

UNIVERZITET U ZENICI
FILOZOFSKI FAKULTET

ZBORNİK RADOVA

XI/ 2013.

**ZBORNİK RADOVA
FILOZOFSKOG FAKULTETA U ZENICI**

Godište 11, broj 11, 2013

Zbornik izlazi godišnje

Izdavač

FILOZOFSKI FAKULTET U ZENICI

Za izdavača

Damir Kukić, dekan

Redakcija

Amel Alić

Nadira Aljović

Muhamed Bajramović

Muris Bajramović

Dževad Burgić

Refik Čatić

Memnuna Hasanica

Faruk Kozić

Enes Kujundžić

Damir Kukić

Mirjana Mađarević

Indira Meškić

Hazema Ništović

Edina Solak

Dženan Skelić

Kemal Subašić

Lada Šestić

Željko Škuljević

Nebojša Vasić

Sekretar redakcije

Alica Arnaut

Urednik

Muhamed Arnaut

DTP

Enisa Šeper

Štampa:

"Meligrafprint" d.o.o. Zenica

SADRŽAJ

| | |
|--|-----|
| UVODNA RIJEČ | 11 |
| BOSNISTIKA | |
| <i>Hazema Ništović</i> PRIPREMNI PERIOD U FUNKCIJI UČENJA ČITANJA I PISANJA | 13 |
| <i>Edina Solak</i> BORBA ZA HRVATSKI JEZIK KROZ LISTOVE U BOSNI I HERCEGOVINI | 17 |
| <i>Alica Arnaut</i> NEVERBALNA KOMUNIKACIJA | 45 |
| <i>Muhamed Arnaut</i> FONETSKE I MORFOLOŠKE KARAKTERISTIKE BOSANSKOG JEZIKA U JEDNOM SREDNJOVJEKOVNOM SPOMENIKU | 53 |
| ANGLISTIKA | |
| <i>Nebojša Vasić</i> KONCEPT SAVREMENE NASTAVE ENGLESKOG JEZIKA U PREDŠKOLSKOJ I RANOJ ŠKOLSKOJ DOBI | 67 |
| <i>Vildana Dubravac, Mirna Begagić</i> ANALIZA GREŠAKA PRI UPOTREBI GLAGOLSKIH VREMENA U ENGLESKOM JEZIKU | 81 |
| <i>Edina Rizvić-Eminović</i> FONOLOŠKA I MORFOLOŠKA OGRANIČENJA U TVORBI DERIVIRANIH NOMINALA U ENGLESKOM JEZIKU UZ DIJAHRONIJSKI OSVRT | 101 |

| | |
|---|-----|
| <i>Melisa Bureković</i> SINTAKSIČKI TESTOVI ZA ODREĐIVANJE POLARITETA REČENICE | 121 |
| <i>Amna Brdarević-Čeljo</i> KRATKA ANALIZA STRUKTURE NEZAVISNIH I ZAVISNIH UPITNIH REČENICA U ENGLESKOM JEZIKU U POGLEDU PRIMJENE INVERZIJE SUBJEKTA I POMOĆNOG GLAGOLA (SAI) | 133 |
| <i>Adnan Bujak</i> PRAGMATIC CONDITIONALS | 151 |
| GERMANISTIKA | |
| <i>Memnuna Hasanica</i> WORTNEUBILDUNGEN UND WERTZUWACHSGRÜNDE | 163 |
| <i>Mersiha Škrgić</i> APSOLUTIZAM I PATRIOTIZAM U HEINEOVOM LIRSKOM EPU <i>NJEMAČKA, ZIMSKA BAJKA</i> | 177 |
| FILOZOFIJA | |
| <i>Željko Škuljević</i> IZMEĐU HELENIZMA I HEGELA | 193 |
| <i>Spahija Kozlić</i> KONTROVERZE KANTOVE SINTAGME „TEHNIKA PRIRODE“ | 201 |
| DEMOKRATIJA | |
| <i>Faruk Kozić</i> INOVACIJE I POLITIČKE MODERNIZACIJE | 211 |

KULTUROLOGIJA

| | |
|--|-----|
| <i>Damir Kukić</i> MEDIJSKA (NE)KULTURA | 231 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Esad Delibašić</i> MENADŽMENT KULTURNE BAŠTINE | 243 |
|--|-----|

PSIHOLOGIJA

| | |
|---|-----|
| <i>Dženan Skelić</i> RELIGIOZNOST KAO PREDIKTOR PRISUSTVA SIMPTOMA DUŠEVNE PATOLOGIJE | 261 |
|---|-----|

PEDAGOGIJA

| | |
|---|-----|
| Vahdeta Ćatić, Nezir Halilović DOPRINOS DIGITALNIH IGRICA PROCESIMA DJEČIJEG UČENJA | 287 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Izet Pehlić, Anela Hasanagić, Haris Grabus</i> KVALITET INTERAKCIJSKO-KOMUNIKACIJSKOG ASPEKTA SREDNJOŠKOLSKE PEDAGOŠKE KLIME | 297 |
|---|-----|

KINEZILOGIJA

| | |
|---|-----|
| <i>Mirjana Mađarević</i> PSIHOMOTORIKA I ANTROPOMETRIJA GLEDANA KROZ PRIZMU RAZLIČITIH MODELA | 319 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Amna Ćatić</i> SOCIJALIZACIJA DJECE SA INTELEKTUALNOM DEFICIJENCIJOM KROZ NASTAVU TJELESNOG I ZDRAVSTVENOG ODGOJA | 337 |
|---|-----|

MATEMATIKA

Dževad Burgić, Edin Tabak, Aida Kadrić-Čančar
NEKE TEŠKOĆE U UČENJU MATEMATIKE-MATOFOBIJA 351

Almir Huskanović, Hermina Alajbegović
ODREĐIVANJE MAKSIMUMA PROIZVODA I
MINIMUMA ZBIRA POZITIVNIH BROJEVA 371

Safet Penjić
ULOGA SPEKTRALNIH PROJEKTORA U RJEŠAVANJU
SISTEMA HOMOGENIH DIFERENCIJALNIH JEDNAČINA
SA KONSTANTNIM KOEFICIJENTIMA I JEDNA
ZANIMLJIVA PRIMJENA U BIOLOGIJI 381

ERIH INDEKS

Enes Kujundžić
ERIH – INDEKS ČASOPISA EVROPSKE NAUČNE FONDACIJE 401

UVODNA RIJEČ

Naučnoistraživački rad nastavnika i saradnika Filozofskog fakulteta Univerziteta u Zenici u 2013. godini rezultirao je zapaženom produkcijom u jedanaest naučnih oblasti. U ovom XI broju *Zbornika radova* akademskoj zajednici nudi se dvadestšest recenziranih radova iz oblasti *bosnistike, anglistike, germanistike, filozofije, demokratije, kulturologije, psihologije, pedagogije, kineziologije, matematike i indeksiranja naučne periodike.*

Oblast bosnistike zastupljena je sa četiri rada. Učenje čitanja i pisanja, te razvoj govora u ranom periodu razvoja djeteta obradila je Hazema Ništović u radu *PRIPREMNI PERIOD U FUNKCIJI UČENJA ČITANJA I PISANJA*. Rasprave o hrvatskom jeziku u Bosni i Hercegovini vođene u listovima austrougarskog perioda iznesene su u radu *BORBA ZA HRVATSKI JEZIK KROZ LISTOVE U BOSNI I HERCEGOVINI* autorice Edine Solak. O oblicima komunikacije govori Alica Arnaut u radu *NEVERBALNA KOMUNIKACIJA*. Muhamed Arnaut nudi lingvističke slike *Nikoljskog evanđelja* u radu *FONETSKE I MORFOLOŠKE KARAKTERISTIKE BOSANSKOG JEZIKA U JEDNOM SREDNJOVJEKOVNOM SPOMENIKU*.

Na sljedećim stranicama *Zbornika radova* nalazi se šest radova iz anglistike. Nebojša Vasić prezentira rad *KONCEPT SAVREMENE NASTAVE ENGLESKOG JEZIKA U PREDŠKOLSKOJ I RANOJ ŠKOLSKOJ DOBI*. Vildana Dubravac i Mirna Begagić autorice su rada *ANALIZA GREŠAKA PRI UPOTREBI GLAGOLSKIH VREMENA U ENGLESKOM JEZIKU*. Edina Rizvić-Eminović nudi rad *FONOLOŠKA I MORFOLOŠKA OGRANIČENJA U TVORBI DERIVIRANIH NOMINALA U ENGLESKOM JEZIKU UZ DIJAHRONIJSKI OSVRT*. Melisa Bureković prezentira rad *SINTAKSIČKI TESTOVI ZA ODREĐIVANJE POLARITETA REČENICE*. Slijedi rad Amne Brdarević-Čeljo pod nazivom *KRATKA ANALIZA STRUKTURE NEZAVISNIH I ZAVISNIH UPITNIH REČENICA U ENGLESKOM JEZIKU U POGLEDU PRIMJENE INVERZIJE SUBJEKTA I POMOĆNOG GLAGOLA (SAI)*. Adnan Bujak prezentira rad *PRAGMATIC CONDITIONALS*.

Germanistika je zastupljena sa dva rada. Memnuna Hasanica prezentira rad *WORTNEUBILDUNGEN UND WERTZUWACHSGRÜNDE*, a Mersiha Škrgić rad *APSOLUTIZAM I PATRIOTIZAM U HEINEOVOM LIRSKOM EPU NJEMAČKA, ZIMSKA BAJKA*.

Željko Škuljević prezentira rad IZMEĐU HELENIZMA I HEGELA, a Spahija Kozlić rad KONTROVERZE KANTOVE SINTAGME „TEHNIKA PRIRODE“

Iz oblasti demokratije Faruk Kozić prezentira rad INOVACIJE I POLITIČKE MODERNIZACIJE.

Iz kulturologije zainteresirani mogu čitati rad MEDIJSKA (NE)KULTURA autora Damira Kukića, te rad Esad Delibašića MENADŽMENT KULTURNE BAŠTINE.

Dženan Skelić donosi temu iz psihologije pod nazivom RELIGIOZNOST KAO PREDIKTOR PRISUSTVA SIMPTOMA DUŠEVNE PATOLOGIJE.

Pedagogija je zastupljena radom Vahdete Ćatić i Nezira Halilovića koji nosi naziv DOPRINOS DIGITALNIH IGRICA PROCESIMA DJEČIJEG UČENJA i radom pod nazivom KVALITET INTERAKCIJSKO-KOMUNIKACIJSKOG ASPEKTA SREDNJOŠKOLSKE PEDAGOŠKE KLIME autora Izeta Pehlića, Anele Hasanagić i Harisa Grabusa.

Kineziologija je zastupljena radom Mirjane Mađarević pod nazivom PSIHOMOTORIKA I ANTROPOMETRIJA GLEDANA KROZ PRIZMU RAZLIČITIH MODELA, te radom SOCIJALIZACIJA DJECE SA INTELEKTUALNOM DEFICIJENCIJOM KROZ NASTAVU TJELESNOG I ZDRAVSTVENOG ODGOJA autorice Amne Ćatić.

Iz oblasti matematike prezentiraju se tri rada. Autori Dževad Burgić, Edin Tabak i Aida Kadrić-Čančar nude rad NEKE TEŠKOĆE U UČENJU MATEMATIKE-MATOFBIJA. Almir Huskanović i Hermina Alajbegović autori su rada pod nazivom ODREĐIVANJE MAKSIMUMA PROIZVODA I MINIMUMA ZBIRA POZITIVNIH BROJEVA. Safet Penjić donosi rad koji nosi naziv ULOGA SPEKTRALNIH PROJEKTORA U RJEŠAVANJU SISTEMA HOMOGENIH DIFERENCIJALNIH JEDNAČINA SA KONSTANTNIM KOEFICIJENTIMA I JEDNA ZANIMLJIVA PRIMJENA U BIOLOGIJI.

Enes Kujundžić prezentira značajan dokumenat za indeksiranje publikacija u humanističkim naukama u radu pod nazivom ERIH – INDEKS ČASOPISA EVROPSKE NAUČNE FONDACIJE.

Autori navedenih radova dostavili su lektorisane radove, prema uputstvu, i oni se u ovom *Zborniku radova* objavljuju u tom obliku. Recenzijski pregled radova uradili su članovi Redakcije i

dali saglasnost za štampanje.

Uvjereni smo da će navedeni radovi biti koristan doprinos pojedinim naučnim oblastima koje su zastupljene u nastavnom procesu i naučnoistraživačkom radu Filozofskog fakulteta univerziteta u Zenici.

Urednik

BOSNISTIKA

Hazema Ništović

PRIPREMNI PERIOD U FUNKCIJI UČENJA ČITANJA I PISANJA

Sažetak

Polaskom u školu za dijete počinje novo životno razdoblje, to je privikavanje na sistemski rad i na snalaženje u kolektivu. Dijete je ponosno što postaje đak, ali se javlja i strah od nastupajućih obaveza. Od pravilne pripreme djeteta za školu zavisi i njegova adaptibilnost u novim uvjetima. Ako je pripremni period toliko značajan za nastavu početnog čitanja i pisanja, onda moramo znati kada treba početi sa pripremom za ovaj obrazovni nivo i na koji način treba realizirati ovaj pripremni period. Period od rođenja do polaska u školu smatra se najvažnijim periodom za razvoj fizičkih i psihičkih potencijala djeteta, pa se ovo razdoblje naziva optimalno razvojno doba. Mnogi didaktičari, psiholozi i lingvisti bave se pitanjem pripremanja djece za školu. U pedagoškoj literaturi mogu se naći razne podjele pripremnog perioda. Većina ovih podjela usmjerena je na starosnu dob djeteta. Intenzivna priprema traje najmanje dvije godine pred polazak u školu. Ovaj vid pripreme neka djeca ostvaruju u predškolskim ustanovama, u okviru cjelodnevnog boravka, poludnevnog boravka i pripreme djece za školu prema skraćenom programu (Mala škola). Pored ovih oblika pripremanja djece, mnoge škole formiraju priprema odjeljenja i realiziraju određeni program sa učenicima predškolskog uzrasta. I pored svih ovih priprema mnoga djeca ne prođu ni kroz jedan od ovih vidova obuke.

Ključne riječi: *priprema nastava, čitanje i pisanje, razvoj govora*

PREPARING CHILDREN TO LEARN TO READ AND WRITE

Summary

For many children entering school signifies entering a new period of life, which involves adjusting to the systemic approach to teaching and learning and interacting with peers and teachers. At this point, a child feels proud to become a student. On the other hand, the upcoming responsibilities make children anxious and worried. Therefore, the child's ability to adapt to these new conditions depends on the proper preparation for school. Understanding the importance of preparing a child to learn to read and write means that we have to know when to start with preparation and how to carry this idea out. The most important period for developing child's physical and psychological abilities is from birth until the age of 5. This period is also known as the period of optimal development of children. Preparing children for school is a topic discussed by many psychologists and linguists. The pedagogical literature offers many different ways to classify preparation for school, most of which focus on children's age. The intensive preparation period starts at least two years before starting school. This kind of preparation is often implemented in preschool, or introduced in all-day or full-day stay kindergartens where children are prepared for school by attending very short classes (Little school preschool). In addition to this, many schools now form classes with a curriculum adapted to pre-school children and intended to prepare children for school. Although there are numerous possibilities to prepare children for school, there are many children who don't have the ability to experience and go through this form of preparation for school.

Key words: *preparatory classes, reading and writing, speech development*

Neposredna priprema djeteta za školu traje od upisa u prvi razred pa do polaska u prvi razred. Djetetu se kod kuće često govori o školi, o drugovima, o učitelju, te o tome šta će sve u školi učiti. O školi ne treba pričati bajke, ali ne treba djecu ni plašiti školom i obavezama koje ih čekaju u školi.

U ovom periodu vrše se potrebne pripreme za govorno komuniciranje i spontane pripreme za učenje čitanja i pisanja. Dijete se osposobljava da pravilno i slobodno govori, te da se izražava potpunim rečenicama. I pored toga što je pripremni period značajan za uspješno savladavanje čitanja i pisanja, programski sadržaji ovom razdoblju ne poklanjaju značajniju pažnju. U nastavnim planovima i programima za predslvnu fazu, ili za pripremni period nije dato dovoljno programskih uputa koje bi nastavniku pomogle tokom pripremanja učenika za fazu učenja čitanja i pisanja. U programima se, uglavnom, govori o *pripremnom periodu* kao razdoblju u kojem se djeca navikavaju na školski život, vrše se pripreme za početno čitanje i pisanje i uspostavlja se uočavanje razlike između predmeta, slike i riječi.

U pripremnom periodu učenike osposobljavamo da uočavaju glasove u riječima, te da ih razlikuju od glasova koje čuju u prirodi.

Da bi se ovo postiglo, organiziraju vježbe usmenog izražavanja.

Te vježbe su najčešće u obliku:

- odgovora na usmena pitanja,
- slobodnog prepričavanja kraćih priča, bajki i basni,
- slobodnog pričanja doživljaja i događaja,
- jednostavnog opisa predmeta,
- pričanja o sadržaju slike,
- opisivanje predmeta.

Neposredne vježbe za učenje čitanja i pisanja temelje se na učenikovom posmatranju i otkrivanju pojedinosti i odnosa među pojedinostima. Ove radnje se izvode analitičko-sintetičkom metodom rada. U pripremnom periodu insistira se na globalnom čitanju riječi i rečenica, na prepoznavanju rečenice kao komunikacione jedinice, na analizi rečenice na riječi, na glasovnoj i slovnoj analizi riječi te na razini prepoznavanja i na upoznavanju sa pojmovima glas i slovo.

Utvrđivanje stepena učeničke pripremljenosti za učenje čitanja i pisanja

U pripremnom periodu potrebno je, već u prvoj sedmici, ako se to ne uradi u fazi *prethodnih ispitivanja*, provjeriti učeničke sposobnosti čitanja, utvrditi koliko u odjeljenju ima čitača, polučitača i nečitača. Bez detaljnog provjeravanja učeničkog predznanja iz oblasti čitanja i pisanja učitelj ne može prilagoditi svoj rad učenicima, odnosno ne može cjelovito individualizirati nastavu čitanja i pisanja. To provjeravanje Ivan Furlan razvrstao je u devet grupa (1. Poznavanje velikih štampanih slova; 2. Poznavanje malih štampanih slova; 3. Pisanje na nivou reprodukovanja velikih štampanih slova; 4. Čitanje jednostavnih riječi i rečenica pisanih velikim štampanim slovima; 5. Čitanje jednostavnih riječi i rečenica malim štampanim slovima; 6. Pisanje riječi i rečenica velikim štampanim slovima; 7. Prepoznavanje pisanih slova; 8. Pisanje pisanih slova; 9. Pisanje riječi i rečenica pisanim slovima). Ispitivanje stepena pripremljenosti učenika za nastavu čitanja i pisanja zahtijeva puno pedagoškog takta. Rezultati dobiveni ispitivanjem poslužiti će kao orijentacija prilikom izbora metoda rada u nastavi čitanja i pisanja, te opredjeljivanja za nastavni postupak tokom usvajanja *osnova čitanja i pisanja*. Već smo naglasili da predsllovna faza obuhvata:

- a) prethodna ispitivanja,
- b) pripremu za početno čitanje i pisanje.

Navedene etape predsllovne faze različito se tretiraju u nastavnim planovima i programima. Skromna objašnjenja data su u Nastavnom planu i programu iz 1972. godine. U tim objašnjenjima se naglašava potreba osposobljavanja učenika za slobodno izražavanje potpunim rečenicama, navodi se tematski okvir koji je potreban za razvoj govora, ističe se značaj bogaćenja rječnika. U programskim zahtjevima naglašava se potreba ispitivanja učeničkih predznanja u poznavanju slova, te planiranje grafomotoričkih vježbi koje utječu na uvježbavanje pokreta ruke i rukovanje priborom.¹

Roditeljima je neophodno objasniti cilj ispitivanja, a ispitivanje bi trebalo uraditi tako da djecu, koja su došla sa skromnijim predznanjem, ne smijemo obeshrabriti i stvoriti kod njih kompleks

¹ Ivan Furlan: *Početak osnovnog školovanja*, Školska knjiga – Zagreb, 1968, str. 64.

manje vrijednosti. Provjeravanje se vrši tako što ispitivač djetetu pokazuje slova i traži da ih prepozna. Ako dijete nije u stanju da prepozna nekoliko štampanih slova, onda se ispitivanje zaustavlja na onim pitanjima koja su po rangu lakša. Ukoliko dijete ne prepoznaje velika štampana slova, logično je da neće znati čitati lakše riječi pisane tim slovima pa se dalje ispitivanje prekida. Provjeravanje čitanja izvodi se na raznom didaktičkom materijalu. U početku se za ispitivanje čitanja upotrebljava ilustrovana slovarica.

Sasvim je sigurno da djeca žele naučiti čitati čim dođu u školu. Toj dječijoj želji iskusan učitelj udovoljit će njegujući globalno čitanje. Ovo čitanje ima značajnu ulogu u procesu učenja čitanja i pisanja. Ukoliko djetetu ponudimo zanimljive riječi, koje su dopunjene adekvatnim ilustracijama, njemu će se proces čitanja otvoriti kao zanimljivo poglavlje u okviru kojeg će ono otkrivati i pronalaziti radost čitanja.² Tokom ispitivanja insistiramo da dijete prepoznaje slova preko reda, kada dijete čita slova ne vezujući ih za sliku, onda možemo preći na funkciju slova u riječi. Djeci koja znaju mali broj slova dajemo lakše rečenice, sastavljene, uglavnom, od poznatih slova. Način rada je prilagođen uzrastu učenika, spoznajnim mogućnostima, a metode i oblici rada intelektualnim i razvojnim karakteristikama učenika, te potrebama i interesovanjima svakog djeteta. Za ispitivanje stepena razvoja govora učitelj bira visoko motivirajuće aktivnosti, one koje u ovom razdoblju predstavljaju razvojni govorni izazov. Tokom pripremanja za razgovor i odabir didaktičkog materijala, učitelj će voditi računa o smjenjivanju raznih aktivnosti i oblika rada.³ Za razvoj govora veoma je važna atmosfera u učionici koja djeci ulijeva sigurnost i poštovanje. U ovakvim

² «Pod pojmom globalizacije, odnosno globalne metode početnog čitanja, podrazumijeva se postupak gdje se predmet ili njegova slika, odnosno događaj ili njegova slika spajaju u svijesti zajedno s riječi ili rečenicom, ali se riječ ne analizira na njene elemente, već se ponavljaju u svijesti kao cjelina». Tone Peruško: *Materinski jezik u obaveznoj školi (specijalna didaktika)*, Pedagoško-književni Zbor, Zagreb, 1964, str. 36.

³ U procesu pripreme didaktičkog materijala dobro bi bilo u prvoj fazi primijeniti jednu od varijanti globalnih metoda (LOOK and say) *gledaj i reci što vidiš*, koja je veoma rasprostranjena u Americi. U nekim zemljama se globalnom metodom služe samo u pripremnom periodu. «Prema rezultatima ankete što ju je izvršio UNESKO u 45 zemalja, gotovo svuda gdje je uvedena globalna metoda, ona se nakon nekog vremena, ili sasvim zamjenjuje drugim metodama, ili se samo dopunjava sintetičkom, analitičkom ili analitičko-sintetičkim metodama» Tone Peruško, o.c., str. 27.

uvjetima učitelj omogućava svakom pojedincu da doživi uspjeh tako što pohvaljuje i sam napor, a ne samo rezultate. Ako to nije urađeno u fazi prethodnih ispitivanja, u pripremnom periodu neophodno je planirati provjeravanje korektnosti svih glasova, koliko učenika u odjeljenju ima u govoru dijalekatske specifičnosti, koliko učenika ima moguće nepravilnosti u govoru (mucanje, tepanje unjkanje, te poremećaje u govornom ritmu). Pored ovih specifičnosti veoma je važno da se planira provjeravanje sposobnosti slušanja, odnosno sposobnosti primanja poruke slušanjem, te motoričke sposobnosti i sposobnosti snalaženja djece u prostoru kako bi se, na ovaj način, stvorila pozitivna slika o svom okruženju, razvila krupna i sitna motorika i osjećaj za pokret, ritam koordinaciju, te se dijete osamostalilo u razvoju kreativnosti kroz razne oblike izražavanja. Prema većini metodičkih iskustava djeca se interesiraju za riječi koje potječu iz različitih iskustvenih područja. To su, prije svega, igra, zatim životinje, biljke, riječi vezane za putovanje i druge aktivnosti. Na raznim riječima i rečenicama, koje djeca globalno čitaju, temelji se prepoznavanje rečenice i njeno raščlanjivanje na riječi slogove i glasove.⁴ Da bi učenici mogli ovladati govorom kao osnovnim sredstvom za uobličavanje svojih misli, želja i ideja neophodno je da ih podstičemo na saopćavanje svega onoga što uočavaju, osjećaju, rade, misle, opažaju, odnosno da govore o svemu onome što doprinosi njihovoj emocionalnoj i socijalnoj stabilnosti. Dok govorom saopćava svoje misli i osjećanja, dijete bogati saznanji, emocionalni i doživljajni svijet, te razvija sposobnost komunikacije, zamišljanja i stvaranja predstava. U *pripremnom periodu* govor je značajan za razvoj mišljenja i zaključivanja, te za pravilno funkcioniranje govornog aparata kojim se postiže korektna diskriminacija i artikulacija glasova. Slušanje i praćenje govora drugih predstavlja značajan preduvjet za učenje i njegovanje dobrog govora, te za bogaćenje rječnika i za pravilnu upotrebu gramatičkih oblika, za postepeno odstranjivanje pojava zastajkivanja, zamuckivanja, tepanja, te ostalih poremećaja u procesu govorenja. Dijete govor, uglavnom, uči slušanjem i oponašanjem drugih, najčešće odraslih. Veoma je značajno da učitelj vodi računa o vlastitoj govornoj korektnosti, da insistira na govornim podsticajima koji će pomagati

⁴ U početnici (Prvanka) za prvi razred devetogodišnje osnovne škole, autora Hazeme i Ibri Ništović, Bosanska riječ, Sarajevo, 2005. primijenjene su četiri grupe globalnih metoda rada u pripremnom periodu. Autori su polazili od slogova i riječi, rečenice i dužeg teksta, str. od 4. do 50.

učenicima da pokažu kojim fondom riječi vladaju. Kao podsticaj za razvoj govora služe nam priče, pjesme, razne ilustracije i sve ono što bi moglo u pripremnom razdoblju poslužiti kao dobar osnov za govorne vježbe. Sve ovo ne može se zanemariti, odnosno prepustiti slobodnom izboru učitelja već bi trebalo uključiti u programsko-planski tekst kao *podršku nastavnom planu i programu*.

Pripremni period usmjeren na razvoj govora

U strukturiranju programskih sadržaja potrebno je voditi računa o rasporedu i sistematizaciji gradiva na temelju logičko-kauzalne povezanosti. Didaktičko oblikovanje programskih sadržaja trebalo bi da se zasniva na načelu gradacije po težini, te na načelu korelacije i vertikalne prohodnosti. Kada je u pitanju pripremni period, posebno je važno voditi računa o preciziranju pojedinih programskih zahtjeva, povezivanju i nadgrađivanju pojmova, te sukcesivnom davanju neophodnih uputa metodičke prirode. Ukoliko u *pripremnom periodu* vodimo računa o logičkom rasporedu gradiva, te o racionalnom povezivanju programskih sadržaja, učenik se stavlja u položaj da aktivno stječe znanje i da se postepeno osposobljava za samostalan rad. Ovakav program bi omogućavao maksimalnu dinamičnost nastavnog procesa i maksimalno aktivno učešće učenika u nastavnom procesu. Odgovarajući uvjeti za rad i temeljita pripremljenost nastavnika za ovaj odgovoran posao su značajni, ali nisu presudni, niti su najznačajnije mjerilo uspjeha u *pripremnom periodu*. Ostvarivanje temeljnih odgojno-obrazovnih funkcija škole zavisi od pravilno izabranih, raspoređenih i metodički pojašnjenih nastavnih planova i programa. Nastavno gradivo je značajno kao sredstvo obrazovanja, a još značajnije kao odgojni medij koji daje početni impuls učeničkim aktivnostima, njihovom odnosu prema sistemskom odgojno-obrazovnom radu. U pripremnom periodu zanemaren je didaktičko-metodički aspekt. Nastavno gradivo je raspoređeno parcijalno, izolovano od ostalih programskih sadržaja, ograničeno je na sporedne zahtjeve kao što je vremensko trajanje pripremnog perioda. Upute vezane za *pripremni period* ne sadrže bitne razvojne elemente koji su važni za kontinuitet *učenja čitanja i pisanja*. Da bi programska struktura *pripremnog perioda* bila funkcionalna, trebalo bi posebnu pažnju posvetiti logici nastavnog gradiva, a izbjeći pretjeranu

programsku deskripciju i faktografiju.⁵ Naravno, to ne znači da bi iz programa trebalo izbaciti deskriptivni pristup, nego je potrebno pravilno ocijeniti funkcionalnost deskriptivnog elementa u okviru programskih sadržaja. Ukoliko je neki programski zahtjev u funkciji konkretizacije važne programske odrednice, onda pojašnjenje, u vidu deskripcije, ima smisla, a ukoliko je deskripcija u funkciji ilustracije nekog programskog zahtjeva, koji ne pripada programskoj strukturi nego objašnjenjima datim uz programske sadržaje, onda je upitna funkcionalnost.

U svakom novom nastavnom planu i programu, uglavnom u svakom uvodu u programsku strukturu najavljivali su se reformski zahvati, a ni u metodologiji izrade programa, niti u programskim sadržajima nije bilo gotovo nikakve promjene.⁶ Razlike su formalne prirode, odnose se, uglavnom, na vremensko fiksiranje *pripremnog razdoblja* za osnove čitanja i pisanja. Nastavni planovi i programi iz šezdesetih godina 20. vijeka fleksibilniji su u pogledu vremenskog ograničenja *pripremnog perioda*. U nastavnim planovima i programima za osnovnu školu iz ovog perioda *pripremo razdoblje* nije vremenski ograničeno. “Koliko će trajati *pripremi period* odlučuje sam nastavnik, a na osnovu procjene da li su učenici sposobni za savladavanje čitanja i pisanja”.⁷ U ovoj programskoj verziji napravljena je razlika između “vremenske i intelektualne opterećenosti učenika, jer su to dvije vrste opterećenosti čije uzajamno uvjetovanje nije nužno”.⁸

U nekim nastavnim planovima i programima za osnovne škole pripreme za početno čitanje i pisanje ograničene su na vremenski period od mjesec dana.⁹

⁵ U Nastavnom planu i programu za osnovnu školu, iz 1975. godine, u predmetnom području *Priprema za početno čitanje i pisanje* naglašava se potreba “osposobljavanja učenika za slobodno izražavanje potpunim rečenicama.” U tu svrhu potrebno je razgovarati o predmetima i zbivanjima u porodici, školi i bližoj okolini, o sadržaju ispričanih (pročitanih) priča za djecu.

⁶ Pogledati Nastavni plan i program za osnovnu školu, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo, 1964, str. 31.

⁷ Pogledati Nastavni plan i program za osnovnu školu, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo, 1964, str. 20.

⁸ Pedagogija, Časopis Saveza pedagoških društava Jugoslavije, br. 2-3/1967, str. 301.

⁹ “Pripremi period traje najviše mjesec dana”, Nastavni plan i program za osnovnu školu, Sarajevo, 1972, str. 31.

U programu se ne naglašavaju uvjeti u kojima se izvodi nastava, dužina *pripremnog perioda* se ne uvjetuje stepenom pripremljenosti djece za školu, iskustvom učitelja, nastavnim postupkom, metodom rada i raznim drugim faktorima koji mogu imati presudan utjecaj na kvalitet pripreme učenika za osnove čitanja i pisanja. U nastavnom planu i programu iz 1980. predviđen je *pripremini period* za učenje čitanja i pisanja. Pripreme su, uglavnom, usmjerene na osposobljavanje učenika za slobodno izražavanje potpunim rečenicama, bogaćenje učeničkog rječnika, na glasovnu analizu i sintezu. Zajednički elementi svakog pripremnog perioda, uglavnom, se odnose na razvoj govora.

U Nastavnom planu i programu iz 1988. u pripremanju za učenje čitanja i pisanja insistira se na osposobljavanju učenika za slobodno komuniciranje, te za upotrebu potpunih prostih rečenica. Teme za razgovor proizlaze iz sadržaja koji su bliski djeci. To su događaji vezani za porodični život i za život u kolektivu. Sa učenicima se razgovara o filmovima za djecu, organiziraju se vježbe pričanja na osnovu slika koje su zanimljive i bliske učeničkom iskustvenom nivou. Tokom razgovora posebno se vodi računa o čistom jasnom i razgovjetnom govoru. Učitelj uočava i evidentira eventualne greške u govoru s ciljem planiranja individualizirane nastave.

Poslije 1992. godine u nastavnim planovima i programima *pripreme za početno čitanje i pisanje* su nezaobilazni dio programske strukture svakog od nastavnih planova i programa.

Tamo gdje nije bilo čestih promjena nastavnih planova i programa, *pripremini period* je relativno stabilan u smislu programsko-planskog usmjerenja. U ovim programima *pripreme za čitanje i pisanje* počinju s vježbama posmatranja, zapažanja i opisivanja (ljudi, predmeta, životinja i slika).

U pripremnom periodu većina učenika se prvi put susreće sa uzornim govorom, pa je veoma važno organizirati vježbe slušanja uzornog govora. U ovom nastavnom periodu insistira se na jasnom i razgovjetnom izgovoru, na pravilnoj artikulaciji glasova, na bogaćenju rječnika i na aktiviranju pasivnog rječnika.

U pripremnom periodu insistira se na vježbama pokreta ruke, šake i prstiju, te njihovoj koordinaciji.

U programsku strukturu pripremnog perioda uvrštene su i grafomotoričke vježbe, pored jasne programske strukture, utvrđena je i planska struktura, naime, *pripremini period* je vremenski ograničen.

Nastavni planovi i programi iz 1994. godine, također, naglašavaju značaj osposobljavanja učenika za slobodno izražavanje potpunim rečenicama, te slušanje uzornog govora i razvijanja izražajnih sposobnosti.¹⁰ I u ovim nastavnim planovima i programima insistira se na evidentiranju prvih zapažanja o učenicima (nivo govorne razvijenosti, trajanje pažnje, interesovanje, greške u govoru i nivo prethodnih znanja).

U federalnom nastavnom planu i programu iz 1994. godine insistira se na grafomotoričkim vježbama s ciljem oslobađanja muskulature ruke, gipkosti pokreta ruke, navikavanju na pravilnu upotrebu pribora za crtanje i pisanje. Povlačeći linije desno, lijevo, vodoravno i uspravno, te crtanje kvadrata i krugova po fazama, navikavamo učenike na prostornu omeđenost koja će im pomoći pri pisanju slova u ograničenom prostoru. U ovoj programsko-planskoj strukturi nije predviđeno globalno čitanje riječi, skupova riječi, rečenica i kraćih tekstova. Ovaj programski zahtjev nalazi se u Nastavnom planu i programu koji se primjenjuje na području sa hrvatskom većinom. Insistiranje na analitičko-sintetičkom postupku, u *pripremnom periodu* ima smisla samo ako imamo namjeru uraditi posebne dodatne programe za individualiziranu nastavu.

Pripremní period, odnosno pripreme za učenje čitanja i pisanja predviđene su i u Nastavnom planu i programu koji se počeo primjenjivati u dijelu Federacije od 1999/2000. školske godine. Pri strukturiranju programskih sadržaja zagovara se princip kontinuiteta predmeta, te povezivanje znanja i iskustava stečenih u predškolskom uzrastu sa novim znanjima koja će učenici stjecati u *fazi pripreme za učenje čitanja i pisanja*. U programskoj strukturi *priprema za učenje čitanja i pisanja* centralno mjesto zauzimaju vježbe koje utječu na razvoj govora, podsticanje učenika na slobodu komunikacije i njegovanje pravilne artikulacije glasova. I pored generalnog programskog opredjeljenja u strukturi predmetnog područja *Pripreme za učenje čitanja i pisanja* nalaze se programske odrednice: *glasovne strukture riječi, te odrednice globalnog čitanja*

¹⁰ U Federaciji se nastavni proces odvija na dva nastavna plana i programa. Jedan nastavni plan i program upotrebljava se u školama sa hrvatskom većinom, a drugi nastavni plan i program upotrebljava se u školama sa bošnjačkom većinom. Kada je u pitanju *priprema razdoblje*, u okviru nastave početnog čitanja i pisanja, nema znatnije razlike u programskim zahtjevima. I jedan i drugi nastavni plan i program insistiraju na uočavanju pozicije glasa u strukturi riječi i na razvoju govora u predslavnoj fazi.

riječi, kraćih rečenica i tekstova. Ovaj programski zahtjev nije u skladu sa zacrtanim principom kontinuiteta koji je postavljen kao generalno programsko usmjerenje.

Pripremni razred u nastavnim planovima i programima

U Nastavni plan i program iz 1988. godine uvodi se mogućnost *pripremnog razreda* koji ne može trajati duže od jedne godine. “Pripremna nastava se organizira za djecu koja treba da se upišu u prvi razred osnovne škole. Ova nastava se predviđa radi uspješnijeg uključivanja djece u redovni odgojno-obrazovni proces. Odgojno-obrazovna organizacija svojim općim aktom, utvrđuje plan i program odgojno-obrazovnog rada za odjeljenja pripremljene nastave polazeći od jedinstvenog programa rada s djecom ovog uzrasta, koji je donio Pedagoški savjet Bosne i Hercegovine. Ukupno dnevno opterećenje djece ne smije prelaziti tri školska sata, s tim što nastava ne može trajati duže od jedne školske godine”.¹¹

Bez obzira na uvođenje *pripremljene nastave* u predlovnu fazu, ili fazu koja se odnosi na pripremu za početno čitanje i pisanje nije se ništa posebno izmijenilo u programskoj strukturi. I dalje se u programskim odrednicama nastavlja sa stereotipnim konstrukcijama tipa: osposobljavanja učenika za slobodno izražavanje potpunim rečenicama. U tu svrhu preporučuje se razgovor o predmetima i događajima u porodici školi i bližoj okolini, o sadržaju ispričanih priča za djecu i posmatranih dijafilmova.

Učenicima se pojašnjavaju značenja novih i manje poznatih riječi (bogaćenje rječnika) i upućuju se u strukturu rečenice.

Vježbe u pripremanju učenika za pisanje: uvježbavanje pokreta ruku, vježbe u oblikovanju osnovnih elemenata slova, vježbe u rukovanju priborom.¹² Svi programi koji su doneseni od 1958 – 1988. isticali su potrebu kvalitetnijeg strukturiranja odgojno-obrazovnih sadržaja, te usklađivanje programskih zahtjeva sa spoznajnim mogućnostima učenika i poboljšanje kvaliteta odgojno-obrazovnog rada u školi. U oblasti planiranja *pripremljene perioda*, formalna promjena je napravljena u Nastavnom planu i programu iz 1988. godine kada su u strukturu odgojno-obrazovne djelatnosti uvrštena *pripremljena odjeljenja*. Za ovaj nivo obrazovanja nisu dati

¹¹ Nastavni plan i program za osnovno obrazovanje i vaspitanje, Republički prosvjetno-pedagoški zavod, Sarajevo, 1988, str. 17.

¹² Isto, str. 28

programski sadržaji, nego je ostavljeno da škola utvrdi plan i program odgojno-obrazovnog rada za *pripremna odjeljenja*. Programi su se odredili prema časovnom opterećenju učenika tako što nastava u ovim odjeljenjima ne smije da prelazi tri časa dnevno, niti smije trajati duže od jedne školske godine.

U skladu sa promjenama u društvu bilo je logično da se mijenja odnos prema osnovama čitanja i pisanja, mada je veoma teško naći mjeru između novog i onog što je već dobilo pozitivnu potvrdu u školama. Uvjeti života, rasta i razvoja nisu isti kod sve djece. Zahvaljujući povoljnim životnim okolnostima neka djeca imaju ubrzani rast, kako tjelesni, tako i umni, psihički, pa je potrebno, u procesu planiranja gradiva, voditi računa o *razvojnoj akceleraciji*, pogotovo u nastavi učenja čitanja i pisanja. O tome u programima nema uputa, zahtjevi su, uglavnom, unificirani. Kada se ide na značajnije promjene u nastavi čitanja i pisanja, neophodno je imati na umu ukupne efekte promjena, da li će one izazvati otpore u obrazovnoj javnosti, ili će utjecati na poboljšanje kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa. Pri uvođenju pripremnog razreda (nulti razreda) koji će poslije više od dvije decenije postati prvi razred devetogodišnjeg osnovnog obrazovanja, ušlo se sa izvjesnom dozom opreza, jer je nedopustivo eksperimentirati sa djecom, koja su najdragocijeniji resurs svake zemlje. Neodređenost koja je prisutna u programu iz 1988. pri uvođenju *pripremnog razreda*, značila je više obazrivost, te lagano i sistematično pripremanje onih koji će te promjene realizirati, nego metodičku fleksibilnost. Mi često slušamo i čitamo da su ... “škole konzervativne institucije koje se tradicionalno opiru promjenama i traže načine kako sačuvati kontinuitet svojih prošlih iskustava”.¹³ Nigdje se u promjene ne ulazi tako oprezno kao u nastavi *osnova čitanja i pisanja*. Pripremini razred nikada nije u nastavnoj praksi generalno zaživio, uglavnom su se u pojedinim opremljenijim školama i razvijenijim sredinama otvarali *pripremini razredi*. Ovaj vid predškolske edukacije, u programskim sadržajima nije bio obavezujući, tako su ga škole i prihvatile, te se nisu ni trudile da implementiraju ono što nema obavezujuću formu.

¹³ Vidjeti više o ovome kod Stoll, I. i Fink, D, Mijenjajmo naše škole – Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitet škola, Zagreb – Eduka, 2000. str. 24.

Integrirani programi u pripremnom razredu

U skladu sa tendencijom snižavanja dobne granice za polazak u školu *pripremni razred* je zamišljen kao prelazna forma do stvaranja uvjeta za devetogodišnje osnovno obrazovanje. U početku pripremni razred nije obavezujući, roditelji upisuju djecu u pripremni razred ako imaju interesa, a s ciljem obezbjeđivanja povoljne mikro-pedagoške klime i stvaranja neusiljene komunikacije. Kako bi se učenici lakše uveli u područje čitanja i pisanja, u nekim sredinama uvode se *pripremni razredi*. Prvi *pripremni razredi* zaživjeli su 2001/2002. godine u većim centrima (Sarajevo, Brčko...) sa fleksibilnim nastavnim planovima i programima.

Po ugledu na ove centre pripremi razredi otvarali su se i u nekim manjim sredinama radi kvalitetnije pripreme učenika za školu.

U programima se insistira na fleksibilnom dnevnom rasporedu časova, koji podrazumijeva odstupanje od klasičnog časovnog sistema nastave. Artikulacijom dnevnih aktivnosti određuje se struktura i ritam aktivnosti i djece i učitelja. Njome se uspostavlja organizacija i distribucija vremena i aktivnosti prema programu koji se ostvaruje u *pripremnom razredu*.

Programom se postavljaju i drugi prostorni standardi kao što je specijalizirana radna soba – učionica, sa namještajem i opremom koji je prilagodljiv različitim aktivnostima učenika. U ovom periodu počinju se primjenjivati *integrirani programi*.

Teorija integriranih programa ima svoju tradiciju, počela se primjenjivati dvadesetih godina 20. vijeka, još u vrijeme pojave modela integriranih programa u sovjetskoj školi, koji su se zvali *kompleksni programi*. Prva varijanta takvog programa datira iz 1923. godine, a druga, doručena, 1925. godine

Cilj kompleksnih programa je da se učenicima pokaže povezanost pojava koje se proučavaju u školi. Sve te pojave kompleksni programi svrstavaju u tri cjeline, tri područja: rad, priroda, društvo.

Sličan kompleksni program primijenjen je u pripremnom razredu Brčko DC. Učenje čitanja i pisanja integrira se sa likovnom kulturom. Na ovaj način gubi se autonomija nastavnog predmeta. O tome Golubkov kaže: “Ako uzmemo stvarni sadržaj što ga daju različite discipline za kompleksnu temu, općeg među njima ima malo. Svako ostvaruje svoju vlastitu melodiju, a skladni jedinstveni

koncert, kako ga je program zamislio, ne postiže se”.¹⁴

U strukturi predmeta Moja okolina nalazi se *predmetno područje – govor izražavanje, stvaranje* u okviru kojeg su uvršteni predmetni sadržaji: 1. govor i književnost za djecu, 2. pisanje i likovna kultura. Navedena predmetno-planska struktura poslužit će kasnije kao model devetogodišnje osnovne škole.¹⁵

U Nastavnom planu i programu za pripremni razred, na osnovu kojeg se izvodila nastava u školama Federacije 2002. godine predviđeno je prepoznavanje samo velikih štampanih slova latinice.

U programskim odrednicama se ističe potreba uočavanja grafijske strukture slova. izrezivanje slova od različitih materijala, modeliranje slova, crtanje slova i slaganje slova u jednostavne riječi.

Predlagači Nastavnog plana i programa nisu vodili računa o naučno verificiranoj činjenici da su riječi pisane malim štampanim slovima trinaest posto čitljivije od riječi koje su pisane samo velikim štampanim slovima.¹⁶

Sastavljači Nastavnog plana i programa zanemarili su i faktor frekventnosti slova, jer su mala štampana slova znatno frekventnija od velikih, pa se u nekim početnicama predlagalo učenje prvo malih štampanih slova, a potom velikih. U posljednjih nekoliko decenija u početnicama preovladava pisanje velikog i malog slova uporedo. Nastava osnova čitanja i pisanja u ovom programu integrirana je u predmet Razvoj govora. U okviru ovog predmeta nalaze se sljedeća predmetna područja:

- Diskriminacija i artikulacija glasova;
- Razvijanje i bogaćenje rječnika;
- Književnost za djecu;
- Upoznavanje velikih štampanih slova.

Zadaci nastave ovog predmetnog područja usmjereni su na njegovanje logički povezanog i gramatički pravilnog izražavanja kako bi se govorom utjecalo na saznavni razvoj djece.

U predslavnoj fazi posebno se ističe značaj artikulacije i diskriminacije glasova. Osnovni principi, koji su postavljeni u pripremnom razredu, odnose se na razvoj govora i *socijalno-emocionalno sazrijevanje učenika*. Učenje velikih štampanih slova ostvaruje se pomoću različitog didaktičkog materijala. Učitelj

¹⁴ V.V. Golubkov: Metodika prepodavnija literaturi, Učpedgiz, 1962. str. 56.

¹⁵ V.V. Golubkov: Metodika prepodavnija literaturi, Učpedgiz, 1962, str. 55.

¹⁶ O ovome vidjeti više kod Vudvorta (Woodworth) Robert: *Ekperimentalna psihologija*, str. 625.

se orijentiše na fleksibilnu višeizvornu strategiju informacija o usvojenom gradivu.

Verifikacija učeničkog napredovanja vrši se kontinuirano i javno bez ocjenjivanja numeričkom ocjenom.

Učitelj uvažava dječija interesovanja za rad i učenje, u pogledu izbora sadržaja, načina rada vremenske operacionalizacije i izbora nastavnih sredstava. Kao podrška procesu učenja služe jednostavnija didaktička sredstva koja su pogodna za rukovanje. U procesu učenja škola se maksimalno oslanja na porodicu, ali i povezivanje sa lokalnom zajednicom. Ostvarivanje programa čitanja i pisanja, u okviru pripremnog razreda, zavisi od više faktora, a posebno od obučenosti učitelja, njegove pedagoške spremnosti i spretnosti. U koncepciji pripremnog razreda daje se veliki značaj nastavniku koga smatraju nezamjenljivim instrumentom prenošenja znanja, čak se u nekim školama uz nastavnika određuje i asistent koji mu pomaže u realizaciji nastavnih sadržaja. Međutim, nastavnu praksu interesira koliko i kako organizacija nastave i primjena određenih postupaka ima utjecaja na nivo motiviranosti učenika pri savladavanju nastave *osnova čitanja i pisanja*, te koliko sve ono što prati nastavu utječe na intelektualni razvoj učenika.

U zahtjevima koji su postavljeni u predсловnoj fazi uglavnom se insistira na individualnom radu, ne pravi se razlika između individualne i individualizirane nastave, mada jedino individualizirana nastava vodi računa o razlikama u inteligenciji učenika istog razreda.

Faza razvoja govora u devetogodišnjoj osnovnoj školi

U skladu sa iskustvima svjetske pedagoške prakse u Bosni i Hercegovini, školske 2004/2005. godine prešlo se na devetogodišnje osnovno obrazovanje. Promjene u sistemu odgoja i obrazovanja započele su s ciljem modernizacije i poboljšanje kvaliteta učenja čitanja i pisanja, te općenito na demokratizaciji i humanizaciji obrazovnog sistema, na razvoju pojedinih segmenata intelekta.¹⁷

Zbog zanemarivanja odgojne uloge škole i zbog kontrole nastavnog rada koji je usmjeren na gušenje kreativnosti nastavnog procesa, potrebno je bilo redefinirati koncepciju škole kako bi se

¹⁷ Upravno tijelo za primjene prijedloga strategije prelaska na devetogodišnje osnovno obrazovanje u Federaciji Bosne i Hercegovine: Koncepcija devetogodišnjeg osnovnog odgoja i obrazovanja, april, 2004. godine, str. 3.

stvorili elementi oblikovanja optimalne sredine i strategije učenja čitanja i pisanja, te stvorili uvjeti za razvoj svakog djeteta. Novi model škole treba da se razvija prema konceptu otvorenosti za sve spoznaje.

U Konceptiji devetogodišnjeg obrazovanja ističe se potreba da se svakom djetetu osiguraju iste mogućnosti obrazovanja, da se ostvari saradnja između porodice i škole, te izradi programsko-planska struktura u skladu sa potrebama savremenog društva.

Od nastavnika zavisi kojom će brzinom te promjene teći, pa je veoma važno da oni razumiju Konceptiju devetogodišnjeg obrazovanja, te da shvate kako se deveta godina uvodi za šestogodišnjake, a ne za petnaestogodišnjake.

Populacija šestogodišnjaka je izuzetno heterogena, razlike su evidentne u tjelesnoj, mentalnoj, socijalnoj i emocionalnoj razvijenosti, razlike su posebno izražene u iskustvu i predznanju.

Bez obzira na ove razlike šestogodišnjaci imaju izraženu mogućnost ranog učenja. Ovaj potencijal se može iskoristiti ukoliko se spusti starosna granica upisa u školu. Novom koncepcijom trebalo bi sačuvati pozitivno iskustvo i tradiciju postojeće organizacije škole, a unaprijediti njene slabe tačke.

Konceptija devetogodišnjeg odgoja i obrazovanja postavila je globalni cilj u kojem se naglašava obrazovanje za život, usvajanje znanja, razvoj sposobnosti i vještina, formiranje pozitivnih stavova i pravila, usvajanje vrijednosti, razvoj punih potencijala svakog djeteta. Ovako postavljen globalni cilj ima svoj civilizacijski i naučni smisao u obrazovanju za život.

U području osnova čitanja i pisanja favoriziraju se temeljna znanja koja će tokom cijelog života biti u funkciji brojnih praktičnih znanja i koja su potrebna svakog dana za obavljanje bilo koje djelatnosti. U procesu razvoja govora prepliću se humane, demokratske građanske i ljudske vrijednosti bez kojih svaki napredak u obrazovanju nije moguć.

Ujednačavanje govornih sposobnosti pomaže učenicima pri odabiru vrijednih sadržaja iz postojećeg ljudskog iskustva, a ta znanja kasnije utječu na emocionalni i spoznajni razvoj učenika. U sklopu kognitivnog razvoja približe se misli na razvoj verbalnih i drugih sposobnosti.

Specifični ciljevi razvoja govora usmjereni su na razvoj onih aspekata ličnosti koji omogućavaju stjecanje znanja i stvaranje

temelja za nove vještine potrebne društvu, koje se stalno i brzo mijenja, te omogućavanje usvajanja znanja i vještina neophodnih za ujednačen razvoj mentalnih sposobnosti. Od nastavnika se očekuje da u fazi razvoja govora osposobljava učenike za učenje putem otkrića primjenjujući oblike rada koji omogućavaju individualni pristup učenju uz istovremeno stvaranje uvjeta za zajedničko učenje i za izgrađivanje sposobnosti kritičkog mišljenja i uspješnog rješavanja problema.

Literatura

- Andrilović, V., Čudina, M. (1985), *Psihologija nastave i učenja*, Školska knjiga, Zagreb
- Čudina-Obradović M. (1996), *Igrom do čitanja*, Školska knjiga, Zagreb
- Furlan, I. (1968), *Početak osnovnog školovanja*, Školska knjiga, Zagreb
- Kobola, A. (1980), *Unapređivanja čitanja u osnovnoj školi*, Školska knjiga, Zagreb
- Matanović, M. (1982), *Teškoće u čitanju i pisanju*, Zagreb
- Matić, R. (1986), *Metodika razvoja govora*, Nova prosveta, Beograd
- Mioč, J. (2003), *Priručnik za nastavu početnog čitanja i pisanja*, Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd
- Ništović, H. (2005), *Priručnik za nastavnike uz Prvanku*, Bosanska riječ, Sarajevo
- Nikolić, M. (1988), *Metodika nastave srpskohrvatskog jezika i književnosti*, Beograd
- Puljak, L. (2004), *Metodički priručnik uz Moju početnicu za I razred*, Znanje, Zagreb
- Rosandić, D. (1993), *Novi metodički obzori*, Školske novine, Zagreb
- Težak, S. (1985), *Govorne vježbe u nastavi hrvatskoga ili srpskoga jezika*, Školska knjiga, Zagreb
- Vajnaht, E. (1982), *Priručnik za nastavu hrvatskoga ili srpskog jezika za prvi razred osnovne škole*, Školska knjiga, Zagreb
- Vigotski, L. (1983), *Mišljenje i govor*, Nolit, Beograd
- Vučković, M. (1988), *Metodika nastave srpskohrvatskog jezika*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
- Žeželj-Ralić, R. (2003), *Priručnik za učitelje*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd

Edina Solak

BORBA ZA HRVATSKI JEZIK KROZ LISTOVE U BOSNI I HERCEGOVINI

Sažetak

Bosansko katoličko stanovništvo postepeno prihvata ideju hrvatstva a napušta ideju bošnjaštva i bosanstva koju srećemo kod brojnih bosanskih franjevac 19. stoljeća. Katoličko stanovništvo živjelo je uglavnom u jugozapadnim i centralnim dijelovima Bosne i Hercegovine. Relativnu većinu 1910. imalo je u Mostarskom i Travničkom okrugu.¹ Već sam procent stanovništva po konfesijama objašnjava značaj nacionalnih pokreta i političkih aktivnosti u Bosni u austrougarskom periodu. Ipak, prilike u Bosni i Hercegovini bile su nepogodne za razvoj hrvatske nacionalne ideje u „jugoslavenskom okviru“ zbog različitih nacionalnih ciljeva srpske i hrvatske politike. Prema Mirjani Gross (1967: 9–68), „osamdesete su godine bile veliko doba pravaštva u Hrvatskoj a, uglavnom, ekskluzivna hrvatska ideja mnogo je bolje odgovarala razvoju u Bosni i Hercegovini gdje su se hrvatska i srpska nacionalna ideja razvijale u borbi za muslimane“. Borba za hrvatski jezik u Bosni odvijala se kroz borbu za hrvatski jezik u Hrvatskoj, Slavoniji i Dalmaciji. U ovom radu govorit ćemo o borbi za hrvatski jezik kroz listove u Bosni i Hercegovini.

Ključne riječi: hrvatski jezik, rasprave, polemike, časopisi

FIGHT FOR CROATIAN LANGUAGE THROUGH MAGAZINES IN BOSNIA AND HERZEGOVINA

Summary

Bosnian Catholic population gradually accepts the idea Croatianhood and abandons the notion of Bosniakhood and

¹ Između 1879. i 1910. katoličko je stanovništvo najviše poraslo (od 18,08% na 22,87% bosanskog stanovništva), pojavio se zbog „useljenika katolika“. Pravoslavno stanovništvo zadržava gotovo isti procent (1879. - 42,88%, a 1910. god. 43,49% stanovništva), dok su muslimani zbog iseljavanja doživjeli pad (sa 38,73% 1879. na 32,25% 1910. god.).

Bosnianhood which we find at many of the Bosnian Franciscans in the 19th century. Catholic population lived mainly in the southwestern and central parts of the Bosnia and Herzegovina. It had relative majority in 1910th in Mostar and Travnik district. Only the percentage of the population according to religious denominations explains the importance of national movements and political activities in Bosnia during the Austro-Hungarian period. However, the situations in Bosnia and Herzegovina were unsuitable for the development of the Croatian national idea in the "Yugoslav framework" due to different national goals of Serbian and Croatian politics. Fight for Croatian language in Bosnia took place through the struggle for Croatian language in Croatia, Slavonia and Dalmatia.

Keywords: *Croatian language, debates, polemics, magazines*

Borba za hrvatski jezik u Bosni odvijala se kroz borbu za hrvatski jezik u Hrvatskoj, Slavoniji i Dalmaciji. Centar takve borbe bio je Zagreb, a povremeno se javljaju i neki listovi iz Dalmacije. Ako se detaljnije razmotre rasprave i polemike o jeziku u *Bosanskoj vili*, zapravo se uočava da u Bosni i Hercegovini i nema nekih posebno značajnih časopisa koji bi promovirali ideju hrvatstva i hrvatskog jezika, kakvih je dosta u Zagrebu i nekim drugim mjestima u Dalmaciji, Slavoniji i Istri. No, zapaža se također i vrlo bogata aktivnost Matice hrvatske na području Bosne i Hercegovine. Matica hrvatska imala je i svoja izdanja u kojima je objavljivala dosta materijala o narodnom blagu iz Bosne i Hercegovine, kao i članaka koji se bave bosanskim kulturnim temama.

Kao tipični pravaški list, *Glas Hercegovca* isticao je da su Bosna i Hercegovina „hrvatske zemlje“, a sve se polemike temelje na „poviestnim dokazima“. *Glas Hercegovca* nastojao je privući muslimane u „tabor hrvatstva“ uvjeravanjem da *muslimanskoj religiji ne prijete opasnost od hrvatstva, koje nipošto nije identično s katoličanstvom, „kao što je srpstvo identično s pravoslavljem i zbog toga prava propast za muslimane“*.² Glavna osobina lista bila je „široka vjerska tolerancija“ i „radikalna nacionalna netolerancija“ prema muslimanima, a slična politika bila je i u brojnim srpskim časopisima. Među muslimane se 1892. počela „puštati“ ideja o

² *Glas Hercegovca* piše protiv „bošnjačtva“ u brojevima 16. I, 20. I, 23. I, 27. I, 30. I i d. 1892. Vidjeti: (Kruševac 1978: 264, 278–279, 285–286).

„austrijskoj toleranciji“ koja brani da Hrvati i „muslomani“ ne nastradaju od „velikosrpske ideje“. ³ (*Glas Hercegovca* 17. II 1892).

Treba priznati da su hercegovački franjevci vrlo skromno i s malo uspjeha širili hrvatsku nacionalnu svijest. Veliku ulogu trebao je imati Štadler.⁴ Sukob „pravoslavlja i rimske propagande“ stajao je, u cjelini gledajući, u pozadini *razvoja srpske i hrvatske nacionalne ideje sve do ustavnog perioda*.⁵ I franjevci u Bosni sve se više okreću Stranci prava iz Hrvatske, kako bi zaštitili svoje egzistencijalne interese. Stoga su svoj položaj nastojali ojačati aktivnostima na „hrvatskoj propagandi“. Htjeli su okupiti građansku inteligenciju. List *Osvit* počinje izlaziti 1898. i bio je na višem nivou od *Glasa Hercegovca*, sa jasnim i razrađenim programom. Formalno se *Osvit* nije priključivao određenoj stranci iz Hrvatske, ali je bez sumnje zastupao liniju Frankove stranke u Hrvatskoj prilagođenu bosanskoj realnosti.⁶ *Osvit* izjavljuje da želi biti miroljubiv, ali da će, ako bude bilo potrebe, „najodrešitije“ ustati u „obranu hrvatske stvari“. Miroljubivost prema Srbima tada nije dolazila u obzir, jer se bitka za muslimane sve više pojačavala i zaoštravala. *Osvit* je upozoravao muslimane da „hrišćani“ (pravoslavni) vode izrazito vjersku borbu, a njihova „tuđinska politička ideja“ nametnuta je i nema budućnosti jer se sukobljava s „državnopravnom hrvatskom idejom“. S druge strane, pravoslavna agitacija cilja uglavnom na tzv. vjersku inteligenciju kod muslimana Bošnjaka, dok borba srpskih predstavnika za crkvenoškolsku autonomiju od 1897. dalje doživljava svoj uspon, tako da se muslimani postepeno podstiču da se bore za svoja vjerska prava i autonomiju kao što to rade njihova braća po krvi – pravoslavni Srbi.

³ Navedena politička ideja prisutna je i danas u brojnim radovima iz oblasti povijesti Bosne u austrougarskom periodu.

⁴ Odmah nakon uvođenja katoličke hijerarhije počinje sukob između Štadlera i pravoslavnog mitropolita Save Kosanovića.

⁵ „Poseban problem bio je „suprotnost interesa“ klera i franjevaca, koji otpočinje s uvođenjem redovne hijerarhije, posebno u vrijeme diobe župa. U proljeće 1898. Štadler je de facto pozvao franjevce na sekularizaciju, služeći se nekim reformama u franjevačkom redu, što je izazvalo novo ogorčenje i, vjerojatno, ubrzanje priprema za novi list koji je trebalo da zamijeni *Glas Hercegovca*.“ (Gross 1967).

⁶ Prema Mirjani Gross, *Osvit* se bori za „jedinstvo Hrvata u okviru Monarhije“ kulturnim radom i narodnom prosvjetom. Zanimljivo je da se pozivao na spomenicu franjevačkog biskupa Buconjića iz g. 1878. u kojoj se izražavala želja za sjedinjenjem Bosne i Hercegovine s Hrvatskom. (v. Gross 1967).

Tako postepeno povećavaju nezadovoljstvo muslimana Bošnjaka prema austrougarskoj vlasti i stvaraju jaz između institucija vlasti i Bošnjaka muslimana. *Osvit* je nastojao svoju borbu predstaviti kao izrazio političku borbu za prirodna državna prava kako bi pridobio muslimane koji su strahovali od snažnih propagandnih aktivnosti i sa Istoka i sa Zapada. Ako se muslimani budu nacionalno opredjeljivali, oni će, po *Osvitu*, „izabrati tolerantniju stranu prema svojoj religiji“, jer je vjera imala daleko veći značaj u muslimanskom bošnjačkom društvu nego je to bio slučaj s pravoslavnom ili katoličkom vjerom. Osim toga, *Osvit* je isticao da su muslimani zapravo Hrvati a ne Osmanlije, borio se protiv „bošnjačtva“ kao besmislice i uvjeravao da su Hrvatska i Turska zajedno protiv „Šumadije“ i Crne Gore (Gross 1967: 9–8). Zanimljivo je da *Osvit* prikazuje članke Ante Starčevića o Bosni i Hercegovini u kojima se podvlači da su muslimanski velikaši „*hervatsko, najstarije i najčistie plemstvo sablje u svoj Europi*“. Također, Starčević, da bi pridobio bosanske muslimane, čak se zalaže za rješenje pitanja Bosne i Hercegovine reformama u okviru Turske. Poznata je i ideja da su „Serbi“ etimološki „robovi“, a pravo narodno ime im je „Hrvati“. Bez obzira što Starčević napada i fra Ivana Jukića i ostale bosanske franjevce općenito, iz već navedenih razloga, franjevci su ga općenito uzeli kao uzor za rad na propagandi hrvatske ideje u Bosni. Hrvatska ideja uključuje pitanje jezika kao „stožerno povijesno pitanje“ jednog naroda.

NADA (1895–1903)

List *Nada* uglavnom je sadržavao tekstove iz književnosti. Osnivač lista bila je Zemaljska vlada. Tekstovi su uglavnom afirmativni. Autori članaka i tekstova su sa područja Bosne i Hercegovine, Dalmacije, Slavonije i Hrvatske. Oni kulturološki objedinjuju navedene oblasti. U njima se mogu afirmirati pjesnici i pisci a da se previše ne zamjere određenoj nacionalnoj struji u bosanskom novinarstvu tog vremena. Gotovo da i nema značajnijih rasprava o jeziku. Zagovara se zajedništvo naroda. Osim toga, stalno se objavljuju vijesti o gotovo svim izdanjima i u Srbiji i u Monarhiji. Nema polemičkih članaka. Jedino se *Nadi* katkada prigovaralo što izlazi na latinici, a ne na ćirilici. U broju 3 lista *Nada* za 1895. u rubrici „Smotra“ daje se informacija o „Hrvatima u Moravskoj“, koji su se tamo naselili prije 300 godina a uspjeli su sačuvati *hrvatski*

jezik. Hvale se aktivnosti Matice hrvatske i list *Školski vjesnik*. Predstavlja se književnost svih naroda u Monarhiji. Veliča se „čisti narodni jezik“. List je namijenjen „pouci, zabavi i umjetnosti“. Urednik časopisa bio je Kosta Herman. Radi se o književnom glasilu, vrlo široko koncipiranom. Ipak, malo se više prate aktivnosti Matice hrvatske nego ostalih kulturnih društava i udruženja. Od gramatika (slovnica) i rječnika uglavnom se prikazuju ona djela koja su vezana za hrvatsku, slovenačku, češku ili poljsku slavistiku. Popularizira se Brozov Rječnik. No, ima tu i zanimljivih polemičkih rasprava, kao što je rasprava koju vodi Bašagić: “Etimologija riječi *ban*“ (Nada 1901, br. 13, str. 205–206) u kojoj navodi stavove T. Maretića i Šafarika o spomenutoj leksemi, ali ih ne negira, nego daje informacije da se u perzijskom leksema „merzeban“ (= branitelj međe, granice) koristi u istom značenju kao što je leksema „ban“. Također upućuje i na perzijsku leksemu „banu“ (= kneginja ili banica). U listu *Nada* Bašagić bez ikakve ograde upotrebljava naziv „hrvatski jezik“ jer uspoređuje značenje navedene lekseme u hrvatskoj i perzijskoj pisanoj tradiciji. Iza 1903. sve je više informacija i o rječnicima srpskog jezika. Ipak, u cjelini promatrajući, najviše se koristi nominacija „hrvatski jezik“.

SRCE ISUSOVO I VRHBOSNA (1882-1941)

Službeni list Vrhbosanske nadbiskupije *Srce Isusovo* izlazi u Sarajevu od 1882. do 1886. Vlasnik je Vrhbosanska nadbiskupija u Sarajevu. Početkom 1887. mijenja naziv i počinje izlaziti pod nazivom *Vrhbosna*. List je uglavnom donosio službene informacije i naredbe nadbiskupa Šadlera i Kaptola. Postepeno dobija formu „svećeničke revije“. Naglašeno se bavio vjerskom tematikom. List je veličao katoličke autoritete u Bosni, s jasnom tendencijom da se u opisivanjima koristi što više „hrvatsko ime“. List je predstavljao katoličanstvo kao izvor svakog dobra i koje svi trebaju prihvatiti. Posebno se naglašava populariziranje djelovanja franjevacu u Bosni. U ranim brojevima sreću se osvrta na zbirke muslimanskih pjesama i narodnog blaga iz Bosne, koje su sastavili Kosta Herman, zatim Ljubušak i drugi. Šadlerova Katolička udruga priznavala je samo *hrvatski narod* u Bosni. Koliko je bio utjecajan, govori i podatak da je list *Srce Isusovo* štampao i bez odobrenja Zemaljske vlade. To je bio jedan od rijetkih listova koji nisu imali nikakve cenzure do 1884.

List *Vrhbosna* često napada nekršćanske listove, te liberalne

i slobodnije časopise bilo kojoj opciji da pripadaju. U naslovima dominiraju izrazi *katoličanstvo*, *prosvjeta*, *hrvatska knjiga*. Što se tiče polemičkih rasprava o jeziku, najznačajniji su tekstovi o odbrani glagoljice, kao što je tekst „Na obranu glagoljice“ u *Vrhbosni* za 1904. u broju 19 (str. 325–329). Treba napomenuti da je *Srce Isusovo*, kasnije *Vrhbosna*, nastala po ugledu na *Katolički list*. Naime, *Katolički list* imao je vodeću ulogu među crkvenim listovima 19. stoljeća, te je dosta utjecao na razvitak i koncepciju ostalih crkvenih listova toga doba, što se vidi iz brojnih tekstova koji su u cijelosti ili djelomice preuzimali zadarska *Katolička Dalmacija*, đakovački *Glasnik Biskupija Đakovačke i Srijemske*, sarajevska *Vrhbosna* itd. Zanimljivo je da i u *Vrhbosni* ima tema iz područja „ćirilo-metodske pismenosti i prosvjete“. Prikazuju se s posebnom pažnjom knjige *Poviest glagolice i njeni izvori* (Zadar, 1900) i *Je li glagoljica pravo svih Hrvata* (Zadar, 1904). Kad je osnovao *Glasnik Biskupija Đakovačke i Srijemske* 1773. biskup Josip Juraj Štrosmajer nagovijestio je da je jedan od glavih zadataka lista njegove biskupije zapravo popularizacija *ćirilo-metodske ideje* po uzoru na crkvenu literaturu i listove. Ćirilo-metodska baština bila je pandan vukovskoj baštini i zaostavštini kod Srba. Pokret sveslavenski, koji se pojavljuje u katoličkim listovima u Bosni, odražava se na poseban odnos prema jeziku. Treba obavljati molitve na narodnom jeziku jer se tako lakše privlači narod. Svi Slaveni trebaju biti jedinstveni, a uloga Crkve je ključna: vratiti se na stanje prije podijeljenosti među Slavenima, u vrijeme Ćirila i Metodija. Inspirativni su bili članci u *Katoličkom listu* 1881. u nekoliko nastavaka pod naslovom „Katolička crkva i Slaveni u Bugarskoj, Srbiji, Bosni i Hercegovini“, gdje se pokušava raditi na pomirenju južnih Slavena. Na toj ideji dosta je radio Štrosmajer, a kasnije i Štadler. Ideja jugoslavenstva i naziva *srpsko-hrvatski jezik* najprije i najozbiljnije se raširila u Hrvatskoj, a zatim i u nekim drugim krajevima.

GLASNIK PRESVETOG SRCA ISUSOVA (1892–1904)

Glasnik presvetog Srca Isusova pokrenuo je 1892. nadbiskup Josip Štadler. Štampan je latinicom. U Bosni je štampan do 1904. List je imao cilj privlačiti „hrvatsku mladež“ Crkvi. List ne sadrži rasprave o jeziku. Rasprave su uglavnom religijske naravi.

*GLASNIK JUGOSLAVENSKIH FRANJEVACA, FRANJEVAČKI
GLASNIK (1887-1941)*

Godine 1887. počinje izlaziti list pod nazivom *Glasnik jugoslavenskih franjevaca*. Dakle, vrlo je zanimljiva situacija da bosanski franjevci, za razliku od dijecezanske crkve, jedno vrijeme zagovaraju ideju bosanstva, zatim hrvatstva, a vrlo brzo „ideju jugoslavenstva“ u Bosni. Od 1895. naziv lista glasi *Franjevački glasnik*, a 1902. izlazi pod imenom *Serafinski perivoj*. List je isključivo štampan latinicom. Zanimljivi su neki članci iz jezika kao što su: „Ima li se izgovarati Hrist, Krist ili Krst?“ (GJF 1894, br. 5, str. 80), „Pokret za glagoljicu“ (SP 1905, br. 3, str. 45–46) – o nastojanju Sabora da „isposluje glagoljicu za cijeli hrvatski narod“, „Nauka lingvistike bibliju potvrđuje“ (SP 1908, br. 8, str. 128–129) itd. Od 1907. pojavljuje se značajan broj stručnih radova ne samo iz oblasti pravopisne problematike, nego i iz oblasti gramatičkog sistema jezika.

*HERCEGOVAČKI BOSILJAK, NOVI HERCEGOVAČKI
BOSILJAK, GLAS HERCEGOVCA (1883–1896)*

U septembru 1883. prvo izlazi list *Hercegovački bosiljak*, koji od 1885. izlazi pod nazivom *Novi hercegovački bosiljak*, i od broja 38, od 1885. izlazi kao *Glas Hercegovca*. Najviše polemike imao je pod nazivom *Glas Hercegovca*. Naime, list je pisao o Andriji Kačiću Miošiću i njegovu značaju za razvoj jezika (GH 1890, br. 37, str. 1), zatim o radu Matice hrvatske (gotovo svi brojevi 1892.), te brojne članke o Gunduliću (1893. godine). List je pisao o „hrvatskoj svijesti“ Dubrovčana. Kao što se vidi, list je sve vrijeme, iz godine u godinu, vodio polemiku sa listom *Bosanska vila*. Zanimljivo je da su hercegovački franjevci oko *Glasa Hercegovca* 1894., prilikom polaganja temelja za Starčevićev dom, djelomično iskazali i svoje simpatije prema Starčeviću i njegovoj hrvatskoj politici i posebnom odnosu prema jeziku. To, naime, uveliko definira politiku *Glasa Hercegovca*. O ispravkama u književnim djelima sreće se niz članaka u *Glasi Hercegovca* iz 1889. godine, dok se 1890. godine javlja niz članaka pod nazivom „Istina ili hrvatski jezik“. Odgovore i reakcije na ove članke srećemo u *Bosanskoj vili*. Međutim, u broju 5 *Glasa Hercegovca* za 1893. nalazi se i polemički članak sa *Srpskim glasom*,

koji je izlazio u Dalmaciji i sarađivao na istoj ideološkoj koncepciji sa *Bosanskom vilom*. Gotovo svako pitanje koje bi pokrenuo neki časopis a ticalo se naziva jezika ili nacionalnog imena neke grupe stanovništva u Bosni i Hercegovini, obavezno bi se razmatralo gotovo u svakom listu iz tog perioda. U *Glasi Hercegovca* nalazi se vrlo oštra kritika *Srbske gramatike* autora Stojana Novakovića (GH 1895, br. 18, str. 1–2). Neka pitanja još uvijek su aktuelna, kao što su pitanja u rubrici „Nešto o narodnosti, maternjem jeziku i domoljublju“ u *Glasi Hercegovca* iz 1893. Iste godine *Glas Hercegovca* pokreće niz vrlo zanimljivih priloga o tome šta je Kopitar htio preko Vuka i tzv. reforme ćirilice. Dakako, ovakva pisanja o Vuku proizvela su oštre reakcije gotovo svih srpskih časopisa tog vremena. *Glas Hercegovca* uveliko je otupio žestoku propagandu srpskih listova u Dalmaciji.

OSVIT (1898-1908)

Osvit je imao slični koncepciju kao i *Glas Hercegovca*. Pokrenut je 27. 01. 1898. godine. Glavni urednik bio je Ivan Aziz Milićević. Moto brojnih naslovnih stranica jesu stihovi:

*Hrvatskog jezika šum,
može da goji,
može da spoji,
Istok i Zapad,
pjesmu i um.*

(Safvet-beg Bašagić)

Najviše je informacija stizalo posredstvom rada Matice hrvatske u Bosni. S jedne strane promatrajući, jezička politika lista *Osvit* vrlo je osmišljena i daje zanimljive informacije o borbi Slovenaca za maternji jezik, kao i tekstove koji detaljno pišu o glagoljici kao *hrvatskom* pismu, dok se sa druge strane sreću i radikalni stavovi, kao što je članak „Hrvatski ili srbski“ (autor I. T.) u *Osvitu* za 1902. godine (br. 97, str. 1–2), u kojem se tvrdi da ne postoji sličnost između tih dvaju jezika – srpskog i hrvatskog, te da su sličniji *hrvatski* i *kineski* nego *hrvatski* i *srpski*.

STIMMEN AUS BOSNIEN (1898–1899)

List je izlazio pola godine, a urednik je bio Franjo Selak. Štampan je na njemačkom jeziku. List daje obavijesti o zbližavanju srpsko-hrvatskih književnih udruženja, pokojiu informaciju o radu Matice hrvatske i jedan informativni prikaz *Rječnika hrvatskog ili srpskog jezika* (SB 1898, br. 4, str. 4). List donekle odslikava ukupnu atmosferu u oblasti književnosti i jezika na južnoslavenskome govornom području, a posebno afirmira Josipa Milakovića.

KRŠĆANSKA OBITELJ (1900)

List je na području borbe za jezik slijedio ostale slične listove i dosta pisao o glagoljici (KO 1900, br. 10, str. 194–195), a autor Paškal Buconjić objavljuje članak pod naslovom „Hercegovina za glagoljicu“ (KO 1905, br. 6, str. 85–86), iz kojeg se malo više saznaje i o toj ideji na planu jezikoslovlja kod bosanskih Hrvata na početku 20. stoljeća.

UČITELJSKA ZORA (1905)

Časopis *Učiteljska zora* (1905) nema nekih posebnih članaka u kojima se raspravlja o jeziku. Očito je da je već došlo do sporazuma na široj razini, izvan granica Bosne i Hercegovine.

Slična je i situacija sa listovima: *Cvijet* (1905–1914), listom Franjevačke gimnazije u Visokom.

Izvori i literatura

Sammlung der fuer Bosnien und die Hercegovina erlassenen Gesetze, Verordnungen und Normalweisungen 1878–1880, I Band, 1880.

Arhivska građa u Arhivu Bosne i Hercegovine (za spomenuti period)
Ostala periodika iz 19/20. stoljeća

Babić, Stjepan (ur.) (1991): *Tisućljetni jezik naš hrvatski*. Spiridion Brusina, Zagreb.

Brozović, Dalibor (1973a): „Uloga bosanskohercegovačkih

franjevaca u formiranju jezika hrvatske književnosti i kulture od Divkovića do fra Grge Martića“, *Godišnjak Instituta za izučavanje jugoslovenskih književnosti u Sarajevu*, knj. II, Sarajevo.

Grčević, Mario (1997b): „Zašto slavistika 19. stoljeća nije priznavala postojanje hrvatskoga jezika? Uzroci i posljedice“, *Jezik*, Zagreb.

Gross, Mirjana (1967): „Hrvatska politika u Bosni i Hercegovini od 1878. do 1914. god.“, *Historijski zbornik*, XIX–XX, Zagreb.

Karadža-Garić, Mevlida, ur. (1981): *Jezik štampe u Bosni i Hercegovini do 1918. godine*, Institut za jezik i književnost, Sarajevo.

Kuna, Herta (1981): *Jezik štampe u Bosni i Hercegovini do 1918. godine*, Institut za jezik i književnost u Sarajevu, Odjeljenje za jezik, Radovi VIII, Sarajevo.

Pranjković, Ivo (2000): *Hrvatski jezik i franjevci Bosne Srebrene*, Matica hrvatska, Zagreb.

Samardžija, Marko (1997): *Iz triju stoljeća hrvatskoga standardnog jezika*, Matica Hrvatska, Zagreb.

Samardžija, Marko (2001): „Hrvatsko jezikoslovlje od sedamdesetih godina XIX. stoljeća do godine 1918“, *Jezikoslovne rasprave i članci*. Priredio Marko Samardžija. *Stoljeća hrvatske književnosti*, Matica hrvatska, Zagreb.

Šator, Muhamed (2004): *Jezik u BiH do 1914*, Fakultet humanističkih nauka, Mostar.

Alica Arnaut

NEVERBALNA KOMUNIKACIJA

Sažetak

Komunikacija predstavlja neku vrstu ponašanja. To je proces u kome se informacije, značenja i osjećanja dijele među osobama izmjenom verbalnih i neverbalnih poruka. Neverbalna komunikacija predstavlja stalni podtekst svega što činimo. Uz govor riječima, komuniciramo i šaljemo određene poruke i svojim tijelom, licem, načinom oblačenja, tonom glasa, i sl. Ponekad se koristimo isključivo neverbalnim porukama kako bismo prenijeli svoje misli i osjećaje u nekoj situaciji. Osobe su često i nesvjesne svoje neverbalne komunikacije, dok neverbalne poruke drugih lakše uočavaju i prepoznaju, ponekad i kao značajnije elemente komunikacije od verbalnih elemenata.

Ključne riječi: verbalna komunikacija, neverbalna komunikacija, geste, mimika

NONVERBAL COMMUNICATION

Summary

Communication is a kind of behavior. It is a process in which information, meaning and feelings are shared between people through exchange of verbal and nonverbal messages. Nonverbal communication is a constant subtext of everything we do. With speech in words, we communicate and send specific messages with our body, face, mode of dress, tone of voice, etc. Sometimes we exclusively use non-verbal messages in order to convey our thoughts and feelings in a certain situation. People are often unaware of their non-verbal communication, while non-verbal messages of others are more easily noticed and recognized, sometimes as more important elements of communication than the verbal elements.

Keywords: verbal communication, nonverbal communication, gestures, mime

Jezik je komunikacijski sistem. Sastoji se od riječi i tonaliteta kojima se izgovaraju te riječi (naglasci), što čini auditivnu komponentu jezika. Jezik u u upotrebi, odnosno govor, posjeduje i vizuelne komponente, geste, stav i pokrete koji dopunjuju rečenu informaciju. Ti elementi predstavljaju neverbalnu poruku koja se prenosi recipijentima. Stoga je neverbalna komunikacija način na koji ljudi komuniciraju bez riječi, namjerno ili nenamjerno. Neverbalno ponašanje koristi se za izražavanje emocija govornika, pokazuje stav prema recipijentu i onome što se govori, odražava osobine ličnosti, te potiče ili mijenja tok verbalne komunikacije.

Komunikacija zapravo predstavlja neku vrstu ponašanja. To je proces u kome se informacije, značenja i osjećanja dijele među osobama izmjenom verbalnih i neverbalnih poruka. Neka istraživanja pokazuju da je 78% svake komunikacije zapravo neverbalna komunikacija, 13% čini glas i dikcija, dok svega 9% informacije otpada na sam sadržaj poruke. Komunikacija ima nekoliko važnih uloga, među kojima se posebno izdvajaju:

- primanje i davanje obavijesti,
- rješavanje međuljudskih sukoba,
- zajedničko rješavanje problema i donošenje odluka,
- zadovoljenje određenih potreba (potreba za pripadanjem, užitkom, odmorom, kontrolom, utjecajem na druge i sl.).

Verbalna komunikacija je usmjerena na davanje informacija, a neverbalnom se uglavnom prenose osjećanja ili stavovi. Katkada na osnovu neverbalne komunikacije stvaramo mišljenje i onda kada nismo svjesni da smo je interpretirali (npr. nešto nam je čudno kod nekoga ili imamo osjećaj da s njim treba biti na oprezu, ali ne identificiramo o čemu se tačno radi i zašto imamo takav osjećaj). Čarls Darwin je vjerovao kako je ljudsko izražavanje emocija univerzalno, tj. da svi ljudi na isti način izražavaju i tumače emocije izrazima lica. Istraživanja pokazuju da je Darwin bio u pravu za šest glavnih emocionalnih ekspresija: srdžbu, sreću, iznenađenje, strah, gađenje i tugu. Međutim, iako su izrazi osnovnih emocija univerzalni, kultura u kojoj živimo, ipak, u određenoj mjeri utječe na izražavanje emocija. U svakoj kulturi postoje specifična pravila za pokazivanje emocija koja određuju kada je i kome prikladno pokazati različita neverbalna ponašanja.

Uz govor riječima, komuniciramo i šaljemo određene poruke i svojim tijelom, licem, načinom oblačenja, tonom glasa, i sl. Ponekad se koristimo isključivo neverbalnim porukama (npr. pljeskanje rukama, odmahivanje glavom, udaranje vratima) kako bismo prenijeli svoje misli i osjećaje u nekoj situaciji. Osobe su često i nesvjesne svoje neverbalne komunikacije, dok neverbalne poruke drugih lakše uočavaju i prepoznaju, ponekad i kao značajnije elemente komunikacije od verbalnih elemenata.

Neverbalna komunikacija ima nekoliko vrlo važnih funkcija (Hargie – Dickson 2004:163):

- zamjenjivanje riječi u situacijama kada je nemoguće ili neprikladno govoriti,
- nadopunjavanje izrečenog, čime se može potvrditi i ponoviti ono što se govori,
- modificiranje izrečenog čime se pojačava emocionalni dio poruke,
- reguliranje razgovora,
- izražavanje osjećaja i interpersonalnih stavova,
- pokazivanje odnosa u nekoj hijerarhiji,
- prenošenje ličnog ili socijalnog identiteta,
- kontekstualiziranje interakcije.

Neverbalni elementi komunikacije uključuju izraze lica, ton glasa, geste, položaj tijela ili pokrete, dodir i pogled. Ton glasa (spuštanje ili podizanje glasa), ubrzani ili usporeni govor, naglašavanje pojedinih riječi, umetnute pauze i sl. služe nam za ostvarivanje svih naprijed navedenih funkcija kojima služi neverbalno ponašanje. Kontakt očima i pogled su vrlo moćni neverbalni znakovi (širom otvorene oči i proširene zjenice pokazuju svidanje, smještaj i duljina pogleda ukazuju na interes i emocije, te nam pomažu u usklađivanju komunikacije s drugom osobom, skrivanje pogleda često je znak neiskrenosti, ali može biti i znak neugode). Geste ili pokreti rukama, također, olakšavaju komunikaciju. Postoje dvije vrste gesta, i to:

- amblemi – neverbalne geste koje zamjenjuju verbalnu poruku (mogu se koristiti samostalno) i imaju dobro poznato značenje unutar određene kulture, no među kulturama mogu izazvati nesporazum;

- ilustratori – geste kojima se koristimo kako bismo ilustrirali ili pojasnili verbalnu poruku i nemaju značenja ako se upotrebljavaju samostalno.

Dotir pokazuje naklonost, bliskost, ugodnost, a ponekad i dominaciju. Određen je trima faktorima: stepenom sviđanja i privlačnosti, stepenom poznatosti i bliskosti, te moći i statusom. Korištenje ličnog prostora predstavlja neverbalno ponašanje koje uveliko varira među kulturama. Razlikuje se nekoliko zona:

- intimna zona – do 45 cm
- lična zona (porodica i prijatelji) – do 1,20 m
- socijalna zona (društveni i poslovni odnosi) – od 1,20 do 3 m
- javna zona (nepoznati) – više od 3 m

I držanje tijela, način na koji stojimo ili sjedimo, mogu biti vrlo jasni pokazatelji onoga što osjećamo. Tako otvoreni položaj ruku i nogu označava naklonost, dok prekrižene ruke i noge izražavaju oprez i nesigurnost. Naš izgled, odjeća koju nosimo, frizura i lični stil služe nam za samopredstavljanje. Pokazuju kako sebe percipiramo, ali i kako bismo voljeli da nas drugi vide.

NEVERBALNO KOMUNICIRANJE (kako nas vide drugi)

| ODBRAMBENI POLOŽAJ | SPREMNI NA SARADNJU |
|---|---------------------------------------|
| lice i glava | |
| ne gledate drugu osobu | gledate osobu u lice |
| izbjegavate kontakt očima ili skrećete pogled | smiješite se |
| | klimate glavom dok druga osoba govori |
| ruke | |
| stišćete šake | pokazujete otvorene dlanove |
| prekrižite ruke | prestajete držati prekrižene ruke |
| stalno trljate oko, nos ili uho | povremeno dotičete lice |

| tijelo | |
|----------------------------|-----------------------------------|
| odmičete se od druge osobe | malo se nagnete prema sagovorniku |
| prekrižite noge | prestanete držati prekrižene noge |
| okrenete stopla u stranu | približite se drugoj osobi |

| ZABRINUTI STE I NERVOZNI | SIGURNI STE U SEBE |
|-------------------------------------|--|
| lice i glava | |
| često trepćete | ne trepćete |
| oblizujete usnice | gledate osobu u oči |
| kašljucate i pročišćavate grlo | isturite bradu |
| ruke | |
| stalno otvarate i zatvarate šake | držite ruke dalje od lica |
| stavlјate ruku na usta dok govorite | dotičete vrhove prstiju (pravite „šator“ rukama) |
| povlačite uho | stojite i držite opuštenu ruku |
| tijelo | |
| vrpolјite se u stolici | sjedite naslonjeni, ispruženih nogu |
| tapkate nogama | uspravno stojite |
| lјulјate se dok stojite | ne činite nagle pokrete |

| IZGLEDATE AGRESIVNO I DRSKO | PAŽLJIVO SLUŠATE |
|-------------------------------------|--|
| lice i glava | |
| bulјite u drugu osobu | gledate drugu osobu oko 3/4 vremena |
| smiješite se podruglјivo, ironično | lagano nakrivite glavu na jednu stranu |
| podizete obrve (nevјerica, čuđenje) | klimate glavom |

| | |
|---|---------------------------------------|
| gledate preko ruba naočala | smiješite se (kad treba) |
| ruke | |
| prstom pokazujete na drugu osobu | držite ruke na obrazu |
| lupate šakom po stolu | lagano lupkate po bradi |
| trljate stražnji dio vrata | skinete naočale i stavite kraj u usta |
| tijelo | |
| stojite dok drugi sjede | nagnete se naprijed dok govorite |
| hodate velikim koracima | naslonite se dok slušate |
| sjedite naslonjeni, ruku iza glave i prekrivenih nogu | ne lupkate nogama |

Evo još nekih zanimljivih neverbalnih znakova:

- pokrivanje tijela nekim predmetom (šoljicom kafe, sveskom ili torbom) ostavlja dojam stidljive osobe;
- neprestano gledanje na sat u toku razgovora šalje poruku da vam je izuzetno dosadno;
- pogled u pod ostavlja dojam da ne prihvatate ideje ili način razmišljanja sagovornika, a i čest je kod osoba koje pokušavaju prikriti istinu;
- sužavanje očiju šalje poruku da vam se neko ne sviđa ili da ne podržavate njegovu ideju ili stav;
- dodirivanje lica, nosa, prekrivanje usta rukom odaje dojam osobe koja nešto skriva ili izbjegava odgovor;
- držanje tijela može odavati dominaciju ili podložnost (ramena prema unazad s uzdignutim trupom znak su dominacije, dok su klonula ramena znak nesigurnosti, krivnje ili osjećaja stida);
- lažni osmijeh može se prepoznati po tome što uključuje samo usne, za razliku od iskrenog smiješka koji za sobom povlači nabore oko usta, očiju i mijenja cjelokupni izraz lica;
- nagnutim gornji dijelom tijela prema nazad šaljete poruku ignorisanja sagovornika;
- cupkanje ili lomljenje prstiju ostavljaju dojam nesigurne osobe.

Mnogi vizuelnu komunikaciju smatraju jednim od najvažnijih oblika neverbalne komunikacije. Vizuelna komunikacija odnosi se ne samo na gledanje i kontakt očima nego i na viđenje dostupnih i korisnih socijalnih znakova. Obično je trajanje kontakta očima vrlo kratko. Međutim, kad jedna od osoba počne buljiti u drugu, može doći do pojave tjeskobe i to se može protumačiti kao prijetnja. Izbjegavanje pogleda i gledanja u oči povezuje se s nepristojnim ponašanjem, što navodi na prepredenost, pa čak i na nepoštenje. Ta se gesta može smatrati neprijateljskom željom jedne osobe da se socijalna interakcija prekine. Pokazalo se, također, kako su gledanje i kontakt očima sinhronizirani s govorom, posebno s izmjenama replika između dvoje ljudi. Veza između dvoje ljudi svakako rezultira različitom količinom gledanja i kontakta očima, a individualne varijacije su velike. Prijatelji manje gledaju i kontaktiraju očima od stranaca. Ipak, ako je dvoje ljudi zaljubljeno, gledanje i kontakt očima puno su češći nego kod bilo koje druge socijalne veze.

Kod bilo koje interakcije dvoje ljudi licem u lice moguće je uzeti tri mjere gledanja, i to: trajanje pogleda, broj pogleda i prosječna duljina pogleda. Te se mjere često uzimaju posebno za gledanje i posebno za slušanje. Ustanovljeno je da gledanje i kontakt očima variraju s temom razgovora (manji su kad je tema intimnija), fizičke bliskosti (manji su kad je osoba blizu druge), te spolom osoba u interakciji, kao i značajkama ličnosti. Neka istraživanja pokazala su i da se dvostruko duže gleda pri slušanju, nego što se gleda pri govorenju. Kontakt očima je obično vrlo kratak, u prosjeku traje jednu sekundu, dok je prosječna duljina pogleda oko tri sekunde.

Istraživanja pokazuju da postoje i spolne razlike u neverbalnoj komunikaciji. Smatra se kako su žene bolje od muškaraca i u kodiranju i u dekodiranju neverbalnog ponašanja, ako ljudi govore istinu. S druge strane, istraživanja pokazuju da su muškarci bolji u otkrivanju laži. Ovaj se nalaz može objasniti pod vidom *teorije socijalnih uloga*, koja navodi da je do spolnih razlika u socijalnom ponašanju došlo zbog društvene podjele rada među spolovima.

Neverbalna komunikacija predstavlja stalni podtekst svega što činimo. Ne možemo prestati pokazivati izraze lica ili držanje tijela, niti se može prikivati ton kojim nešto govorimo. Ako griješimo u odabiru emocionalnih poruka koje upućujemo, postoji mogućnost da budemo socijalno nepoželjni ili odbačeni. Ta spoznaja naglašava koliko je za društvene sposobnosti ključno opažati, tumačiti i

odgovarati na emocionalne i međuljudske signale. Od velike je važnosti usvojiti neizgovorena pravila društvenog sklada, čija je funkcija omogućiti svima koji sudjeluju u društvenoj interakciji da se osjećaju ugodno. Osobe kojima nedostaju ove vještine nesposobne su, ne samo kada je riječ o uljudnom razgovoru i gestama nego i u suočavanju s emocijama onih s kojima se susreću.

Posmatrane zajedno, vještine neverbalne komunikacije, stvar su međuljudske ugladenosti i društvenog uspjeha. Osobe koje ostavljaju sjajan dojam u društvu vješte su u praćenju vlastitih izraza emocija i sposobne su empatizirati s drugima, što ih etiketira kao socijalno vješte članove društva.

Postavlja se pitanje da li je moguće tačno interpretirati neverbalnu komunikaciju. Treba imati na umu da nijedan neverbalni znak nema univerzalno značenje, pa stoga treba biti pažljiv pri interpretaciji. Pažnju treba usmjeriti na više neverbalnih znakova kako bi se vidjelo njihovo međusobno (ne)slaganje. Treba pratiti i ono što ljudi govore i ono što pokazuju. Ukoliko se desi da ljudi govore jedno, a neverbalno pokazuju drugo, neverbalni znak je obično tačniji jer nad njim imamo slabiju kontrolu. Također, treba u obzir uzeti i situaciju, te kontekst.

Literatura

- Bratanić (1993) – Bratanić, Marijana, *Mikropedagogija: Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*, Školska knjiga, Zagreb
- Hargie – Dickson (2004) – Hargie, Owen and Dickson, David, *Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory and Practice*, New York
- Thomson (1998) – Thomson, Peter, *Tajna komunikacije*, Barka, Zagreb
- Young (1994) – Young, Lailan, *Govor lica*, Mozaik knjiga, Zagreb
- Gahagan (1975) – Gahagan, Judy, *Interpersonal and Group Behaviour*, Methuen, London

Muhamed Arnaut

FONETSKE I MORFOLOŠKE KARAKTERISTIKE BOSANSKOG JEZIKA U JEDNOM SREDNJOVJEKOVNOM SPOMENIKU

(LINGVISTIČKA SLIKA NIKOLJSKOG EVANĐELJA)

Sažetak

Nikoljsko evanđelje je prepoznatljiv bosanski spomenik iz XIV stoljeća. Ima minijaturni format (16,5 x 10,5 cm) i sadži 147 listova. Na svakoj strani je oko 27 redova, slova su manje veličine i ima dosta koloritnih iluminacija. Na početnim stranicama poglavlja nalaze se ljljani, karakteristični stari bosanski simboli. Jezik ovoga dokumenta je specifičan. Na fonetskom planu uočljive su bosanske inovacije kao što je dominacija **ikavizacije**, odnosno izjednačena je vrijednost **jata**, **jerija** i slova **i** u vrijednosti glasa **i**; zatim zamjena **poluglasa** (**ь**) sa **a**, te zamjena **vb** sa **u**. Slovo **đerv** se pojavljuje u vrijednosti glasa **ć**, što znači da zamjenjuje staroslavensku grupu **št**, grčko slovo **ipsilon** (**y**) zamijenjeno je sa **u** itd. U ovom dokumentu prisutne su **arhaične forme u grafiji, leksici i morfologiji**. Jezičke osobenosti ukazuju na to da je **Nikoljsko evanđelje** nastalo na **ikavsko-štokavskom** dijelu srednjovjekovne Bosne.

Ključne riječi: *Nikoljsko evanđelje, jezičke osobine, srednjovjekovna Bosna*

PHONOLOGICAL AND MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE BOSNIAN LANGUAGES IN ONE MEDIEVAL MONUMENT

(LINGUISTIC IMAGE OF NIKOLJSKOG GOSPEL)

Summary

Nikoljsko gospel is recognized Bosnian monument from the fourteenth century. It has miniature format (16.5 x 10.5 cm) and contains 147 pages. On each page there are about 27 lines, the letters

are smaller in size and there are plenty of colour illuminations. At chapter home page, there are lilies, typical old Bosnian symbols. Language of this document is specific. At the phonetic level there are visible Bosnian innovations such as the dominance of *ikavizacija*, i.e. equal the value of the *jat*, *jeri* and letters *i* in value of the vowel *i*; then substitute of *semivowel* (*ь*) with *a*, and substitute of *ѵь* with *u*. Letter *đerv* appears in the value of vowel *ć*, which means it replaces the Old Slavic group of *št*, the Greek letter *epsilon* (*ϣ*) is replaced with *u*, etc. In this document *archaic forms in spelling, lexicon and morphology* are present. Linguistic features suggest that the *Nikoljsko gospel* result from *ikavian-stokavian* part of Medieval Bosnia.

Keywords: *Nikoljsko gospel, linguistic characteristics, Medieval Bosnia*

Uvod

Karakteristične jezičke osobine bosanske redakcije staroslavenskog jezika posvjedočene su u brojnim bosanskim tekstovima sakralnog i svjetovnog karaktera, kao što su mnogobrojna evanđelja, zbornici, epigrafski, apokrifni i administrativni tekstovi. Sadržaji tih tekstova ilustruju nastajanje i razvoj srednjovjekovne bosanske pisane riječi, te procese transformacije staroslavenskog jezičkog sistema u bosansku redakciju, koja se zasniva na narodnom govornom izrazu i ortografskom pravilu da se piše kako narod govori. Pisari, odnosno bosanski dijaci svojim originalnim stilom i manirom pisali su brojne tekstove u raznovrsnim spomenicima, koji su sačuvani do danas. U tim tekstovima izražena je autentičnost grafije, odnosno pojavljuju se posebne bosanske stilizirane forme rukopisa, odnosno pisanja pojedinih grafema. Uočljiva je labilna pravopisna norma. Ostvaruje se postepeni preobražaj pojedinih staroslavenskih slovni znakova u starobosanske. Staroslavenski glas *jat* (**ѣ**) javlja se u novim formama, dolazi do *sažimanja dva poluglasa* (**ѣ** i **ь**) u jedan (**ь**), *smanjuje se pisanje ligatura, nema obilježja za palatalne sonante* **lj** i **nj**, *grupa* (**ѵь**) *prelazi u* (**u/oy**), pojavljuje se novi slovni znak *đerv* (**ѣ**) za glasove **đ** i **ć**, prisutno je *ujednačavanje vrijednosti jata, jerija i slova i*, grčko slovo *ipson* (**ϣ**) *zamjenjuje se sa slovom u*. Na *morfološkom i leksičkom planu* prisutne su i *staroslavenske forme*, a *ima i inovacija* u pojedinim kategorijama.

Među mnogobrojnim spomenicima, koji su proizvod bosanske srednjovjekovne pisarske škole, nalazi se i tekst *Nikoljskog evanđelja*. To je prepoznatljiv srednjovjekovni spomenik i pretpostavlja se da je iz XIV stoljeća, mada ima elemenata koji ukazuju da je mogao nastati i znatno ranije. *Nikoljsko evanđelje* je napisano na koži slovima ćirilovskim na malim listićima, tekst je prepis sa starijeg glagoljskog predloška, tvrdi Đuro Daničić. (DD) On je najkaligrafskiji spomenik bosanske škole koji je do sada poznat, kaže Vladimir Mošin. (MV) U registru ćirilčkih rukopisa, koji se čuvaju u Velikoj Britaniji, ovaj dokumenat zaveden je kao bosanski srednjovjekovni dokumenat, i to je konačna procjena stručnjaka koja se ne može mijenjati, tvrde britanski stručnjaci. (NK) Herta Kuna, također, tvrdi da je *Nikoljsko evanđelje* po svim osobinama karakterističan bosanski spomenik, minijaturnog formata (16,5 x 10,5 cm), sadrži 147 listova, na jednoj stranici ima u prosjeku 27 redaka, bogat je iluminacijama, na početnim stranicama poglavlja nalaze se ljljani, karakteristični starobosanski simboli. Jezik ovog dokumenta ilustruje osobenosti starobosanske pisarske škole, tekst je pisan *bosančicom*, *ustavnim pismom* (majuskulom). U tekstu je *dominacija ikavizacije jata* (Ѣ prelazi u i), prisutna je *izjednačenost vrijednosti jata* (Ѣ), *jerija* (ѣ) i *slova I* (i) u *vrijednosti glasa i*, zatim, *sažetost dva poluglasa* (ѣ i ѥ) u *jedan* (ѥ), te *zamjena poluglasa* (ѣ) sa *slovom a*, *zamjena grupe ѡ ѣ sa u/oy*, *đerv* (Ѣ) se *pojavljuje u vrijednosti ć i đ*, *grčko slovo ipsilon* (y) *zamjenjuje se sa u*, *nestalo je nazala q* (on) i *ę* (en), ima *arhaičnih*, a i *inovativnih*, *formi na grafijskom planu*, *morfologiji i leksici*. Jezičke osobine ukazuju na činjenicu da je *Nikoljsko evanđelje* nastalo na ikavsko-štokavskom prostoru srednjovjekovne Bosne. (KH) Vjerski karakter rukopisa, u određenoj mjeri, odredio je konzervativnost, odnosno arhaičnost jezika. Iako je ovaj spomenik tradiran, i donekle jezički normiran u duhu bosanske redakcije staroslovenskog jezika, ipak u tekst su prodrle osobine narodnog govora jezičke sredine u kojoj je nastajao ovaj srednjovjekovni bosanski spomenik.

U ovom radu ćemo prezentirati uočene fonetske i morfolokške karakteristike *Nikoljskog evanđelja*, koje ilustruju navedene konstatacije. Primjeri su uzimani iz izvornog originalnog teksta, kao i teksta ovog spomenika, koji je priredio Đuro Daničić 1864. godine. (Izvor su elektronska izdanja *Nikoljskog evanđelja*: DB1, DB2)

Ortografske i fonetsko-fonološke promjene

Na ortografskom planu uočljiva su pojedina nova simbolična obilježja slovnih znakova u duhu pisanja dijaka autentične bosanske pisarske škole srednjovjekovnog perioda. Poređenjem sa slovima, koji su štampani u *Gramatici 1890*, uočljivo je nastajanje novih formi slova u odnosu na tradicionalno staroslavensko pisanje. (G) U tekstu *Nikoljskog evanđelja* nalaze se simboli sljedećih slova:

Ѡ (a), Б (b), β (v), г (g), д (d), е (e), ж (ž), з (z), и (i), ы (jeri), к (k), л (l), м (m), N (n), о (o), ѡ (o), п (p), р (r), с (s), т (t), Т (đerv – đ, ć), 8 /ou (u), ф (f), х (h), ц (c), Y (č), ш (š), ю (ju), Ъ (jat), ь (poluglas), ѣ (je), Ψ (št).

U pojedinim riječima još uvijek se stavljaju title iznad slova kao znaci za skraćivanje. Nazal ѣ (en) se u tekstu javlja u obliku vokala **e**: **se (e-ѣ), izeti (e-ѣ)**. Slovo **e** javlja se u vrijednosti **je**: **bratyю ego** (bratiju jego). Slovo **đerv (Ѡ)** javlja se u vrijednosti **đ** i **ć**: **умеѣмь, анѣль** – anđelъ, **еванѣлье** – jevanđelije. Uočava se originalno bosansko pisanje slova **d (д)** i **v (β)**. Slovo za **i** piše se i u obliku **и**: **zvѣzди**.

Nastavljena je upotreba znaka za **jeri** u staroslavenskom obliku (**ы**) kao grafijski dublet zajedno sa vokalom **i**, što je stari znak za **jeri (y) / i / и**: **zvѣзды / zvѣzди** (и – ы – y). Ima riječi u kojima se jeri **y** javlja mjesto slova **i**: **oblivyty, sikyra, poystyni**.

Slovo **Ѡ (jat)** se javlja u ortografskoj vrijednosti **ja** na početku riječi i sloga, onako kako ga pišu bosanski pisari: **Ѡko** (jako), **Ѡvi** (javi), **Ѡviši** (javiši), **diѠvolъ** (dijavol), **carѠstviѠ** (carstvija), **moѠ** (moja). Inače, prisutno je frekventno pisanje oznake za slovo **Ѡ (Ѡ)**, što je odlika literarnosti i višeg funkcionalnog stila: **Ѡмь, ѠvѠ, idѠže, moѠ, ѡѠдите, Ѡko, bѠti, rѠкы, sѠютъ, taniѠ, svoѠ, vѠкы, malovѠri, Ѡviši, tѠlo**. Prisutna je frekventna ikavska zamjena jata. Izjednačena je vrijednost **jata (Ѡ), jerija (ы)** i **I = i**, naprimjer: **i vѠzva Ѡ** (i uzva ih). Mjesto **jata (Ѡ)** po izgovoru često stoji slovo **i (priobrazi – preobrazi, sikyra)**, ili stoji jeri **y-ы**: **звыздоу –**

zvizdu, **ргъвупась, выдынъше, выдыше**. Slovo **jat** (ѣ) se javlja mjesto slova **i**: **спѣте**, te mjesto **jerija** (y): **рѣбара - rybara, видѣ - vidy**. Ima riječi u kojima je napisano **jeri** (y) mjesto **jata** (ѣ): **гды - гдѣ, by – бѣ, vsyhy - vsѣhy**. Vrlo česta je pojava da se piše slovo **i** mjesto **jata** (ѣ) i pojava **jata** (ѣ) mjesto **i** u istoj riječi: **вѣдихомь – видѣхомь**. Pojavljuje se leksički ekavizam: **korene**. Prisutni su, također, staroslavenski oblici **drѣvo, koreny drѣva**.

Evidentirana je staroslavenska grupa **въ**, što je pisanje po tradiciji: **въ землю, въ роуцѣ, въ градѣ, въ роустыни, въ кровѣхъ, въстани, въниде**. Međutim, prisutno je i pisanje slova **u** mjesto grupe **въ**, što je prepoznatljiva narodna bosanska osobina: **оynidi / unidi, оytori / utori, оyzvede / uzvede, оyдовісѣ / udovісѣ, оynidi / unidi**.

Nazal **ж** zamijenjen je sa **оу**: **boydete, osoyždaite, soydomь, соууасѣ** (stsl. **сжѣсѣ**). Često se u tekstu miješaju zamijenjeni simboli za **ж** (on) **оу** i **u**: **loyna / luna, boydetѣ / budetѣ, soydomь / sudomь**.

Uočljiva je varijabilna upotreba poluglasa. Naime, prisutan je **poluglas ѣ**, ali ima i zamjene poluglasa sa vokalima **a** i **e**. Poluglas **ѣ** često prelazi u **a**, on se vokalizira: **pravedanь** (stsl. **правѣднѣ**), **ргъвупасѣ** (stsl. **ргъвѣнѣсѣ**), **mladinacь** (sekundarna vokalizacija), **tamno, istakni, na, ta, sedamь, ostavalь, iskarь**. Poluglas **ѣ** se javlja i mjesto **a**: **lopatѣ** (lopata). Prisutno je slovo **a** mjesto poluglasa **ѣ** gdje mu nije mjesto: **bravna**, zatim **e** mjesto poluglasa: **biserь**. Sve navedeno pokazuje miješanje slova **a, e** i **ѣ** kao odraz inovirane norme u bosanskoj redakciji staroslavenskog jezika.

Prisutno je slovo **f / ѳ** u riječima iz grčkog jezika: **ѳarisie, іosіѳѣ, ѳіште**.

Sonanti **lj** i **nj** obilježavaju se kao tvrdi suglasnici **l** i **n**, nema obilježja palatalnosti: **roditeli, klюye** (ključe), **hlѣбьnago, loydi, люды, zemлю, divlahu, poli, vola, volѣ, davlaše; svetyni, knygy, роустыни, богыни, gospodyni, роустыни, рабыни, konema**.

Grupe **št** i **žd** kao refleksi praslavenskog jotovanja eksplozivnih dental **t** i **d** čuvaju se u *Nikoljskom evanđelju*. Primjeri sa **žd** su: **takožde, roždьstva, ѡdѣžde, graždane, hoždahomь**. Grupa **št** piše se u tradicionalnom obliku **ѣ: дьѣрѣ (kćer), іѣште, obrѣѣte, hoѣetѣ, ріѣѣ, поѣѣ, поѣю, svѣѣѣ, hoѣѣѣ**.

Zadržano je pisanje slova **t** ispred slova **c** i **γ** (č): **ѡтѣ ѡтѣса, ѡtѣ nаѣѣ**.

Grčko slovo omega **ѡ** prisutno je naporedo sa **o**. Piše se uz

slovo **t**: **ѡтъсь, ѡтъ, ѡтроystи, ѡtidѣte, ѡтъkriveno, ѡтъpoystety**, a ima i uz slovo **d**: **ѡdѣzde**, te uz slovo **n**: **ѡni**.

Oblici sa neizvršenim novim jotovanjem mogu se susresti u pojedinim leksemama: **bratyю ego** (bratiju / braću njegovu), **diѣvolъ** (dijavolъ / đavo).

Prisutna su slova zvana ligature **ѣ** (je) i **ю** (ju). Pišu se prema staroslavenskoj tradiciji. Slovo **ѣ** (je) uočavamo u leksemama: **ѣstь, ѣste, moѣgo, našeѣ, živaѣgo, znaѣte, priѣmь**. Piše se slovo **ю** (ju) u riječima: **bratyю, пошю, glagolю, въ galeѣю, оуѣtelю, silю, slavю**.

U pojedinim leksemama još uvijek se čuva **vokalno I**: **slъnъse, slъza, isprъniše, oralъ**.

Frekventan je staroslavenski oblik lekseme čovjek: **človѣкъ**.

Čuvaju se rezultati druge palatalizacije: **въ roycѣ ego, narody mnozy, na vъstocy, iюdeiscѣ, nebesci (nebeski), človѣci / človѣсѣ, človѣсѣhъ, iюдъsci, vrazѣ / vrazi, vrazѣhъ, doysѣ, doysi, doysѣhъ**.

Morfologija

Tekst *Nikoljskog evanđelja* je srednjovjekovni bosanski literarni spomenik i na jezičkom planu sadrži morfološke kategorije u formi koje odražavaju staroslavensko stanje podložno uočljivim utjecajima bosanske redakcije staroslavenskog jezika. Čuvaju se pojedini stari nastavci kod imenica, pridjeva, zamjenica i brojeva, prisutni su i stariji glagolski oblici, evidentne su, također, starije forme i ostalih vrsta riječi. Ima i novih oblika pojedinih vrsta riječi i nalaze se evidentirane na marginama stranica i u kolofonima ovoga teksta. Staroslavenski leksički fond javlja se u modifikovanoj starobosanskoj redakcijskoj formi.

Imenice

U nominativu singulara pojavljuju se pojedini oblici imenica starih nepalatalnih i palatalnih osnova muškog, ženskog i srednjeg roda: **grahъ, vѣnacъ, vѣtarъ, оумъ, сынъ, gnѣvъ, vѣкъ, kotalъ, roycъ, tastъ, goloubyъ, камы / kamenъ, plamy / plamenъ, denъ, royka, voevoda / voѣvoda, vladыka, zemlѣ (zemlja), volѣ (volja), юноша, stъza, тъмница / тамница, lѣpota, loyya (luča), bogыni**,

Љѡа, дрѡво.

Oblici genitiva singulara imenica izgledaju ovako: **gospodѡ / gospodi, brata tvoego, moyѡa svoego, ѡlovѡk / ѡlovѡka, kamene / kameni, plamene / plameni, dѡne / dѡni, zvѡrѡѡ, matere / materi.**

Evidentirani su oblici dativa singulara: **nozѡ, rabini, gospodi, roytoy, yoysesi.**

Akuzativ singulara: **vidiѡi соууасѡ, gospodѡ, отыдоу вѡ stranoy svoю, вѡnide вѡ zemлю Izrailevoy.**

Instrumental singulara: **playѡѡѡ / playomѡ, rokomѡ, synomѡ, imenѡѡѡ, kolesѡѡѡ, tѡlesѡѡѡ.**

Lokativ singulara: **вѡ gradѡ, вѡ snѡ, на вѡstосы, вѡ roycѡ ego, вѡ miroy, kamene, selѡ, slovese, вѡ gnѡzdzѡ.**

Oblici plurala pojedinih imenica javljaju se u tradicionalnim staroslavenskim formama.

Nominativ plurala: **graždane, slovesa, sily / syli nebesnie, synove / synovi, gospodiѡ / gospodie, royti.**

Genitiv plurala: **slovesѡ vaѡihyhѡ, отѡ grѡhѡ, biserѡ vaѡihѡ, s nebesѡ, synovѡ, lakatѡ, ljudi / ljudi.**

Dativ plurala: **gospodomѡ / gospodѡѡѡ, zapovѡdѡѡѡ, svekrѡvamѡ, materѡѡѡ, nebesѡѡѡ.**

Akuzativ plurala: **klюe, graždаны / graždane, сѡsare, dѡѡteri, otroveta, materi, vrѡmena.**

Instrumental plurala: **laktы, roditeli / roditelы, vlastelы / vlasteli, selы, poli, doyѡami, ženami, materѡmi, svekrѡvami.**

Lokativ plurala: **на doysѡhѡ neyistihѡ, оvсahѡ, на nebesѡhѡ, vrѡmenѡhѡ, domohѡ, gorahѡ, zmiѡhѡ, svekrѡvahѡ, slovesehѡ, вѡ sѡrѡdcѡhѡ ihѡ.**

Prisutni su i oblici duala pojedinih imenica sva tri roda.

Nominativ duala: **сыны, kameni, dѡni, selѡ, nebesi.**

Genitiv duala: **synovoy, nogoy, zapovѡdiю, gospodiю, kriloy.**

Dativ duala: **konema (konjima), doyѡama, ženama.**

Instrumental duala: **rokoma, licema, dvѡma gospodinoma.**

Lokativ duala: **ladiю, оvсoу, prorovѡdiю, polю.**

Pridjevi

Na stranicama ovoga dokumenta uočavaju se oblici pridjeva neodređenog i određenog vida, nepalatalne i palatalne promjene. Kod pridjeva neodređenog vida prisutni su pojedini oblici Isg.: **velimь, divnimь, svetomь, vьrgьnemь, mnogoy, blagodѣtio**; oblici Lsg.: **novѣ, ništi**; zatim javljaju se oblici Lpl.: **galilѣiscѣhь, krotcѣhь, oubozѣhь, gloysѣhь**. U određenom vidu javljaju se često sažeti oblici Gsg. muškog i srednjeg roda: **novago, ništago, hlѣbьnago, živago, nebesnago, vyšnago**, pored nesažetih oblika: **živajeo, vyšnaeio**; u Nsg. ženskog roda javljaju se sažeti i nesažeti oblici: **nova / novaa / novaѣ, blaga / blagaѣ**; u Dsg.: **osoyždenoymoy, slѣpromoy, svetomoy**. Prisutni su oblici komparativa: **dobrѣi** (Nsg.), **любьšemь, louyšemь** (Isg.), **moydrѣiši, gorьši** (Lsg.), **težišihь, slaždišihь** (Lpl.); kao i oblici superlativa: **naipave, naitrѣbьši, naiskorѣi, prѣvelikь, prѣmilostivь**.

Zamjenice

U tekstu *Nikoljskog evanđelja* nalaze se spojedini stariji oblici ličnih zamjenica prvog i drugog lica: **azь/ѣzь** (Nsg.), **мьною** (Isg.), **vamь** (Dpl.), **s nami** (Ipl.), **nasь** (Lpl.) Također, ima oblika pokaznih zamjenica tvrde i meke promjene: **togo** (Gsg.), **tѣhь** (Gpl.), **tѣmi** (Isg.), **moego** (Gsg.), **moimi** (Ipl.); **takogo, sikogo, kakogo, vьsakogo** (Gsg.); zatim uočavaju se složene zamjenice: **tožde, takažde, nѣkakogo, nikakože**; kao i upitna zamjenica: **кѣto** (N), **kogo** (G), **сѣmь** (I). Evidentirane su staroslavenske forme prisvojnih zamjenica: **moego** (G), **svoeogo** (D), **yiego** (G), **našeie** (D); odnosne zamjenice: **iže** (Nsg.), **nigože** (Gsg.), **imьže** (Isg.), **ѣže** (Npl.); upitne zamjenice **уѣto**: **veso, yesogo** (G); pokazne zamjenice **сѣ** (Nsg), **sego** (Gsg.), **simi** (Ipl.), **sihь** (Lpl.); oblici zamjenice **vьsь** (Nsg.), **vьsego** (Gsg.), **vьsѣhь** (Lpl.).

Brojevi

U tekstu su zastupljeni i oblici općih, rednih i zbirnih brojeva: **edinь bogь** (N), **tri** (N), **petь** (N), **osmь** (N), **dьva na desete** (12, N), **тысоуша** (N), **dьvѣma** (Ddu), **edinogo sina** (A), **dьva korabica**

(Adu.), **обѣма** (Idu), **въ/у дройзѣмъ корабли** (Lsg.), **оба кораблѣ** (Adu), **дѣвѣма сътома** (200, Ddu.); **дройгыи рабъ** (G); **двоѣ** (N), **двоѣго** (G), **троѣ** (N), **петоро** (N).

Glagoli

Prisutni su starije forme glagolskih oblika: prezenta, aorista, imperfekta, imperativa, participa prezenta aktivnog i pasivnog, participa preterita aktivnog i pasivnog.

Prezent

- 1.1.sg. **izmoj soyyacъ, pišoу, ѣсмь, boydoу,**
 2.1.sg. **išteši, imaši, vidiši, reveši, yoyeši, reveši, možeši, oyzriši,**
 3.1.sg. **slыšitъ, съberetъ, priemletъ, съžežetъ, podastъ, prositъ,**
ѣстъ,
 1.1.pl. **nosimъ, boydemъ,**
 2.1.pl. **pišete, ѣste, znaete / znaѣte,**
 3.1.pl. **poperoуtъ, boydoуtъ, soydetъ, rastrgnouтъ.**

Aorist

Evidentni su oblici sigmatskog aorista:

- 1.1.sg. **гѣхъ, molihъ, idohъ,**
 2. i 3.1.sg. **reve, vede, dviže,**
 1.1.pl. **plakahomъ, svirahomъ, гѣhomъ,**
 2.1.pl. **ne гыdaste, гѣste, znaste,**
 3.1.pl. **moliše, idoše, dvigoše.**

Prisutni su i oblici asigmatskog aorista:

- 1.1.sg. **mogъ, idъ, obrѣtъ,**
 2. i 3.1.sg. **potrъye, oуtope, vгъže,**
 1.1.pl. **vгъgomъ, idomъ, sѣdomъ,**
 2.1.pl. **padete, obrѣtete, možete,**
 3.1.pl. **ivezoу, padou, oуtopou, idou,**
 1.1.du. **oуgasovѣ, obrѣtovѣ.**

Imperfekat

Imperfekat se pojavljuje u sažetim oblicima, koji izgledaju ovako:

- 1.1.sg. **vidѣahъ, nošahъ, γoyѣhъ, idѣahъ,**
 3.1.sg. **prѣštaše, sьbraše, propovѣdaše, ne znaše,**
 1.1.pl. **vѣrovahomъ, vidѣahomъ, hoždahomъ,**
 2.1.pl. **znašete, vidѣašete, biѣšete,**
 3.1.pl. **divlahu, nazѣrahoy, mlъyahoy, glagolahoy, pripadahoy, roygahoy,**
 3.1.du. **romыšlaete, imѣašete.**

Imperativ

Pojedini oblici imperativa su:

- 2.1.sg. **nareci, znai, boydi, imei,**
 1.1.pl. **iѣѣmъ, nesѣmъ, dadimъ, prosyrѣmъ, oybiѣmъ,**
 2.1.pl. **ne osoyždaite, ne dadѣte, ni romѣtaite, iѣѣte, tleѣte, prosite, glagolite.**

Participi

Frekventna je upotreba participa prezenta aktivnog i pasivnog, te participa preterita aktivnog i pasivnog:

Particip prezenta aktivni: **сы, soyšti, imoyšti, nesoyšta, probiše, oybiše, rѣše, biše, poslaše, vedoše, prѣdaše, stвориše, ishodeštю.**

Particip prezenta pasivni: **знаемъ / знаѣмъ, osoyždeni, stoенъ / stoѣнъ, priemъ / priѣмъ.**

Particip preterita aktivni: **бывъ, vidѣвъ, отьvѣštавъ, nosivъše, vraѣъše, stradavъši, troyšdъše, isplъniše, posylavъšago.**

Particip preterita pasivni: **glagolanъ, vidѣno, pevena, tьštъ, posramlѣoyтъ, bioyšte, oybiѣoyšte, sьvršenъ, poklonъ.**

Leksika

Tekst *Nikoljskog evanđelja* čuva po tradiciji leksički fond staroslavenskog jezika. Tako su prisutni oblici pojedinih riječi: **roždŭstvo** (rođenje), **akrotomŭ** (stijena), **srŭdŭce** (srce), **dvīženīe** (kretanje), **lŭstŭcŭ** (varalica), **soyŭacŭ** (trun), **oplŭniŭ** (zatočenje), **težatelj** (vinogradar), **prŭmoydrostŭ** (mudrost), **aice** (jaje), **osilo** (zamka), **oplotŭ** (ograda), **obida** (nepravda), **tegota** (težina), **ŭzŭ** (ja), **prŭpodobanŭ** (poštovan), **neprazdŭna** (trudna), **nyŭŭŭŭŭ** (sadašnji), **noŭŭŭŭ** (noćni), **oybogŭ** (siromašan), **grŭdŭ** (ponosan), **groystokŭ** (tegoban), **mŭŭyati** (šutjeti), **teti** (udarati), **nareŭti** (imenovati), **abie** (odmah), **selŭ** (dosad), **nikoliže** (nikada), **zŭblo** (veoma, vrlo), **paky** (opet, ponovo) **togda** (tada), **aŭŭe** (ako), **oyže** (već), **eda** (da), **oybo** (dakle), **daže** (čak).

Zaključak

Analizom teksta *Nikoljskog evanđelja* dolazi se do zaključka da je ovo autentičan i prepoznatljiv srednjovjekovni bosanski spomenik. Naime, navedeni primjeri pojedinih oblika i određenih kategorija potvrđuju pripadnost ovog teksta bosanskoj redakciji staroslavenskog jezika. Na ortografsko-fonetskom i morfološkom planu uočljivi su tragovi literarne tradicije, s jedne strane. S druge strane posmatrano, prisutna je labilna norma, kao i brojne inovacije. Uočljivo je prodiranje osobina narodnoga govora jezičkog idioma dijaka koji je pisao tekst. To ukazuje da je ovaj literarni spomenik proizvod prepoznatljive srednjovjekovne bosanske pisarske škole sa ikavsko-štokavskog područja Bosne.

Literatura

- (1890) *Gramatika bosanskoga jezika*, Zemaljska štamparija, Sarajevo. (G)
- Jurić-Kappel, Jagoda (2008), „O dijalekatskim temeljima srednjovjekovne bosanske (vjerske) pismenosti“, *Slovo*, sv. 56-57, Zagreb, str. 209-218.
- Daničić, Đuro (1864), *Nikoljsko jevanđelje*, Državna štamparija, Biograd. (ĐĐ)
- Kuna, Herta (2009), *Srednjovjekovna bosanska književnost*, dio:

„Nikoljsko jevanđelje“ (106-108), Forum Bosnae, Sarajevo, str. 383.
Mošin, Vladimir (1968), „Rukopisi bivše Beogradske narodne biblioteke u Dublinu i u Zagrebu“, *Bibliotekar*, god. XX, br. 5, Beograd. (MV)

Nikolić, Svetozar (2002, 2005), *Staroslovenski jezik*, I, II, Trebnik, Beograd.

Otašević, Danica (2005), „Nikoljsko jevanđelje: od originala do digitalne kopije“, *Glas biblioteke*, br. 12, Čačak.

Petrović, Rodoljub (1991), „Sudbina Nikoljskog jevanđelja“, *Glas biblioteke*, br. 2-3, Čačak, str. 22-25.

Trifunović, Đorđe (1976), „Vukomanovićev opis Nikoljskog jevanđelja“, *Prilozi*, knj. XLII, sv. 1-4, Filološki fakultet, str. 45-51.

www.novosti.rs/...kultura (NK)

Izvor za čitanje teksta

Originalni rukopis *Nikoljskog jevanđelja*, /digitalna.biblioteka@nb.rs/ (DB2)

Nikoljsko jevanđelje u izdanju Đure Daničića, Stara i retka knjiga, Digitalna narodna biblioteka Srbije, /digitalna.biblioteka@nb.rs/ (DB2)

ANGLISTIKA

Nebojša Vasić

KONCEPT SAVREMENE NASTAVE ENGLESKOG JEZIKA U PREDŠKOLSKOJ I RANOJ ŠKOLSKOJ DOBI

Sažetak

Koncept savremene nastave engleskog jezika u predškolskoj i ranoj školskoj dobi obuhvata: jasno definisane i osmišljene uloge nastavnika, kombiniranje najboljih ideja iz različitih metoda (pozitivni eklekticizam), intenzivnu upotrebu raznovrsnih multimedijalnih pomagala. Samo zajedno, sva tri navedena uslova, zadovoljavaju standarde savremene nastave, i ako jedan od ovih uslova nedostaje ne možemo govoriti o modernom pristupu koji odgovara vremenu u kojem živimo. Iako su na prvom mjestu nastavnici, oni moraju biti svjesni da živimo u informatičkom i digitalnom dobu, i da uprave škola (kao i predavači) ne smiju dopustiti da kabineti engleskog jezika budu na tehnološkom nivou koji pripada pedesetim godinama prošlog stoljeća. Kada su u pitanju različite metode nastave engleskog jezika, nameće se potreba za njihovim kombiniranjem i prilagođavanjem realnom kontekstu (mogućnostima, potrebama i motivaciji kako učenika tako i nastavnika).

***Ključne riječi:** savremena nastava, metode učenja, principijelni eklekticizam, multimedijalna nastava, uloge nastavnika*

THE CONCEPT OF MODERN TEACHING OF THE ENGLISH LANGUAGE IN PRE-SCHOOL AND EARLY SCHOOL EDUCATION

Summary

The concept of modern teaching of the English language in pre-school and early education comprises: clearly defined roles of a teacher, combining the best ideas from different methods (positive

eclecticism), the intensive usage of multimedia devices. Only if taken together the above-mentioned preconditions meet the standards of contemporary education, and if one of those preconditions is missing we can't talk about a modern approach which is an adequate respond to our modern world. Although teachers are the most important they must be aware that we live in a digital era and, together with the school management, they must not allow their language cabinets to be at the poorly equipped level of the last century. Having in mind various methods of teaching English it becomes indispensable to combine them and adapt to the real context (potentials, needs and motivation – both of teachers and students).

Key words: *modern education, methods of teaching, principled eclecticism, multimedia education, roles of teachers*

Najvažnije pitanje jeste kako definisati savremen pristup nastavi engleskog jezika u predškolskom i ranom školskom dobu, odnosno koje parametre moramo koristiti da bi mogli precizno osmisliti model učenja koji zadovoljava standarde 21-og stoljeća. U cilju preglednosti izlaganja i složenosti ovoga zahtjeva savremeni model učenja za najmlađe učenike možemo podijeliti na tri dijela:

1. Uloga nastavnika
2. Značaj metode
3. Opremljenost škola i multimedijalna nastava

1. Uloga nastavnika

Jeremy Harmer¹ navodi sljedeće uloge nastavnika:

- Kontrolor (*Controller*)

Ova uloga nastavnika odnosi se na kontrolisanje, nadziranje, organizovanje i vođenje nastave. Nastavnik koji potencira ulogu kontrolora nastupa tradicionalno i uglavnom koristi frontalni oblik

¹ Jeremy Harmer (1991) *The Practice of English Language Teaching*, Longman, UK Limited Press, stranice od 235 do 242.

nastave u kojoj je nastavnik neprikosnoveni i najvažniji autoritet. Harmer objašnjava da preferiranje određenih uloga nastavnika zavisi i od njegovog psihološkog sklopa, tako da oni koji imaju urođenu sposobnost vođe radije biraju središnju i glavnu ulogu umjesto interakcije i aktivne saradnje sa učenicima. Uprkos brojnim kritikama ova nastavnička uloga je i dalje dominantna iako ne potiče interaktivnost kao jednu od bitnih kvaliteta moderne nastave. Uloga kontrolora i organizatora nastave podrazumijeva da nastavnik govori više od učenika, naime govor nastavnika (*teacher-talking time*) je prenaglašen u odnosu na govor i aktivno učestvovanje učenika (*student-talking time*). Autoritet nastavnika mora poticati i ohrabrivati aktivnost učenika i, ako to nije slučaj, onda je autoritarna uloga nastavnika neprimjerena savremenom modelu nastave koji podrazumijeva dinamičan razred, relaksiranu atmosferu, dijalošku i interaktivnu formu nastave.

- Ocjenjivanje (*teacher - assessor*)

Svakako jedna od najvažnijih uloga nastavnika je da ocjenjuje i vrednuje uspjeh svojih učenika, što učenici prirodno očekuju kao potvrdu i motivaciju za uloženi napor. Harmer razlikuje osnovna dva načina ocjenjivanja, odnosno vrednovanja; korigovanje (*correction*) i interaktivnost (*organising feedback*). Korigovanje je automatski odgovor nastavnika na greške učenika, dok interaktivnost u ispravljanju grešaka podrazumijeva da se učenici koji su napravili grešku sami koriguju (*self-correction*), a ako to nisu u stanju onda im pomažu vršnjaci (*peer-to-peer correction*). Nastavnik usmjerava, savjetuje i koriguje greške tek ako niko u razredu to ne može učiniti. Sa stanovišta savremenog modela učenja drugi koncept vrednovanja (načelo interaktivnosti) je prihvatljiviji jer se tako smanjuje ovisnost učenika o nastavniku i ujedno razvija odgovornost učenika za otklanjanje grešaka, što potiče kontinuirano usavršavanje jezika. Kada se učenici koriguju sami ili između sebe ojačava se njihovo samopouzdanje kao jedan od bitnih uslova za uspješno učenje, eliminisanje straha i svih drugih oblika frustracija koje neminovno prate autoritarni tip nastave.

- Organizator (*organiser*)

Preduslov za efikasno učenje je dobro organizovana nastava sa jasno postavljenim ciljevima i preciznim objašnjenjima koji su neophodni za reliziranje složenih zahtjeva nastave engleskog jezika. Harmer spominje tri osnovne aktivnosti u procesu organizovanja nastave: uvodni dio – objašnjenja – poticanje (*lead-in – instruct – initiate*). Uvodni dio obuhvata najvažnije inicijalne informacije, instrukcije su precizne upute neophodne za razumijevanje određene vježbe ili teme, a poticanje se odnosi na usmjeravanje inicijative učenika kao aktivnih sudionika nastave. Ove tri faze organizovanja nastave vode do posljednje etape - interaktivnog i dijaloškog načina provjere naučenog (*organise feedback*²).

- Animator (*prompter*)

Izuzetno važna uloga nastavnika je da potiče, animira, ohrabruje i stvara pozitivnu klimu uspjeha i saradnje sa učenicima. Ova uloga je posebno značajna u radu sa najmlađim uzrastom, u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. Nastavnik mora biti svjestan da samo motivisani učenici koji rade u opuštenoj atmosferi mogu zavoljeti engleski jezik i postići izvanredne rezultate. Značaj motivisanja učenika nameće se posebno u situacijama koje su frustrirajuće, kada učenici gube samopouzdanje i ne mogu sami naći određena rješenja. Refik Čatić³ nas podsjeća na vitalnu ulogu nastavnika kao animatora. „*Naročito je značajan nastavnikov odnos prema učenicima kao i njegov uticaj na učenike. On je posrednik između učenika i društva, on u skladu sa društvenim potrebama rukovodi nastavnim procesom, ali je isto tako posrednik između znanja i učenika. On je rukovodilac nastavnog procesa, ali je ujedno pomagač i saradnik učenika.*“

- Učesnik (*participant*)

Nastavnik nije samo organizator, onaj koji kontroliše, vrednuje i motiviše, on je i učesnik nastave. Nastavnik se mora spustiti na nivo učenika i ujedno biti u stanju da prenese jezičke informacije koje učenici mogu povezati sa prethodnim znanjem. Učestvovati

² Navedene etape u organizovanju nastave engleskog jezika objašnjava Jeremy Harmer (ibidem, strana 240).

³ Refik Čatić (2003) *Osnovi didaktike*, Zenica, strana 110.

u jezičkim igrama, podjelama uloga, grupnom radu, diskusijama i drugim aktivnostima samo su neke mogućnosti koje pomjeraju nastavnika iz njegove dominantne i stereotipne pozicije među učenike, koji tako imaju priliku učiti engleski sa bliskom osobom čije je jezičko iskustvo bogato i poticajno. Bez učestvovanja u svim oblicima nastave nemoguće je slijediti osnovne smjernice savremenog pristupa učenju engleskog jezika sa najmlađim uzrastom. Nekada nastavnici izražavaju strah pred aktivnim približavanjem učenicima jer smatraju da tako gube autoritet. Osjećaj za mjeru se nameće kao bitan princip nastave koju sam pokušao definisati sljedećim riječima: *dovoljno blizu da nas zavole, dovoljno daleko danas poštuju.*⁴

- Izvor znanja (*resource*)

Nastavnik je izvor znanja, jezičkih činjenica, pravila, leksičkih i morfoloških rješenja, ali nije sveznadar. Učenici mogu postaviti pitanja na koja nemamo odgovor i svi nastavnici dolaze povremeno u takve, neugodne situacije. Kada se nađemo u situaciji da ne znamo odgovor na postavljeno pitanje najlošija reakcija je ljutnja i ponižavanje učenika „koji se usuđuju provjeravati znanje nastavnika“. Jednako neadekvatan je i površan ili nesiguran odgovor koji uz to može biti i netačan. Nastavnik mora biti svjestan da uprkos svom respektabilnom jezičkom znanju uvijek postoje „sitnice“ koje ne poznaje ili koje je zaboravio.⁵ Izvor informacija podrazumijeva ne samo bogato leksičko i morfološko znanje nego i uvid u načine učenja i različite izvore informacije na koje treba upućivati učenike već od prvih razreda osnovne škole (kao što je internet i sl.)

⁴ Nakon povratka iz Amerike sa specijalizacije i studijskog putovanja, napisao sam tekst u Paulusu (2002) u kojem sam pokušao jednostavnim riječima sumirati osnovni princip moderne nastave; *dovoljno blizu da nas zavole, dovoljno daleko da nas poštuju.*

⁵ Nastavnici u nižim razredima mogu biti neugodno iznenađeni pitanjima kao što su: Kako se kaže na engleskom oklagija, peraje, psi lualice, ram prozora, oluci, štipaljka, noj i stotine drugih „jednostavnih“ riječi. Vrlo je vjerovatno da nastavnik neće znati sve riječi koje učenici žele znati na engleskom jeziku, ali to je samo motivacija za neprestano stručno i pedagoško usavršavanje. Uostalom, tek nakon završenog fakulteta anglistike počinje pravi rad – nikada ne treba zaboraviti da engleski jezik ima više od pola miliona riječi i da ni najobrazovaniji izvorni govornici ne poznaju sva moguća značenja ogromnog broj morfema.

- Tutor (*tutor*)

se odnosi na ulogu nastavnika koji pomaže učenicima da završe određeni projekt, diplomski rad, portfolio i sl. Sa najmlađim učenicima mogu se organizovati aktivnosti koje se tretiraju kao zajednički rad (projekt ili portfolio). Takve aktivnosti su veoma poticajne jer zahtjevaju samostalno istraživanje i grupni rad, u formi koja najbolje odgovara uzrastu učenika.⁶

Nakon navođenja osnovnih uloga nastavnika možemo zaključiti da su sve navedene uloge neophodne, da nijednu ne možemo zanemariti jer su one komplementarne i međusobno se isprepliću. Određene ativnosti zahtjevaju određene uloge, ali i psihološki profil pojedinaca, grupa, kao i nastavnika uslovljava koje uloge mogu dati najbolje rezultate. Nastavnik angažovan sa najmlađim učenicima mora kontrolisati, nadzirati, organizovati, vrednovati, poticati, učestvovati, biti pouzdan izvor jezičkih informacija i mentor. Sve navedene uloge čine dinamičnu cjelinu koja može odgovoriti na naše najvažnije pitanje – koje uloge nastavnika su najvažnije za rad sa najmlađim uzrastom u kontekstu savremenog modela učenja engleskog jezika.

⁶ Zanimljiv projekat koji sam kao mlad nastavnik imao u trećem razredu osnovne škole bio je jednostavno naslovljen – životinje (*animals*). Nakon nekoliko dana iznenadio sam se kada je jedna grupa učenika donijela spisak od 100(!) životinja sa velikim brojem crteža i tačnim prevodom na engleski jezik. Bilo mi je neugodno priznati da sam neke pojmove zaboravio ili da ih nisam nikad ni poznavao.

2. Značaj metode

Često pitanje koje nastavnici postavljaju jeste koji je najbolji metod predavanja engleskog jezika za najmlađi uzrast. Na ovo pitanje ne možemo jednostavno odgovoriti između ostalog i zbog obilja metoda koje se reklamiraju kao najbolje, kao što su pseudoznanstvene „super“ metode ubrzanog učenja, koje „bez napora“ postižu fantastične rezultate. Prije nego što pokušamo odgovoriti na ovo pitanje podsjetićemo se na najvažnije metode koje su obilježile prošlo stoljeće:

1. Gramatičko-prevodilački metod⁷ koji potencira čitanje i pisanje ne odgovara zahtjevima savremene nastave engleskog jezika za predškolsku i ranu školsku dob.
2. Direktni metod kojeg je propagirao Charles Berlitz⁸ zagovara korištenje isključivo stranog jezika u neposrednoj komunikaciji sa učenicima. Ovaj metod ne možemo u cijelosti primijeniti u nastavi engleskog jezika jer zahtjeva male grupe učenika, izuzetno motivisane i profesionalne nastavnike, a princip „glorificiranja“ engleskog jezika kao ekskluzivnog jezika (u nastavi) ne prihvata se kao opravdan. Na osnovu striktnih kriterija direktne metode teško je osmisliti višegodišnji program učenja engleskog jezika.
3. Audio lingvalni metod (ili „vojni metod“) nije primjeren za najmlađi uzrast jer je reduciran na intenzivno kontrolisano vježbanje (dril metod) koji ne priznaje smisao kreativnosti, personaliziranja i drugih temeljnih principa savremene nastave. Biheviorizam nije mogao ponuditi ništa izvan svojih strogih i simplicitetnih premisa koje svode učenje na vježbanje gotovih obrazaca (*fixed phrases*).

⁷ Gramatičko prevodilački metod je najstariji poznati metod učenja stranih jezika koji je potencirao vještine čitanja i pisanja, a zanemarivao vještinu govora. Uprkos svom tradicionalnom pristupu tragovi te metode su još uvijek značajno prisutni u našim školama.

⁸ Charles Berlitz (1914 – 2003), američki lingvist i nastavnik, priznat je kao jedan od petnaest najuticajnijih svjetskih lingvista (*People's Almanac*)

4. Caleb Gattegno⁹ je začetnik ideje „tihog puta“ (Silent Way) koji je najmanje primjenjiv metod učenja engleskog jezika jer zanemaruje jednu od osnovnih funkcija nastave – govor nastavnika kao model pravilnog izgovora i poticaj za intenzivnu interakciju.
5. Georgi Lozanov¹⁰ je pokušao osmisliti ubrzani metod učenja engleskog jezika u opuštenoj atmosferi koju prati određena muzika čiji je smisao da relaksira moždane talase. Egzotičnost ove metode nije znanstveno niti empirijski dokazana kao efikasna, bar ne u onoj mjeri koju reklamiraju sljedbenici te metode.
6. Francoas Guion¹¹ je posebno zanimljiv za učenje engleskog jezika u predškolskoj i ranoj školskoj dobi jer je njegov metod cjelovitog fizičkog odgovora (*Total Physical Response* – TPR) u značajnoj mjeri primjenljiv u radu sa najmlađim učenicima.
7. Komunikativno učenje (*Communicative Language Learning* CLL) veliku pažnju poklanja razvijanju komunikativnih sposobnosti, radu u parovima i grupama, kao i poticanju relaksirajuće atmosfere u učionici. Ovaj pristup učenju engleskog jezika uvažava govornu vještinu kao najvažniju u odnosu na sve ostale jezičke vještine. David Numan¹² naglašava osnovne aspekte ove metode kao što su:

⁹ Caleb Gattegno (1911 – 1988), matematičar i lingvista, autor više od 120 knjiga, osnivač tihog puta (Silent Way).

¹⁰ Bugarski lingvist i psihijatar Georgi Lozanov je osnivač pseudo-znanstvene metode „ubranog učenja“ – sugestopedije.

¹¹ Francoas Guion, francuski nastavnik latinskog jezika je koncem 19. stoljeća, nakon svog neuspješnog eksperimenta sa učenjem njemačkog jezika, osmislio radikalno novi način učenja koji se bazira na imperativima i kinestetičkom modelu učenja.

¹² David Numan (1991), *Language Teaching Methodology*, Prentice Hall. U navedenoj knjizi Numan je pisao o najvažnijim metodama učenja engleskog jezika, sa karakteristikama svake metode, njihovim tehnikama, principima, prednostima i nedostacima.

- intenzivna interakcija na stranom jeziku
- korištenje autentičnog jezičkog materijala
- fokus na proces učenja
- uvažavanje ličnog iskustva u procesu nastave
- nastojanje da se poveže učenje engleskog jezika sa životom izvan učionica

Različite metode učenja stranih jezika naglašavaju određene aspekte učenja engleskog ili nekog drugog stranog jezika. Pitanje koji je metod najbolji nije precizno jer se zanemaruje kontekst u kojem se odvija nastava. Pravilno postavljeno pitanje možemo formulisati na sljedeći način: koji metod najbolje odgovara kontekstu određene grupe, pojedinaca, njihovog predznanja, ciljeva i motivacije, opremljenosti kabineta, fonda sedmičnih, odnosno mjesečnih i godišnjih sati. Na osnovu navedenih preciznih kriterija određeni metod se nastoji primijeniti i prilagoditi konkretnoj situaciji. Zato se može reći da ne postoji „najbolji metod“ izvan konteksta nastave i realnih parametara koje smo spomenuli.

Drugi dio odgovora priznaje potrebu prožimanja, mijenjanja, usavršavanja, prilagođavanja i kombiniranja metode. Umjesto singularnog pristupa (kojem streme nekritički sljedbenici određene metode) bolje rezultate nudi kombiniranje poznatih metoda, njihovo prilagođavanje realnom kontekstu, što podrazumijeva uvažavanje psihološkog profila učenika i nastavnika, njihovih jezičkih, pedagoških i drugih vještina. Iz svake pojedinačne metode nastavnik može koristiti određene elemente: iz gramatičko prevodilačke metode nastavnik osmišljava optimalnu upotrebu maternjeg jezika kao i značaj kontrastivne analize, iz direktne metode prihvatamo princip interaktivnosti i razvijanje komunikativnih sposobnosti, iz audio lingvalne metode ističemo značaj akcenta i intenzivnog vježbanja na osnovu izvornih audio zapisa, iz „tihog puta“ preuzimamo smisao induktivnog učenja, „cjeloviti fizički odgovor“ pravilno usmjerava prema „holističkom“ učenju i povezivanju obe moždane hemisfere (povezivanje riječi sa pokretima, emocijama i slikama), dok učenje u grupama naglašava interaktivnost čineći nastavu dinamičnom itd.

Kombiniranjem različitih metoda nastavnik nastoji osmisliti optimalno rješenje za određene razrede i pojedince u skladu sa sopstvenim sklonostima, a sam „metod“ postaje fluidan i kreativan pristup koji kroz filter neposrednog iskustva i eksperimentisanja neprestano traži efikasniji i adekvatniji pristup. Osnovna greška u

vezi izbora metoda je „metodički apsolutizam“ koji nekritički zastupa samo jednu metodu i zato nastava postaje dogmatična, neprimjerena mogućnostima učenika i nedovoljno efikasna. Za savremenu nastavu engleskog jezika u predškolskom i ranom školskom dobu treba naglasiti značaj teoretskog uvida u koncept različitih metoda, da bi se one mogle skladno i osmišljeno kombinirati i personalizirati. Nije dovoljan maglovit uvid koji se izražava u floskulama kao što su: nastojim se prilagoditi učenicima, tajna uspjeha je u jezičkim igrama, moramo sve nacrtati ili objasniti pokretom i sl. Savremena nastava zahtjeva obrazovanog, upućenog i radoznalog nastavnika koji se neprestano usavršava i koji ne prihvata nijedno rješenje kao konačnu i apsolutnu istinu. Ostaje nam još da objasnimo treći osnovni preduslov za savremenu učenje koji se odnosi na opremljenost škola i multimedijalnu nastavu.

3. Opremljenost škola i multimedijalna nastava

Osim višestrukih uloga nastavnika i kombiniranja najboljih i najprimjerenijih principa različitih metoda, savremena nastava engleskog jezika sa najmlađim učenicima zahtjeva i dobru opremljenost kabineta, kao i intenzivno korištenje prednosti multimedijalne nastave. H. Douglas Brown¹³ predlože različite ideje korištenja savremene tehnologije i multimedijalne nastave koje ćemo navesti kao korisne informacije za nastavnike engleskog jezika:

- Audio kasete i CD – neki nastavnici još uvijek koriste stare udžbenike koji su popraćeni kasetama, ali sve više CD-ovi zamjenjuju kasete zbog svojih tehničkih prednosti. Mnogo je jednostavnije koristiti fonetski zapis na CD-u nego na kasetama i zato savremena nastava treba u cijelosti preći na efikasnija i funkcionalnija tehnička pomagala. Prilikom slušanja određenih dijelova fonetskog zapisa često je potrebno ponavljanje, zaustavljanje, vraćanje na željena mjesta ili pomjeranje napred – sve ove komande su naprednije i jednostavnije sa upotrebom CD-a nego sa kasetama. Razlog slušanja izvornih transkripta je, prije svega, razvijanje vještine slušanja i sticanje korektnog akcenta (*native-like accent*). Za predškolski uzrast i ranu školsku

¹³ H. Douglas Brown (2007), *Teaching by Principles – An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Pearson, Longman (stranice od 196. do 208.)

dob snimci moraju biti jasni i relativno spori da bi ih učenici mogli pratiti.

- DVD je savremen način vizualnog učenja engleskog jezika koji sve više postaje nezaobilazan u nastavi i, u tehnološkom je smislu, napredniji medij od kasete ili CD-a. Kratki animirani filmovi mogu poslužiti kao izvrstan način vježbanja engleskog jezika. Postoje mnoge stranice na internetu koje su posvećene edukaciji najmlađih učenika, tako da nastavnik može sa DVD snimačem pripremiti bogat i zanimljiv materijal koji prati školske teme. Učenje engleskog jezika sa upotrebom CD-a i DVD-a u razvijenim evropskim državama već dugo nije luksuz nego svakodnevna aktivnost koja se podrazumijeva. Nažalost mnogi nastavnici u našim školama zbog inercije i loših navika (ne samo slabe opremljenosti kabineta), nerado i rijetko koriste navedena sredstva.
- Brown sugerije nastavnicima da sami prave svoje audio i vizualne zapise. Savremena tehnologija postaje sve pristupačnija tako da opremu za snimanje izgovora i video klipova većina škola može obezbijediti za nastavnike engleskog jezika. Prednost sopstvenih audio i video zapisa je u mogućnosti kreativnog snimanja koje prati lekcije, što animira nastavu i shodno tome pozitivno utiče na intrinzičnu motivaciju učenika. Nastavnik može snimati sebe, svoje učenike i kolege, praviti mini filmove ili fonetske zapise koji su veliko osvježanje u nastavi. Najmlađa djeca rado učestvuju u snimanju jezičkog materijala, za razliku od odraslih koji se ne vole eksponirati na taj način.
- Projektor – zbog preglednosti vizualnih zapisa projektor bi trebao biti obavezan dio multimedijalne nastave za malu djecu.
- Kompjuterski program – *Computer-assisted Language Learning* (CALL), postaje sve važniji i potrebniji aspekt multimedijalne nastave. Bogati i raznovrsni kompjuterski programi kao što su slikovni interaktivni riječnici, učilice i drugi sadržaji pomažu nastavniku da osmisli kvalitetan program, a djeci da uče na savremen i zabavan način.

Literatura

- Allan, M. (1988): *Teaching English with Videos*, London, Longman
- Berk, L. (2000): *Child development*, Boston: Allyn and Bacon
- Bloom, B. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*, New York: David McKay
- Boswood, T. (1997): *New Ways of Using Computers in Language Teaching*, Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages
- Bowen, B.M. (1982): *Look Here! Visual Aids in Language Teaching*, London, MacMillan
- Brewster, J. (2002): *The Primary English Teacher's Guide*, Harlow: Penguin English
- Brown, H.D. (1987): *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, Prentice Hall
- Brumfit, C.J., Moon, J. (1991): *Teaching English to Children*, London, Collins
- Cameron, L. (2001): *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge, Cambridge University Press
- Cohen, D. (2002): *How the Child's Mind Develops*, Hove: Routledge
- Ćatić, R. (1997): *Nastavnik stručnjak ili odgojitelj*, Mualim
- Ćatić, R. (2003): *Osnovi didaktike*, Pedagoški fakultet, Zenica
- Dimitrijević, N. (1966): *Metod u početnoj nastavi stranih jezika*, Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd
- Dimitrijević, N. (1967): *O savremenom udžbeniku stranog jezika u osnovnoj školi*, Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd
- Donaldson, M. (1978): *Children's Minds*, London: Fontana Press
- Foster-Cohen, S.H. (1999): *An Introduction to Child Language Development*, London: Longman
- Greig, A. & Taylor, J. (1999): *Doing Research with Children*, London: Sage Publication
- Greig, R. (1990): *Understanding Children*, Oxford: Oxford University Press
- Harmer, Jeremy (1991): *The Practice of English Language Teaching*, London, Longman
- Harmer, Jeremy (2007): *How to Teach English*, Pearson Longman
- Ilić, M. (1968): *Metodika nastave engleskog jezika u osnovnoj školi*, Naučna knjiga, Beograd
- Ioannou-Georgiou, S. (2003): *Assessing Young Learners*, Oxford: Oxford University Press

- Jensen, Eric (2003): *Super-nastava*, Zagreb, Educa
- Larsen –Freeman, Diane (2000): *Techniques and Principles in Language*, Oxford: Oxford University Press
- Moon, J. (2000): *Children Learning English*, Oxford: Macmillan
- Nunan, David (1995): *Language Teaching Methodology*, New York, Phoenix Elt
- Petrović, Elvira (1988): *Teorija nastave stranih jezika*, Zagreb, Školska knjiga
- Philips, S. (1993): *Young Learners*, Oxford: Oxford University Press
- Reilly, J. (2005): *Writing with Children*, Oxford: Oxford University Press
- Richards & Rogers (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*, London: CUP.
- Tanović, Mustafa (1983): *Prilozi metodici nastave stranih jezika – III*, Sarajevo, Svjetlost
- Ur, Penny (2007): *A Course in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press
- Vale, D. i Feunteun, A. (1995): *Teaching Children English*, Cambridge, Cambridge University Press
- Vygotsky, L. (1978): *Mind and Society, the Development of Higher Mental Processes*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Wright, T. (1987): *Roles of Teachers and Learners*, Oxford, Oxford University Press

Vildana Dubravac
Mirna Begagić

ANALIZA GREŠAKA PRI UPOTREBI GLAGOLSKIH VREMENA U ENGLESKOM JEZIKU

Sažetak

Odavno je poznato da su greške sastavni dio učenja. Kako se odnositi prema greškama bilo je pitanje kojim su se naučnici bavili dugo vremena, i mnoge teorije zasnovali na značaju analize grešaka. Dokazano je da razlozi pravljenja grešaka pri usvajanju drugog jezika nisu samo transfer ranijih znanja, nego i brojni drugi razlozi, o kojima će biti riječi u ovom radu. Cilj rada je bio pokazati koje greške učenici prave prilikom upotrebe glagolskih vremena u engleskom jeziku, i navesti moguće uzroke tih grešaka. Rezultati ukazuju na to da učenici, iako na kraju osnovne škole, imaju poteškoća pri upotrebi glagolskih vremena u engleskom jeziku jer je njihova produkcija obilježena mnoštvom grešaka kako interlingvalne tako i intralingvalne prirode, te se izdvajaju tri osnovna uzroka grešaka: negativan transfer znanja iz maternjeg jezika, nedovoljno poznavanje stranog jezika, strah i trema.

***Ključne riječi:** drugi jezik, greška, međujezik, glagolsko vrijeme, transfer, interferencija*

AN ANALYSIS OF ERRORS IN THE USE OF TENSES IN ENGLISH

Summary

Since the dawn of the time, it has been known that errors are the constituent part of learning. Researchers have been dwelling on the issue of making errors and many theories, concerning the importance of the way in which errors should be treated, have been developed. It has been proved that errors in second language learning are not caused only by the transfer of previous knowledge, but that

there are many other sources of errors, which will be discussed in this paper. The aim of the paper was to indicate the errors that students make when using tenses in the English language, but also to name the possible sources of those errors. The results indicate that students, although finishing primary school, have certain difficulties when using tenses in the English language since its production has been marked by many interlingual as well as intralingual errors. However, three main sources of errors stand out: the negative transfer of mother tongue, the incomplete knowledge of the target language as well as fear and the jitters.

Key words: *second language, error, interlanguage, tense, transfer, interference*

1. Analiza grešaka kroz povijest

1.1. Kontrastivna analiza i teorija međujezika

Sve do kraja šezdesetih godina preovladavao je bihevioristički pristup po kojem se smatralo da je L2¹ nepravilna verzija L1, kojim govore oni kojima je to maternji jezik. U toj nepravilnoj verziji nalazile su se brojne greške, a njihov jedini uzrok je bio negativni transfer iz učenikovog maternjeg jezika. Greškama se pristupalo dosta ozbiljno, i dosta pažnje se posvećivalo njihovom proučavanju, jer se smatralo da bi se kontrastivnom analizom dvaju jezika mogle izbjeći. Jezici su proučavani i poređeni, kako bi se na osnovu razlika i sličnosti jezika mogle predvidjeti i moguće greške učenika. Jedan od velikih pristaša ovakvog mišljenja bio je i Robert Lado, koji u svojoj knjizi *Linguistics Across Cultures* navodi:

„The plan of the book rests on the assumption that we can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and the culture to be learned with the native language and culture of the the student.“ (Brown, 1994: 194)

¹ Iako će se u ovom radu pojam L2 koristiti i za L2 (second language) i za Lf (foreign language) treba ukazati na razliku između ova dva pojma. Razlika između LF i L2 je u tome što se razlikuju uslovi pod kojima usvajamo jezik. LF najčešće usvajamo u učionici daleko od zajednice kojoj je to maternji jezik, dok L2 usvajamo kada boravimo u zajednici u kojoj se taj jezik govori kao maternji jezik.

Prema Randallu Whitmanu (1970) kontrastivna analiza bi trebala imati sljedeće etape:

1. opis jezika
2. izbor onih oblika koje ćemo detaljnije porediti
3. poređenje manifestacije istih oblika u različitim jezicima
4. predviđanje grešaka koje će učenici praviti ali i nivo lakoće sa kojom će pojedini oblici biti usvojeni.

Sličnu skalu je napravio i Clifford Prator (1967), koji govori o sljedećih pet nivoa poredanih od onih situacija koje ne predstavljaju problem pri usvajanju novih oblika do onih situacija u kojima učenici sa najviše poteškoća usvajaju L2.

Tabela 1. Nivoi težine pri usvajanju drugog jezika

| | |
|--------------|---|
| Nulti nivo | Nema razlika među jezicima kada su ti jezični elementi u pitanju. |
| Prvi nivo | Dva jezična elementa iz maternjeg jezika se zamjenjuju sa samo jednim u L2. |
| Drugi nivo | Jezični element koji postoji u L1, ne postoji u L2. |
| Treći nivo | Jezični element koji postoji u L1 ima drugačiji oblik ili drugačiju upotrebu u L2 |
| Četvrti nivo | Učenik mora naučiti potpuno novi jezični element. |
| Peti nivo | Jedan jezični oblik iz L1 zamjenjen je sa dva jezična oblika u L2. |

Međutim, kasnija istraživanja su pokazala da nije moguće predvidjeti sve greške koje učenici prave. Postoje oblasti, kao na primjer fonetika, gdje se greške mogu predvidjeti sa većom sigurnošću, ali postoje i oblasti kao gramatika gdje učenici prave dosta grešaka koje nisu predviđene ovakvim analizama dvaju jezika. Tako da i sama teorija kontrastivne analize kasnije zauzima umjerenije stajalište, prema kojem nam poređenje dvaju jezika neće otkriti sve greške koje će učenici praviti, ali nam to poređenje može pomoći pri razjašnjavanju nekih od pogrešaka (Brown, 1994: 199-202). Uz to došlo se do zaključka da su neke od grešaka koje učenici pravi vrlo slične greškama koje prave i djeca kada taj jezik usvajaju kao svoj L1.

„As a result, a number of researchers began to take a different approach to analysing learners’ errors. This approach, which developed during the 1970s, became known as ‘error analysis’ and involved a detailed description and analysis of the kinds of errors second language learners make. The goal of this research was to discover what learners really know about the language. This approach differed from contrastive analysis in that it did not set out to predict errors on the basis of interference from the mother tongue. Rather, it sought to discover and describe the different kinds of errors in an effort to understand how learners process the second language data. Error analysis was based on the assumption that the speech of the second language learners is a system in its own right – one which is rule-governed and predictable and very much like the system of young first language learners.“ (Lightbown & Spada, 1998:55)

L2 kojim govore učenici, Larry Selinker naziva međujezikom² (1972) i ističe kako taj jezik ima karakteristike i učenikovog maternjeg jezika, i jezika kojeg učenik tek usvaja ali da ima i neke karakteristike zajedničke svim međujezicima. Iz toga proizilaze i novi uzroci grešaka, a to su uz negativan transfer iz materalnog jezika (interlingvalni transfer) i intralingvalni transfer tj. greške koji učenici prave zbog pogrešnih zaključaka vezanih za jezik koji tek uče. A neke greške su uzrokovane i kontekstom u kojem se uči L2, tako da učitelj ili udžbenik koji se koristi mogu navesti učenike na pogrešne zaključke o jeziku koji se usvaja (Brown, 1994:213).

Već smo rekli da je međujezik sistem koji je jako kompleksan, ali Corder (1973) uočava određene faze kroz koje svaki međujezik prolazi:

1. faza - u kojoj učenik pravi česte ali različite greške, ne pokazuje dosljednost, a time pokazuje nedovoljno poznavanje jezika
2. faza – učenik pravi greške, ali je dosljedan u njima, pa tako recimo na sve glagole u prošlom vremenu dodaje nastavak –ed. Time ipak pokazuje poznavanje jezika.
3. faza – učenik pravi greške, ali ih može sam i ispraviti.
4. faza – učenik pravi jako malo grešaka, i uglavnom ih sam uočava i ispravlja.

Ovdje vidimo da je velika razlika između greške i lapsusa³. O greškama se radi ako ih učenik ne uočava, a i ne može ih ispraviti, a o lapsusu je riječ ako učenik uvidi da je pogriješio i može se ispraviti.

Međutim, u praksi nije tako lako razlikovati jedno od drugoga.

² interlanguage

³ u engleskom jeziku to je razlika između *error* i *mistake*

1.2 Klasifikacija grešaka i odnos prema greškama

Prema klasifikaciji spomenutoj kod Lightbowna i Spade (1998: 56) postoje sljedeće vrste grešaka:

1. Developmental errors (razvojne greške)– to su one greške koje su jako slične onima koje prave i djeca usvajajući taj jezik kao L1.

2. Errors of overgeneralization (greške generalizacije)– učenik je upoznao pravilo vezano za L2 ali još nije spoznao izuzetke, pa to pravilo primjenjuje na svim

3. Errors of simplification (greške pojednostavljenja)– učenik samo izostavlja one elemente koje još nije savladao.

4. Interference errors (greške uzrokovane interferencijom)– greške uzrokovane negativnim transferom iz maternjeg jezika.

Vrlo sličnu klasifikaciju prave i drugi lingvisti, pa tako Rod Ellis (2003) govori o greškama izostavljanja, generalizacije i interferencije.

Te greške se manifestiraju u učenikovom međujeziku na jedan od sljedećih načina (Mei Lin Ho, 2003):

1. izostavljanjem: I singing.
2. dodavanjem: a) duplo obilježavanje: I don't have nothing.
b) generalizacija, nepotrebno dodavanje: sheeps
3. pogrešnom kombinacijom: Information are...
4. nepravilnom konstrukcijom: When I was in school, I studied very hard in every subject but I cannot success in everything because I weak in every subject and father try to stop learning.
5. nepravilnim redosljedom: I don't know where is she.

Dakle, greške nam puno toga otkrivaju o nivou učeničkog poznavanja L2, i stoga ih ne trebamo po svaku cijenu i stalno ispravljati. Tim više što ćemo tako uticati na motivaciju kod učenika za učenjem drugog jezika. Treba imati u vidu i da je krajnji cilj ovladavanja L2 ostvarivanje komunikacije, pa ako želimo da učenici slobodno pričaju na L2, moramo biti pažljivi kada ispravljamo njihove greške. Kada se radi o usvajanju L2 maternji govornici će skrenuti pažnju uglavnom

samo na globalne greške (Brown 1994:210), to jeste na one greške koje dovode do nesporazumjevanja. Međutim u učionici se vrlo često ispravljaju i lokalne greške (a keys), to jeste greške uprkos kojima ćemo mi razumjeti poruku.

1.3. Ranija istraživanja

Mnogobrojne su analize grešaka učenika koji uče engleski jezik kao L2. Veliki broj istraživanja je bio usmjerena na proučavanje redoslijeda kojim učenici usvajaju gramatičke morfeme, te koliko se taj redoslijed razlikuje od redoslijeda kojim ga usvajaju djeca kao svoj L1. Međutim, istraživanja se odnose na usvajanje jezika u prirodnim uslovima (kao L2 a ne LF), jer u učionici to zavisi od redoslijeda prezentiranja. Sljedeća lista (Lightbown & Spada, 1998: 58) pokazuje redoslijed kojim djeca usvajaju gramatičke morfeme prilikom usvajanja engleskog jezika kao maternjeg, a kasnija su istraživanja pokazala da i učenici koji uče engleski jezik kao L2 usvajaju gramatičke morfeme jako sličnim redoslijedom.

1. Present participi –ing
2. množina –s
3. past tense nepravilnih glagola
4. nastavak za isticanje posjedovanja ‘s
5. linking glagoli (copula)
6. članovi ‘the’ i ‘a’
7. nastavak u past tenseu za pravilne glagole –ed
8. nastavak uz treće lice jednine Present simple tense –s
9. pomoćni glagol ‘be’

Istraživanjima se pokušalo doći do tačno definisanih etapa kroz koje učenici drugog jezika prolaze (vidi tabelu 2).

Tabela 2. Etape prilikom usvajanja negacije kod učenika koji engleski jezik uče kao svoj L2

(Lightbown & Spada, 1998: 59)

| | |
|--------------|---|
| Prvi nivo | Upotrebljavanje riječi 'no', 'not' ispred riječi koja se negira: No car, I not have it. |
| Drugi nivo | Riječi 'no' and 'not' bivaju zamijenjeni sa 'don't': I don't have it. I don't can sing. |
| Treći nivo | Upotrebljava se negacija iza modalnih glagola ili oblika kao 'are' 'is', ali se 'don't' i dalje upotrebljava gdje ne bi trebalo: I can't help. She don't have it. |
| Četvrti nivo | Tačna upotreba pomoćnog glagola 'do': It doesn't work, We didn't know. |

Analiza grešaka u nastavku rada će pokazati kakve to probleme imaju hrvatski učenici pri produkciji glagolskih vremena u engleskom jeziku.

2. Analiza grešaka

2.1. Ispitanici i način prikupljanja korpusa

Korpus za ovu analizu predstavljaju 24 intervjua obavljena sa učenicima završnih razreda osnovne škole (intervjuisani učenici imaju četrnaest ili petnaest godina). Intervjui u prosjeku traju po 10 minuta, a ispitivač se prvo upoznaje sa učenicima, zatim ih pita o njihovim najdražim školskim predmetima, hobijima, omiljenoj hrani, članovima porodice, kućnim ljubimcima. Ostatak intervjua ispitivač se koristi slikama, gdje učenici biraju sliku koju kasnije opisuju. U intervjuu se još koriste i kartice sa različitim zadacima za učenike (pozvati prijatelja van, objasniti prijatelju koji dolazi put do njihove kuće, kupiti farmerke u prodavnici, rezervirati put...) s tim da je ispitivač taj prijatelj/osoba s kojom se treba učenik dogovoriti.

Prilikom intervjua učeniku se pruža mogućnost da daje i kratke odgovore, ali od njega se traži da i sam postavlja pitanja, kao i da duže sam priča npr. Treba da opiše sliku, ili govori o svojim kućnim ljubimcima. Prilikom razgovora sa ispitivačem, učenici

koriste glagolska vremena u engleskom jeziku, i to uglavnom Present Simple Tense, Present Continuous Tense, Future Tense ali par njih koristi i Past Simple Tense, Past Continuous Tense kao i Present Perfect Tense.

Analizom grešaka se ukazuje na učestalost grešaka, ali i na odnos pogrešnih upotreba glagolskih vremena prema tačno upotrebljenim glagolskim vremenima. U analizu su uključene greške i u obliku ali i u upotrebi glagolskih vremena. Analiza će pokazati šta to predstavlja najveći problem za hrvatske učenike kad su različita glagolska vremena u pitanju, a s obzirom na ranije izloženu teoriju o analizi grešaka biće govora i o klasifikaciji kao i o mogućim razlozima tih grešaka.

2.2. Analiza korpusa

2.2.1. Present Simple Tense i Present Continuous Tense

U hrvatskom jeziku ćemo reći *On sjedi tamo*, bez obzira da li on u ovom momentu sjedi tamo, ili on sjedi tamo svaki dan. Međutim, situacija u engleskom jeziku nije ista (Riđanović, 2007). U engleskom jeziku ćemo reći *He sits there* ako se radi o uobičajenoj radnji, ali ako se radi o radnji koja se dešava sada ali nije uobičajena reći ćemo *He is sitting there*. Dakle za uobičajenu radnju koja se ponavlja svaki dan, svako jutro, svake godine, često koristimo Present Simple Tense, a za radnju koja se dešava sada, u trenutku govora ili samo ovih dana koristit ćemo Present Continuous Tense. Upravo to objašnjenje se obično i daje učenicima. Ma koliko se ono nama činilo jednostavnim, učenici imaju dosta poteškoća u razlikovanju ova dva glagolska vremena, što i ova analiza pokazuje. Ovdje se radi o učenicima osmih razreda, i ako uzmemo u obzir da su sa razlikom između Present Simple Tensea i Present Continuous Tensea upoznati najkasnije u petom razredu, ukoliko oni još uvijek prave greške u upotrebi ovih glagolskih vremena možemo zaključiti da to predstavlja problem za učenike.

Razlog tome možemo pronaći u kontrastivnoj analizi, jer se ovdje radi o petom nivou po Porteru (vidi str. 1) kada je teškoća

usvajanja jezika u pitanju. Dakle jedno glagolsko vrijeme u maternjem jeziku biva zamijenjeno sa dva glagolska vremena u stranom jeziku. Ovaj dio analize potvrđuje da je negativni transfer iz maternjeg jezika često uzrok pravljenja pogrešaka.

Naravno uzroci grešaka nisu samo vezani za negativan transfer iz maternjeg jezika, dakle nisu samo interlingvalne, nego su vrlo često intralingvalne prirode. Tako da učenici prave greške koje se tiču oblika tih glagolskih vremena, pa vrlo često izostavljaju nastavak –s koji je obavezan u trećem licu jednine Present Simple Tensea, taj nastavak dodaju i na glagole uz druga lica, nepravilno upotrebljavaju glagol ‘to be’ u Present Continuous Tenseu. Ovakve greške su izazvane njihovim nedovoljnim poznavanjem jezika cilja, to jeste jezika koji se usvaja. Ali niko od njih nije u tome dosljedan, i oni čas koriste ova glagolska vremena u potpunosti tačno, čas prave greške, i ako ih ispitivač ispravi mnogi uočavaju svoje pogreške. Njihove greške nam dosta govore o nivou njihovog međujezika. Nijedan učenik nije potpuno siguran pri upotrebi glagolskih vremena u engleskom jeziku, ali se razlike između učenika itekako daju osjetiti.

Neki prave manje grešaka, i na intervenciju ispitivača ih sami uočavaju. Neki prave dosta više grešaka, ali ima i onih kod kojih nam se samo na prvi pogled čini da prave malo grešaka, a razlog je izbjegavanje uopće upotrebe glagolskih vremena. To je i veliki nedostatak analize grešaka, jer nam se može učiniti da jezik poznaje bolje onaj ko ne pravi greške pri upotrebi Present Continuous Tensea, a razlog tome da bude da ga uopće nije ni koristio.

Izdvojit ćemo par primjera. Zanimljiv je primjer jednog učenika koji je u čitavom razgovoru davao kratke odgovore, i izbjegavao uopće upotrebu glagola. Taj je učenik u čitavom razgovoru opotrijebio samo tri različita glagola, i to glagol ‘to be’ pet puta, glagol ‘to go’ šest puta, i glagol ‘leave’ jedanput. Istina je da ovaj učenik nije pravio greške pri upotrebi Present Continuous Tensea, ali ga nije ni opotrijebio. Slijedi jedan dio intervjuja sa tim učenikom⁴:

I: OK. Now tell me, what can you see in the picture?

U: The + cars and people.

I: And what are the people doing?

⁴ I-ispitivač, U- učenik, +-pauza, ++-duža pauza

U: She, eh, she goes, she goes the

I: What are the people doing, what do you think?

U: Ehh

I: Who do you think are the people? ++ Who could they be? ++ How is the street similar to your street? Your home street, where you live?

U: Ehh ++

I: C'mon, don't be afraid, say something. Tell me, what does your street look like?

U: It's ehh +++

Vidimo kako učenik izbjegava odgovore, ali vidimo i da poznaje formu Present Simple Tensea, jer dodaje nastavak *-es* na glagol upotrijebljen uz treće lice jednine. Također uočavamo kako učenik izbjegava upotrebu Present Continuous Tensea, pa iako je pitanje postavljeno u tom glagolskom vremenu odgovara *she goes, she goes*. Kod ovog učenika jedan od razloga za greške i izbjegavanje odgovora je očito i strah, što i ispitivač uočava, pa govori učeniku da slobodno govori, da se ne plaši. Time dolazimo do još jednog razloga za pravljenje grešaka, a to je definitivno i emocionalno stanje učenika. Izbjegavanje upotrebe glagola je karakteristično i za par ostalih ispitanika.

Ipak, većina učenika koristi i Present Simple Tense i Present Continuous Tense, što i ne čudi jer su pitanja takva da traže uglavnom odgovore uz upotrebu ova dva glagolska vremena. Dakle na pitanja o hobiju, o kućnim ljubimcima, najdražim predmetima, najdražoj hrani, članovima porodice očekuje se odgovor uz upotrebu Present Simple Tensea. Međutim, učenici tu uglavnom daju kratke odgovore, bez upotrebe glagola, pa tako i smanjuju šanse da pogriješe. Analiza pokazuje da i ovdje prave greške, što nam potvrđuje i sljedeći primjer:

I: Does he go to school?

U: Yes, he's going to school

Ipak, u zadatku da opišu sliku, očekuje se da koriste Present Continuous Tense, i učenici ga uglavnom i koriste, ali i ovdje prave greške, pa nerijetko u jednom dijelu opisa koriste Present Continuous Tense a u ostatku koriste Present Simple Tense.

U: On the first picture I see that one boy brushes his teeth er the second boy is er washing himself and it's very this is bathroom and it's very er it's nice and the second picture the girl is sleeping her room is in the mess, really mess, in the third picture dad is er reading the newspaper, on the fourth picture mum is, mum is on the stairs she sees X.

Učenci pokazuju kako griješe pri upotrebi ovih glagolskih vremena i u nekim od drugih zadataka. Naime, jedan od zadataka je bio i da zamisle da im je ispitivač prijatelj koji im dolazi u posjetu, ali ne zna kako naći pravu adresu. Tako da su učenici trebali objasniti put od autobuske stanice do njihove kuće/stana. Ovdje se očekuje upotreba Present Simple Tensea ili Future Tensea, ali jedan učenik ovdje griješi i upotrebljava Present Continuous Tense.

U: Your friend is coming to visit you. Give him/her directions from the nearest station or bus stop to your home?

I: Ok, so I'm your friend and I'm lost. Please help me.

U: You are coming from the bus station. +The bus station is +one street further than my house.

I: A-hm

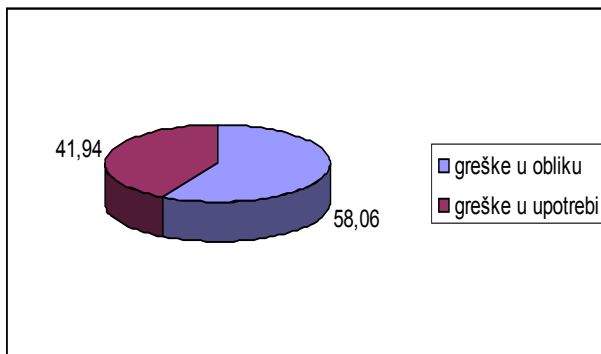
U: You are +passing-by by the great market. When you pass it you have a little alley with lots of flowers++

I: Ok.

U: Then you're coming out

Ovaj učenik je inače jako siguran pri upotrebi glagolskih vremena u ostatku intervjua, ali je moguće da ga je rečenica *Your friend is coming to visit you*, gdje je upotrijebljen Present Continuous Tense za dogovorenu buduću radnju, navela da i u svom odgovoru koristi to glagolsko vrijeme.

Iako nam se čini da su učenici pravili dosta grešaka u upotrebi Present Simple Tensea i Present Continuous Tensea, veći je broj grešaka napravljen u obliku ovih glagolskih vremena a pri pravilnoj upotrebi, što pakazuju i sljedeći grafikoni.



Grafikon 1. Procentualni prikaz odnosa grešaka u obliku i upotrebi Present Simple Tensea.

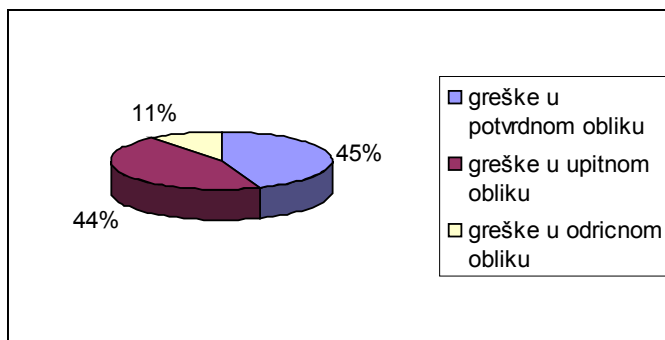


Grafikon 2. Procentualni prikaz odnosa grešaka u obliku i upotrebi Present Continuous Tensea

Zanimljivo je i to da analiza pokazuje da su učenici napravili skoro isti broj pogrešaka i pri upotrebi Present Simple Tensea kao i pri upotrebi Present Continuous Tensea. Pri upotrebi Present Simple Tensea napravili su ukupno 31 grešku, i to 18 (58,06%) u obliku i 13 (41,94%) u upotrebi. Pri upotrebi Present Continuous Tensea učenici su napravili 30 grešaka, i to 18 (60%) u obliku i 12 (40%) u upotrebi. Ovi nam podaci pokazuju da učenici imaju istih poteškoća u savladavanju ova dva glagolska vremena.

Greške koje su učinici pravili u obliku Present Simple Tensea klasifikovane su na greške koje su napravljene u potvrdnom, upitnom i odričnom obliku, a sljedeći grafikon nam pokazuje njihov omjer. ⁵

⁵ Trebamo samo napomenuti da kada govorimo o upitnom obliku da su u obzir uzete i greške napravljene u indirektnim pitanjima.



Grafikon 3. Procentualni omjer grešaka napravljenih u obliku Present Simple Tensea

Učenici su napravili 8 (45%) grešaka u povrdnom obliku. Sve te greške su vezane sa treće lice jednine Present Simple Tensea. Slijedi lista tih grešaka⁶:

- ...and if **they fits** you...
- and **dad help** me.
- Movie start** in seven hours.
- The oldest go** to college.
- It take** five minutes to go.
- Bathroom look** like...
- Because **my mum dislike** pets.
- The train leave** in 11.

Međutim, treba istaći činjenicu da učenici ipak više koriste taj nastavak –s nego što ga izostavljaju, pa je 15 puta taj nastavak pravilno upotrijebljen, a i ovi učenici koji griješe nisu konstantni u tome, pa čas pravilno upotrijebe nastavak čas ga zaborave, što nam pokazuje i sljedeći primjer.

U: The oldest go to college and Mike, it's younger, he likes to play football.

Ovakve greške nam govore o nivou na kojem se nalazi njihov međujezik. Oni poznaju sistem karakterističan za LF, ali ga još nisu u potpunosti savladali, pa prave greške. Učenici ipak pokazuju da su upoznati sa nastavkom ali njegovu distribuciju još nisu savladali, pa

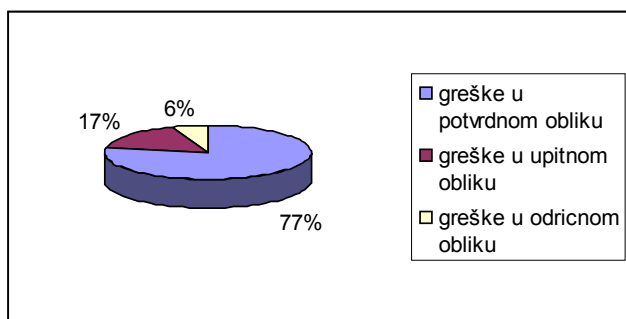
⁶ Masnim slovima su naznačene greške bitne za ovu analizu, ali u rečenicama postoje i druge greške koje nisu bitne za ovu analizu.

ga dodaju kada ne treba, ili ga izostavljaju kada ga trebaju upotrijebiti. Dakle, ovdje se radi o intralingvalnim greškama, i to uglavnom greškama generalizacije (kada nastavak dodaju i na glagole uz druga lica) ili o greškama izostavljanja (kada taj nastavak izostavljaju uz treće lice jednine).

U upitnom obliku učenici su napravili ukupno 8 (45%) grešaka. Od toga 3 greške pri postavljanju direktnih pitanja, a 5 grešaka je kod indirektnih pitanja. Slijedi lista tih grešaka:

- How much **is the cost**?
- How many money **it is a ticket**?
- What town in Europe **you recommend** that I should go?
- Then I would ask you what **would you** like to eat.
- If I know where **that's it**.
- I know that they exist, but I don't know who **are they**.
- Can you tell me what size **is it**.
- I don't know **is there** church in my street.

Kod grešaka u direktnom govoru vidljiv je uticaj maternjeg jezika, jer u njemu nema pomoćnog glagola 'to do' kao u engleskom jeziku, pa je onda učenik tako došao do rečenice *How much is the cost?* (*Kolika je cijena?*) ili *What town in Europe you recommend that I should go?* (*Koji grad u Evropi ti predlažeš da posjetim?*).



Međutim, što se tiče grešaka u indirektnim pitanjima one su posljedica nedovoljnog poznavanja stranog jezika. Učenici su savladali činjenicu da pri postavljanju pitanja moramo napraviti inverziju, ali nisu još savladali indirektna pitanja kod kojih ne

smije biti inverzije. Uzimajući u obzor da su *embedded questions* najkompleksnija za savladati – *Can you tell me what the date is today?* U sličnu kategoriju bismo svrstali i indirektna pitanja. Kada bismo kategorizirali ove greške oni bi spadale u kategoriju grešaka generalizacije (inverzija se koristi i ondje gdje ne treba) i interferencije (greške uzrokovane negativnim transferom iz maternjeg jezika). Prema Caroline Mei Lin Ho (2003) spadale bi u greške izostavljanja i nepravilnog redoslijeda.

I ovdje nam je teško odlučiti da li se radi o grešci ili lapsusu, jer učenici ponekad nakon što pogriješe i tačno formiraju pitanje. Pa tako učenik koji je napravio grešku pa rekao: *What town in Europe you recommend that I should go?* Kasnije u razgovoru kaže: *What size do you recommend for me?* Ovakvi nam primjeri pokazuju kako moramo biti pažljivi kada analiziramo greške, i ne možemo tvrditi da neki učenici ne znaju postavljati pitanja u Present Simple Tense, jer razlozi za njihove greške mogu biti mnogobrojni.

Učenici su napravili samo dvije greške u odričnom obliku Present Simple Tensea, i to sljedeće dvije:

I: You don't like animals?
 U: My mum don't.
 U: Because I not want that.

Dakle u prvom slučaju učenik koristi don't umjesto doesn't, a u drugom izostavlja don't. Zanimljivo je ovdje napomenuti da učenici ipak 94 puta pravilno upotrebljavaju odričan oblik Present Simple Tensea, što pokazuje da ipak učenici sa lakoćom savladavaju odričan oblik. U intervjuima učenici također bez problema dodaju negaciju i na modalne glagole.

Kada govorimo o greškama koje učenici pravi u obliku Present Continuous Tensea možemo reći da je opet kao i sa Present Simple Tenseom najveći broj grešaka u potvrdnom obliku. Odnos grešaka u obliku Present Continuous Tensea očit je iz sljedećeg grafikona.

Grafikon 4. Procentualni omjer grešaka napravljenih u obliku Present Continuous Tensea

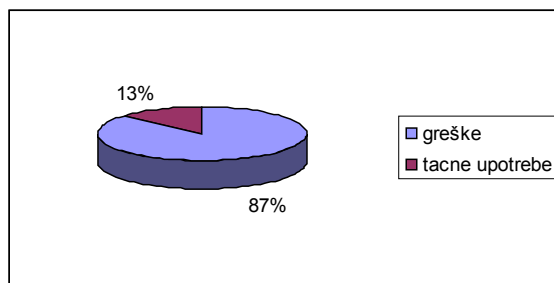
U potvornom obliku učenici su napravili 14 (77%) grešaka. Te greške se uglavnom odnose na izostavljanje pomoćnog glagola ‘to be’, ali ima i izuzetaka.

U: They walking around.

U: They talking about accident.

U: There is some people who going to church.

Možemo zaključiti da su učenici u ovim slučajevima usvojili upotrebu Present Continuous Tensea, i uglavnom su usvojili činjenicu da je ovdje obavezan nastavak –ing, ali im je problem upotrebe i nastavka i pomoćnog glagola. Mogući razlog tome je opet transfer iz maternjeg jezika. Učenik će na našem jeziku reći *Čovjek čita novine (The man reading the newspapers), Ona čita knjigu (She reading book)*. Dakle, ako u maternjem jeziku u toj rečenici imaju tri elementa učenik ih toliko koristi i u stranom jeziku. Međutim, da se ne bi činilo da učenici imaju tolike probleme sa savladavanjem forme Present Continuous Tensea analiza je pokazala da su učenici čak 91 put pravilno upotrijebili potvrdni oblik Present Continuous Tensea. Sljedeći grafikon nam bolje pokazuje omjer grešaka i tačnih upotreba Present Continuous Tensea⁷.



Grafikon 5. Omjer grešaka i tačnih upotreba potvrdnog oblika Present Continuous Tensea

U upitnom obliku učenici su napravili sljedeće 3 (17%) greške:

U: Where we are cooking?

U: What is you asking?

U: At what time is going a train to New Castle?

⁷ Pod tačnom upotrebom se misli i na to da je oblik tačan ali i da je tačno upotrijebljeno glagolsko vrijeme.

U prvom primjeru nema inverzije subjekta i pomoćnog glagola, u drugom je pogrešno upotrijebljen pomoćni glagol 'to be', a u trećem opet nema inverzije. Dakle greške su uglavnom vezane za inverziju. Postoji i par pravilno upotrijebljenih pitanja u Present Continuous Tenseu ali ne iznenađuje da učenici uopće nisu puno pitali u Present Continuous Tenseu jer nisu imali puno zadataka koji to od njih zahtijevaju.

U odričnom obliku napravljena je samo jedna greška (6%):

U: They're driving the car, don't playing tennis.

Ovaj učenik je očito zbunjen, pa miješa Present Simple Tense i Present Continuous Tense, dakle radi se o intralingvalnoj pogrešci.

2.2.2. Ostala glagolska vremena

Analiza pokazuje da učenici nisu puno koristili ostala glagolska vremena. Razlog tome možemo tražiti i u zadacima koji od njih nisu tražili upotrebu drugih glagolskih vremena osim Future Tensea u pojedinim situacijama. Što se tiče grešaka u Future tenseu, one su malobrojne, i to par puta učenici koristi glagole u prezentu umjesto u futuru, pa kažu: *For dessert we have ice-cream*, ili *We have coke*. A ovdje bi ustvari trebali koristiti Future Tense: *For dessert we will have ice-cream* i *We will have coke*.

Zanimljiv je i primjer jednog učenika koji umjesto da kaže *I will go by plane*, ili *I want to go by plane* kaže: *I be go*, *I be go by plane*. Ovdje se radi o grešci nepravilne konstrukcije, ali nam to govori i o međujeziku ovog učenika jer na još jednom mjestu kaže: *We can make go a kino*. Jasno nam je da učenik još nije savladao upotrebu glagolskih vremena u engleskom jeziku, te da on definitivno manje poznaje jezik od učenika koji su na primjer pravili greške izostavljanja nastavka -s.

U odričnom obliku Future Tensea nema grešaka, ali nema ni upotrebe. A u upitnom obliku bilježimo dvije sljedeće greške:

U: Where we will met?

U: Where we meet?

U prvom slučaju nema inverzije, a i glavni glagol je pogrešno upotrebljen. Vjerovatno je učenik usvojio nepravilne glagole, pa ovdje koristi past tense umjesto prezenta ovog glagola. A u drugom slučaju učenik je izostavio modalni glagol *will*.

Od ostalih glagolskih vremena učenici su još koristili Present Perfect Tense, Past Simple Tense i Past Continuous Tense i to ih 22 puta pravilno upotrijebili, a 3 puta pogrešno. Slijedi lista grešaka:

U: I have came to ask. (I have come to ask.)

U: I bought it already. (I have bought it already.)

U: He just broke plate. (He has just broken plate.)

Ne čudi ovako mali broj pogrešaka ako uzmemo u obzir da su se ovim glagolskim vremenima koristili samo pojedini učenici, oni sigurniji u svoje znanje, pa su tako uglavnom ispravno i koristili ova glagolska vremena.

3. Zaključak

Ovaj rad se bavi greškama koje učenici prave pri produkciji stranog jezika. Teorija o analizi grešaka nam govori kako su se greške oduvijek smatrale bitnim. U kontrastivnoj analizi trebale su se izbjeći po svaku cijenu, pa su se pravile analize i poređenje jezika ne bi li se predvidjele sve moguće greške. To se pokazalo nemogućim, te se i odnos prema greškama mijenjao. Tako su se kasnije greške smatrale prirodnim za proces učenja, i one se nisu mogle spriječiti, nego su nam dosta toga govorile o nečijem međujeziku. Tako da se moglo zaključiti da jedan učenik bolje poznaje L2 od drugoga iako oboje griješe, ali ne na isti način. Tako da su provedene brojne analize grešaka koje prave govornici L2.

U ovom radu su analizirani razgovori sa 24 hrvatska učenika, a pažnja je usmjerena na njihovu produkciju glagolskih vremena u engleskom jeziku. Možemo zaključiti da učenici ipak u većoj mjeri pravilno koriste glagolska vremena nego što prave greške. Zadaci

dati učenicima su takvi da se od njih očekuje produkcija uglavnom Present Simple Tensea i Present Continuous Tensea, ali par učenika nalazi prostora za upotrebu i drugih glagolskih vremena. Uočavamo greške i u obliku i u upotrebi glagolskih vremena, ali su ipak brojnije one koje se odnose na oblik. Opravdanje za to možemo tražiti u učeničkom znanju ali i u ulozi ispitivača, jer on postavljajući pitanja u Present Simple Tenseu i Present Continuous Tenseu navodi učenike da se i koriste tim glagolskim vremenima.

Kada govorimo u uzrocima grešaka tu uočavamo tri osnovna: negativan transfer maternjeg jezika, nedovoljno poznavanje stranog jezika, strah i tremu. Naravno da postoje i drugi uzroci grešaka kao: strategije učenja, osobni faktori, nastava stranog jezika...Međutim, nedostatak ovakve analize je nemogućnost dubljeg zalaženja u razloge za pravljenje pogrešaka, pa vrlo često ne možemo biti sigurni da li se radi o lapsusu (mistake) ili grešci (error). Ipak mi prepoznajemo interlingvalne i intralingvalne greške, kojima pokazujemo da je maternji jezik donekle odgovoran za greške prilikom usvajanja L2, ali da su neke greške i intralingvalne prirode.

Nedostatak ove analize kao i ostalih analiza grešaka je i činjenica da su neki učenici pravili manje grešaka od drugih, a razlog tome nije njihovo bolje poznavanje stranog jezika, nego jednostavno izbjegavanje upotrebe glagolskih vremena.

Ovaj rad ukazuje na činjenicu da učenici imaju poteškoća sa savladavanjem glagolskih vremena u engleskom jeziku, ali na to trebamo gledati kao na jednu od faza kroz koju njihov međujezik prolazi. Najvažnije je nastaviti motivirati učenike da koriste engleski jezik, da se slobodno izražavaju na njemu, pa će vremenom prevazići ove poteškoće. Trebamo što više s njima komunicirati na engleskom jeziku, dozvoliti im da i oni sami uočavaju greške u govoru drugih, a kasnije i u svom govoru. Tako će učenici, bez straha da će napraviti velike greške ili da će biti ismijani, nastaviti koristiti strani jezik.

Literatura

- Brown, Douglas (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents
- Corder, S.P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin
- Doughty, Catherine (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition* 13: 431–469.
- Ellis, Rod (2003). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown and Spada (1998), *How Languages are Learned*, Oxford: Oxford University Press.
- Mei Lin Ho, Caroline (2003). *Empowering English Teachers to Grapple with Errors in Grammar*, The Internet TESL Journal 11 (3).
- Prator, Cliforsd (1967). Guidelines for planning classes and teaching materials. *Work Papers in English as a Second Language: Matter, Methods, Materials*. Angeles: Department of English, University of California.
- Riđanović, M. (2007). *Praktična Engleska Gramatika*. Sarajevo: Šahinpašić.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10(1–4): 209–232
- Whitman, Randall L. (1970) Contrastive Analysis: Problems and Procedures. *Language learning*, 20 (2): 191-197.

Edina Rizvić-Eminović

**FONOLOŠKA I MORFOLOŠKA OGRANIČENJA
U TVORBI DERIVIRANIH NOMINALA U
ENGLESKOM JEZIKU
UZ DIJAHRONIJSKI OSVRT**

Sažetak

Ovaj rad se bavi fonološkim i morfološkim ograničenjima u tvorbi deriviranih nominala u engleskom jeziku, kao i dijahronijskom analizom sufiksa koji se koriste za njihovu tvorbu. Deriviranim nominalima se smatraju imenice nastale od glagola koje karakteriziraju sljedeći morfološki nastavci: -al (arrival), -ance (-ence) (admittance), -tion(destruction), -ment (development), i -ure (closure), koje mogu izražavati događaj i imati argumentsku strukturu naslijeđenu od glagola od kojeg su derivirani. Pored etimologije spomenutih sufiksa, u radu se bavimo i značenjima koja ovi sufiksi tradicionalno imaju. Istraživanje je bazirano na primjerima deriviranih nominala iz COCA korpusa, te nekolicini etimoloških rječnika engleskog jezika.

***Ključne riječi:** derivirani nominali, dijahronija sufiksa – al, -ance, -tion, -ment, i -ure, fonološka ograničenja, morfološka ograničenja*

**PHONOLOGICAL AND MORPHOLOGICAL
LIMITATIONS IN THE FORMATION OF DERIVED
NOMINALS IN THE ENGLISH LANGUAGE WITH
A DIACHRONIC OVERVIEW**

Summary

The paper explores the phonological and morphological limitations in the formation of derived nominals in the English language. Additionally, it provides a diachronic analysis of the suffixes used to form the derived nominals. Derived nominals are

nouns derived from verbs using suffixes -al (arrival), -ance (-ence) (admittance), -tion (destruction), -ment (development), and -ure (closure), which can express an event and inherit an argument structure from the corresponding verb. Apart from etymology of the said suffixes, the paper investigates the meanings these suffixes traditionally have. The research is based on the examples of derived nominals from the COCA corpus and a few etimological dictionaries of the English language.

Key words: *derived nominals, diachronic analysis of suffixes – al, -ance, -tion, -ment, and –ure, phonologic restrictions, morphologic restrictions*

1. Uvod

Sufiksi za nominalizaciju općenito su sufiksi koji se koriste za derivaciju imenica od glagola, pridjeva i imenica. U ovom radu se bavimo isključivo onim sufiksima koji se koriste tvorbu deriviranih nominala prema datom definiciji. To su sufiksi *-al, -ance, -(a)tion, -ment* i *-ure*. Njima se najčešće deriviraju apstraktne imenice. Međutim, kao što ćemo vidjeti, postoje i druga značenja koja nominali derivirani od glagola nose. Naime, nominal može da poprimi potpuno novo značenje. Njegovo značenje je vremenom postalo leksikalizirano i teško se može semantički povezati sa glagolom od kojeg je nominal nastao. Kao što ćemo vidjeti, gotovo svi ovi sufiksi imaju više od jednog značenja, a ponekad se značenja nekoliko sufiksa iz ove kategorije i preklapaju.

Mada su sufiksi *-al, -ance, -(a)tion, -ment* i *-ure* sufiksi za tvorbu deriviranih nominala, postoje određena strukturalna ograničenja povezana sa njihovom upotrebom, koja ispituje kod svakog od sufiksa. Pod strukturalnim ograničenjima podrazumijevamo fonološka, morfološka, sintaksička ili semantička ograničenja koja se vežu za određene sufikse.¹ Mi u ovom radu ispituje samo fonološka i morfološka ograničenja, budući da ispitivanje sintaksičkih i

¹ Neki lingvisti smatraju neodvojivim od morfološke analize pitanje značenja samih afiksa, kao i njihovih gramatičkih osobina, npr: tranzitivnost, pasivnost, aspekt. Međutim, u ovom radu se nećemo baviti takvom vrstom analize, jer ona iziskuje posmatranje ovih nominala na nivou sintagme ili rečenice, gdje se ove osobine ispoljavaju. Spomenut ćemo ipak značenja koja se tradicionalno povezuju sa ispitivanim sufiksima.

semantičkih ograničenja iziskuje drugačiji analitički pristup. Naime, u literaturi postoji mišljenje da je izbor sufiksa za nominalizaciju idiosinkretičan (Snyder, 1998: p. 3), odnosno proizvoljan. Naša je hipoteza upravo suprotna. Naime, mi ćemo u ovom radu primjenom deskriptivno-analitičke metode i dijahronijske analize pokazati da izbor sufiksa za nominalizaciju ipak nije idiosinkretičan, već podliježe određenim fonološkim i morfološkim ograničenjima. Jedini je izuzetak tvorba deriviranih nominala uz pomoć sufiksa *-a(tion)*, kod kojih je zbog raznovrsnosti etimologije glagola od kojih se deriviraju teško doći do jedinstvenih, sistematiziranih ograničenja. S tim ciljem ispitujuemo primjere deriviranih nominala iz COCA korpusa sa svakim sufiksom pojedinačno.

2. Sufiks *-AL*²

Sudeći po rasponu stoljeća u kojima su nastajali nominali sa sufiksom *-al*, može se zaključiti da je ovaj sufiks bio produktivan u engleskom jeziku nešto više od pet stoljeća. Potvrda tome se nalazi u činjenici da nominali sa sufiksom *-al* nisu postojali ni u francuskom niti u latinskom, te da su, kao što se vidi iz primjera u tabeli 1. oni nastajali izvorno u engleskom jeziku. Marchand (1969) navodi da se nastavak *-al* počeo koristiti za derivaciju imenica od glagola koji vode porijeklo iz francuskog i engleskog jezika.

Značenje nominala sa ovim nastavkom bi se moglo predstaviti na sljedeći način: *'the act of _____ing'* (Harper, 1976), naprimjer, *arrival* (dolazak) označava *'the act of arriving'* (čin dolazanja). Glagoli od kojih ove imenice nastaju, kako Marchand navodi, najčešće označavaju rezultat radnje i većinom su tranzitivni.

Plag zaključuje kako se kod svih glagola od kojih nominali sa nastavkom *-al* nastaju glavni akcenat nalazi na posljednjem slogu (Plag, 2003: p. 87). Ako analiziramo nominale sa nastavkom *-al*, možemo zapaziti da se ovaj sufiks uglavnom dodaje dvosložnim glagolima i to onim dvosložnim glagolima kod kojih je drugi slog naglašen. Tako nemamo **forwardal* od *forward*, niti **promiseal* od *promise* (Plag, 2003: p. 61), jer su to glagoli koji završavaju

² Sufiks *-al* se koristi za deriviranje imenica nastalih od glagola većinom latinskog ili francuskog porijekla (Marchand, 1969: p. 236). Ovaj nastavak vodi porijeklo od srednjeengleskog nastavka *-aille*, francuskog nastavka za jedninu ženskog roda *-aille*, te latinskog nastavka *-alia*, *-alis*, nastavak za pridjev. U engleskom jeziku on poprima oblik *-al*

nenaglašenim slogom. Također, nemamo ni **varial* od *vary*, koji je jednosložan glagol, nego imamo *variance*. Zanimljiv je slučaj glagola *continue*, koji je trosložni, ali njegov nominal nije **continual* zbog polisemije sufiksa *-al*, koji se, kao što smo spomenuli koristi i za tvorbu pridjeva. Tako je *continual* pridjev, a nominal je *continuance*. Ovo objašnjenje, međutim, ne podrazumijeva da će svaki dvosložni glagol koji završava naglašenim slogom uzeti sufiks *-al* za tvorbu nominala. Tako nemamo **delayal*, **explainal*, niti **applial*. Očigledno je da tu postoje još neka ograničenja koja je u ovom trenutku teško definirati.

Slijedi kratki prikaz istraživanja porijekla nekolicine nominala sa sufiksom *-al*.³

Tabela 1.

| Nominal sa nastavkom <i>-al</i> | Porijeklo | Prvi put zabilježen(a) u engleskom |
|-------------------------------------|--|--|
| <i>arrive</i> <i>arrival</i> | starofr. <i>arriver</i> , V | V: 1200. N: kraj. 14. st. |
| <i>rehearse</i> <i>rehearsal</i> | starofr. <i>rehercier</i> , V | V: 1300. N: kraj 14. st. |
| <i>deny</i> <i>denial</i> | starofranc. <i>denoiir</i> , lat. <i>denegare</i> | V: početak 14. st. N: 1520. ; <i>denial</i> je zamijenio <i>denyance</i> |

³ U tabeli je upisan nominal, njegovo porijeklo, kao i kad je prvi put zabilježen u engleskom jeziku kao glagola i kao imenica.

3. Sufiks *-ANCE (-ENCE) /əns*⁴

Analizom korpusa utvrdili smo da među riječima sa nastavkom *-ance* ima i onih za koje je, zbog njihove etimologije, teško reći da su nastale sufiksacijom, jer je dijahronijski gledano došlo do velikih promjena oblika riječi. Primjeri takvih riječi su: *advance*, *balance*, *dance*, *experience*. Riječi potput *advance*, *balance* i *experience* su starofrancuskog, odnosno latinskog porijekla i imaju glagole identičnog oblika. Riječ *advance*, naprimjer, vodi porijeklo od starofrancuskog *avancier*, napredovati, kretati se naprijed, čija je opet izvorna riječ kasnolatinska riječ *abante* (*ab*, od + *ante*, prije, ispred).

U literaturi se navodi (Marchand, 1969: p. 248) kako se povremeno nastavak *-ance* preklapa sa nastavkom *-ancy*, *-ency*. I Plag (2003: p. 87) navodi sufikse *-ence*, *-ancy*, *-ency* kao varijante sufiksa *-ance*. Važno je spomenuti da je ovaj sufiks povezan sa sufiksima *-ce/cy*, koji se dodaje pridjevima koji završavaju na *-ant/-ent* i koji je i danas produktivan, naprimjer u imenici *dependency*(*depend-ent-cy*) (ibid).⁵Budući da se sufiks *-ce/cy* dodaje pridjevima, u literaturi

⁴ Sufiks *-ance* prema Marchandu (1969: p. 249) potječe od starofrancuskog sufiksa *-ance*, koji, pak, vodi porijeklo od latinskog *-antia* i *-entia* (Oxford Dictionary). I u tabeli 2. vidimo da je većina engleskih nominala sa sufiksom *-ance/-ence* zapravo već postojala u francuskom jeziku sa gotovo istim oblikom, te da su kao nominali preuzimani u engleski jezik uglavnom u 16. i 17. stoljeću, što znači da se, kad je riječ o ovim nominalima, najvećim dijelom radi o posuđenicama iz starofrancuskog jezika. Najraniji slučajevi su, prema Marchandu (1969: p. 248), zabilježeni još u periodu između 9. i 10. stoljeća. Tada su podjednako bili zastupljeni i *-ance* i *-ence*, međutim, od tada u pisanju počinje da dominira *-ance*. U 15. stoljeću uz pomoć ovog nastavka deriviraju se imenice i od engleskih glagola: *utterance*, *furtheance* (ibid: 249), međutim i dalje među ovakvim nominalima dominiraju glagoli romanskog porijekla, a među njima opet prevladavaju riječi iz pravnog registra

⁵ U korpusu nalazimo veći broj nominala sa nastavkom *-ence* od onih sa nastavkom *-ance* za oko 23%. Međutim, među nominalima sa nastavkom *-ence* je mnogo onih koji nisu nastali od engleskih glagola, kao što su *eloquence*, *diligence*, *impotence*, te *permanence*. Tako se imenica *eloquence* javila u engleskom jeziku sredinom 14. stoljeća, a preuzeta je iz latinskog, od riječi *eloquentia* i tada je imala oblik *eloquency* sve do kraja 14. stoljeća, kada u pisanju preovladava *eloquence*. I imenica *diligence* je preuzeta sredinom 14. stoljeća od starofrancuske riječi *diligence*, a ova od latinske imenice *diligentia*. Slično je i sa *impotence* i *permanence*, koje su preuzete u 15. stoljeću od starofrancuske imenice *impotence* i *permanence*, odnosno od latinskih imenica *impotentia* i *permanentia* iz 14. stoljeća, s tim što u engleskom i danas postoje oblici *impotency* i *eloquency*.

postoji dilema da li riječi koje završavaju ovim nastavkom imaju uvijek dva sufiksa, onaj za pridjev, *-ant*, i sufiks za nominal *-ce/cy*, odnosno da li je od glagola prvo nastao pridjev pa onda nominal. Takav je slučaj sa *dependency, presidency, tendency, repulsion/repellency, vacancy, concurrence/concurrency, compliance/compliancy, hesitance/hesitancy, urgency, constituency, solvency, expectancy, occupancy, brilliancy, consultancy*. Ukoliko bi to bilo tako, onda bi to značilo, smatra Plag (2003: p. 87) da nominal sa sufiksom *-ance* postoji samo ako postoji i njemu odgovarajući pridjev sa sufiksom *-ant*. Često to jeste slučaj, pa tako imamo pridjeve koji izražavaju osobinu: *dependant/dependent, repellant, concurrent, resonant, vacant, compliant, expectant, brilliant, hesitant, urgent, constituent, solvent*, ali nemamo pridjev: **president, *occupant, *consultant* (*Adj), koji bi značili „predsjednički, posjednički, savjetnički“. Međutim, imamo imenice sa tim sufiksom, *-ant*. To nas upućuje na polisemiju sufiksa *-ant/ent*, u koju nećemo ulaziti u ovom radu. Plag (ibid) kao nepostojeće navodi primjere **riddant* od *riddance*, te **furtherant* od *furtherance*. Upravo zato što nominal sa nastavkom *-ance/-ence* nema uvijek korespondirajući pridjev na *-ant*, stava smo u ovom radu da su sufiks za tvorbu pridjeva *-ant* i sufiks za tvorbu nominala *-ance* nepovezani i međusobno neuslovljeni sufiksi. Zbog toga i razmatramo sufiks *-ance* kao sufiks za derivaciju nominala od glagola.

Slijedi tabela sa primjerima nominala sa nastavkom *-ance/-ence*:

Tabela 2.

| Nominal sa određenom varijantom nastavka <i>-a/ence</i> | Porijeklo | Prvi put zabilježen(a) u engleskom Napomena |
|---|---|--|
| <i>accept</i> <i>acceptance</i> | starofranc. <i>accepter</i> srednjovj. franc. <i>acceptance</i> , | V: kraj 14. st. N: 1570.; <i>acceptance</i> je zamijenio <i>acceptation</i> |
| <i>guide</i> <i>guidance</i> | starofranc. <i>guider, guier</i> | V: kraj 14. st. N: 1530.; <i>guidance</i> je zamijenilo <i>guying</i> |

| | | |
|------------------------------------|---|------------------------------------|
| <i>govern</i> <i>governance</i> | starofranc. <i>governer</i> starofranc. <i>gouvernance</i> | V: kraj 13. st. N: kraj 14. st. |
| <i>insure</i> <i>insurance</i> | starofranc. <i>asseurer</i> starofranc. <i>assurance</i> | V: kraj 14. st. N: kraj 14. st. |

Marchand primjećuje (1969: p. 249) jedno fonološko ograničenje koje je povezano sa derivacijom nominala sa ovim nastavkom. Naime, mnogi od glagola kojima se dodaje ovaj nastavak u izgovoru završavaju glasovima /d/, /t/, /r/ i /dž/. Pored ovih glasova, u našem korpusu nalazimo i /n/, kao u *governance*, te /l/, kao u *excellence*, te diftong /aɪ/, kao u *reliance* i monoftong /i/, kao u *variance*.

Što se tiče značenja ovih nominala, nastavkom *-ance* i njegovm varijantama deriviraju se deverbale imenice koje imaju značenje 'stanje, radnja, činjenica' (Marchand: p. 249). I Plag (2003: p. 87) navodi kako ovaj sufiks uglavnom tvori imenice koje izražavaju radnju. Možemo dodati da se, pored navedenih, u korpusu može naći i značenje osobine, kvalitete: *excellence*, *persistance*, *hesitance*, što opet potvrđuje blisku povezanost ovih nominala sa pridjevima koji se deriviraju od iste glagolske osnove. Isto smatra i Roeper (u Štekauer, 2006: p. 383), koji za razliku od Marchanda i Plaga, pravi razliku u značenju sufiksa *-ence* i sufiksa *-ance*. On, naime, smatra „da se afiks *-ence* definira kao afiks koji obično izražava osobinu, rjeđe radnju“, kao u primjerima *dependence* i *existence*. Međutim, ovaj sufiks formira sintagme kao i drugi derivirani nominali, što ilustrira sintagma *John's transference of money...* Pored toga, smatra Roeper (ibid), ako riječ označava radnju, onda ovaj afiks uglavnom izražava osobinu radnje, kao u primjerima *violence*, *prudence*, *subservience*. Vidimo da se i ovdje radi o nominalima koji su nastali od pridjeva. Prema Roeperu, ovo su dva različita sufiksa, jer je sufiks *-ance*, za razliku od *-ence* nosilac akcionog značenja, kao u primjerima *assistance*, *resistance*, *connivance*. Pitanje značenja sufiksa za nominalizaciju općenito je u lingvistici i dalje neriješeno pitanje, oko kojeg postoji mnogo neslaganja.

4. Sufiks-(A)TION⁶

Analizom etimologije primjera iz korpusa utvrdili smo da nominali sa svim ovim varijantama imaju isto porijeklo: ili potječu od latinskog glagola na *-are*, *-ere* ili su u engleski jezik već ušli kao nominali, odnosno posuđenice iz latinskog sa nastavkom *-atio*, *-ation*, a kasnije i francuskog jezika, naprimjer *creation*, *ambition*.

Velik broj različitih varijanti ovog nastavka je rezultat činjenice da se oni dodaju glagolima sa različitim glagolskim osnovama. Tabele koje slijede prikazuju nominale sa različitim varijantama sufiksa *-(a)(t)ion* i njihovo porijeklo. Nominali sa ovim nastavkom su grupisani u nekoliko tabela, u zavisnosti od osnove kojoj se sufiks dodaje. Na osnovu analize primjera iz korpusa, možemo izdvojiti četiri grupe glagolakojima se ovaj nastavak dodaje:

1. glagoli koji se završavaju nastavkom *-ify*, sufiksom koji tvori glagole: *justify -justification*, *purify - purification*, *modify - modification*, *ratify - ratification*, *verify - verification*. Većina ovih imenica je zapravo došla iz starofrancuskog u 14. stoljeću, tvrdi Marchand (1969: p. 259), međutim, naše etimološko istraživanje pokazuje da se to dešavalo i kasnije, u 15. 16. i 17. stoljeću. Imenice su u engleski jezik ušle u parovima, zajedno sa glagolima na *-ify*, a izvorno vode porijeklo iz latinskog jezika. S obzirom na to da su ove riječi u engleskom imale isti oblik kao i u francuskom jeziku (npr. *clarification*, *pacification*), te da, kako navodi Marchand (1969: p. 259), većina njih ima svoje srodne riječi u francuskom jeziku, u tabeli navodimo samo latinsko porijeklo riječi. Rijetke su kovanice izvan ovakvog obrasca, tvrdi Marchand (*ibid*), koje ne vode porijeklo iz francuskog jezika. Upravo zbog svog latinskog porijekla, prema nekim izvorima (Collinsov rječnik) glagolski sufiks *-ify*, ili njegova varijanta *-fy* posmatra se zajedno sa *-cation*, pa se govori o sufiksu *-ification*, ili *-fication* (u *The American Heritage Dictionary*), što nije slučaj u Harperovom etimološkom rječniku, u kojem se sufiks *-ification*,

⁶ Marchand (1969: p. 258) navodi kako je sufiks *-(t)ion* postao prilično samostalan u engleskom jeziku. Upravo ova njegova samostalnost, posebno kod tvorbe neologizama, može se uzeti kao drugi argument što se sve navedene varijante mogu smatrati jednim sufiksom. Naime, nominal *thunderation* (tobogan smrti) (*ibid*) pokazuje da ne mora svaki sufiks *-ation* imati glagol na *-ate*. Tako glagol **thunderate*, bar za sada, ne postoji.

-*fication* ne navodi kao takav. Plag (2003: p. 90) navodi sufiks –*ification* kao jedan od alomorfa sufiksa –*ion*, kada se –*ion* dodaje glagolu koji završava na –*ify*. Latinsko porijeklo se, ipak, mora uzeti kao bitno zbog toga što se u engleskom nominalu javljaju segmenti glagolske osnove upravo latinskog glagola *facere*, koji ne postoje u engleskom glagolu od kojeg nominal nastaje.

Tabela 3. Osnova–*fy* + –*cation*

| Nominal sa određenom varijantom nastavka –(a)(t)ion | Latinsko porijeklo | Prvi put zabilježen(a) u engleskom | Napomena |
|--|--|---------------------------------------|--|
| <i>clarify</i> <i>clarification</i> | <i>clarificare, V</i> <i>clarificationem</i> (nom. <i>clarificatio</i>), N | V: početak 14. st. N: 1610. godine | od lat. <i>facere</i> , činiti, raditi |
| <i>qualify</i> <i>qualification</i> | <i>qualificare, V</i> <i>qualificationem</i> (nom. <i>qualificatio</i>), N | V: sredina 15. st. N: 1540. godine | |
| <i>pacify</i> <i>pacification</i> | <i>pacificare, V</i> <i>pacificationem</i> (nom. <i>pacificatio</i>), N | V: kraj 15. st. N: početak 15.st. | u engleskom – <i>fy (i) +</i> – <i>cation</i> |
| <i>Odstupanje od očekivanog pravila tvorbe</i> | | | |
| <i>crucify</i> <i>crucifixion</i> , * <i>crucification</i> | <i>crucificare, V</i> (<i>crux</i> , krst + <i>figere</i> , privezati) <i>crucifixionem</i> , (nom. <i>crucifixio</i>), N | V: 1300. N: početak 15.st. | – <i>fy + -xion</i> |

2. glagoli koji se završavaju nastavkom –*ize*: *organization*, *moralization*, *fossilization*, *colonization*, *nominalization*. Marchand pretpostavlja da su glagoli sa nastavkom –*ize* došli su u engleski iz latinskog jezika u 15. stoljeću. On isključuje francuski jezik kao porijeklo ovih glagola, jer su oni zabilježeni u engleskom ranije nego u francuskom jeziku. Međutim, naše etimološko istraživanje pokazuje da je većina ovih nominala zapravo nastala u engleskom jeziku i to od glagola porijeklom iz francuskog jezika sa sufiksom –*iser*. Imenice sa nastavkom –*ization* su se počele tvoriti u engleskom jeziku još u 16. stoljeću, od engleskih glagola sa nastavkom –*ize*. Imenice su nastajale u kratkom vremenskom

razmaku nakon ulaska francuskih glagola u engleski jezik, unutar nekih 20 do 40 godina, kao što se vidi iz tabele 4. Važno je, dakle, zapaziti da je sufiks *-ation* koji se dodaje glagolskim osnovama na *-ize* produktivan u engleskom jeziku od 16. stoljeća do danas. I Craig (1990: p. 176) u svojoj analizi nominala u različitim jezicima svijeta zaključuje kako sufiks *-tion* više nije produktivan u engleskom jeziku, ali se koristi sa glagolima *-ize*. U korpusu nalazimo brojne primjere ovakvih derivacija: *civilization*, *colonization*, *humanization* i drugi.

Tabela 4. Osnova *-ize* + *-ation*

| Nominal sa određenom varijantom nastavka – (a)(t)ion | Porijeklo | Prvi put zabilježen(a) u engleskom |
|--|--|------------------------------------|
| <i>harmonize</i> <i>harmonization</i> | franc. <i>harmoniser</i> , | V: kraj 15. st. N: 1772. |
| <i>socialize</i> <i>socialization</i> | od engl. pridjeva <i>social</i> | V: 1828. N: 1841. |
| <i>utilize</i> <i>utilization</i> | od. franc. gl. <i>utiliser</i> , od lat.pridj. <i>utilis</i> | V: 1807. N: 1847. |

3. glagoli koji se završavaju nastavkom *-ate*: *creation*, *intimidation*
- Zanimljivo je da Marchand u svom istraživanju zaključuje da su imenice na *-ation* zapravo starije od glagola na *-ate*. Naše istraživanje pokazuje da to jeste slučaj, ali ne sa svim imenicama sa sufiksom *-ation*. Većina imenica se javlja istovremeno kad i glagoli. Imenice na *-ation* se javljaju u srednjeengleskom kao posuđenice iz latinskog i francuskog. Prije 14. stoljeća zabilježene su imenice poput *contemplation*, *constellation*, *creation*, *translation*. Tvorba riječi u engleskom jeziku, čiji se parovi ne mogu naći u francuskom počinje sredinom 18. stoljeća, kada je u engleskom jeziku zabilježena riječ *authentication*. I unutar ove grupe glagola možemo napraviti dvije podgrupe. Prva je podgrupa u kojoj se sufiks dodaje na latinsku osnovu koja sadrži *p*, *-patio*, od latinskog glagola *parare*, pripremiti, kao što se vidi iz tabele 5.

Tabela 5. Osnova–(p)ate + -ion

| Nominal sa određenom varijantom nastavka –(a)(t)ion | Latinsko porijeklo | Prvi put zabilježen(a) u engleskom |
|---|--|---|
| <i>anticipate</i> <i>anticipation</i> | <i>anticipare</i> , V <i>anticipationem</i> , (nom. <i>anticipatio</i>)N | V: 1530. N: backformation kraj. 14. st. |
| <i>dissipate</i> <i>dissipation</i> | <i>dissipare</i> (<i>dis</i> , razdvojiti + <i>supare</i> , razbacati, rasuti) <i>dissipationem</i> (nom. <i>dissipare</i>) | V: početak 15. st. N: početak 15. st. |
| <i>emancipate</i> <i>emancipation</i> | <i>emacipare</i> <i>emancipationem</i> (nom. <i>emantipatio</i>) | V: 1620. N: 1630. |

U nju se mogu svrstati rijetki primjeri nominala kod kojih je također zadržan segment latinskog glagola *parare*, zapravo samo –*pa*, a engleski glagoli od kojih ovi nominali nastaju su doživjeli izvjesne transformacije u pisanju, kao što se vidi u Tabeli 6:

Tabela 6. Nominal sa osnovom na –*py*, –*p* + –*ation*

| Nominal sa određenom varijantom nastavka –(a)(t)ion | Latinsko porijeklo | Prvi put zabilježen(a) u engleskom |
|---|--|--|
| <i>occupy</i> <i>occupation</i> | <i>occupare</i> (<i>ob-</i> + <i>capere</i>), V <i>occupationem</i> (nom. <i>occupatio</i>), N | V: sredina 14. st. N: početak 14. st. |
| <i>usurp</i> <i>usurpation</i> | <i>usurpare</i> , V <i>usurpationem</i> (nom. <i>usurpatio</i>), N | V: početak 14. st. N: kraj 14. st. |

U drugoj podgrupi su nominali sa sufiksom –*ation*, koji su nastali dodavanjem na latinsku osnovu (*r*)*are/ire/ore/ere*:

Tabela 7. Osnova (r)are/ire/ore/ere + -ation

| Nominal sa određenom varijantom nastavka -(a)(t)ion | Latinsko porijeklo | Prvi put zabilježen(a) u engleskom |
|--|---|--|
| <i>prepare</i> <i>preparation</i> | <i>praeparare</i> (<i>pre</i> , prije + <i>pare</i> , pripremiti), V <i>praeparationem</i> (nom. <i>praeparatio</i>), N | V: sredina 15. st. N: kraj 14. st. |
| <i>declare</i> <i>declaration</i> | <i>declarare</i> , V <i>declarationem</i> (nom. <i>declaratio</i>), N | V: početak 14. st. N: sredina 14. st. |
| <i>admire</i> <i>admiration</i> | <i>admirari</i> (<i>ad-</i> , u + <i>mirari</i> , čuditi) <i>admirationem</i> (nom. <i>admiratio</i>) | V: početak 15. st. N: početak 15. st. |

Marchand ovu grupu smatra zasebnom grupom kojoj se dodaje sufiks *-tion*, tzv. grupa bez sufiksa. Većina glagola u ovoj grupi su također posuđenice iz latinskog i francuskog jezika. U francuskom jeziku su ovi glagoli završavali nastavkom *-er*. U engleskom jeziku su zabilježeni u drugoj polovini 15. stoljeća.

Pored navedenih slučajeva, nastavak *-ion* se dodaje glagolima koji završavaju različitim glasovima, koji uglavnom vode porijeklo od latinske osnove glagola od kojeg je nominal nastao. Neki autori, kao što je Plag (2003: p. 87), smatraju da se u takvim slučajevima radi o varijantama nastavka *-ion*, konkretno: *-cion*, *xion*, *sion*. Fonetski, svi oni se realiziraju kao /ʃən/ ili /ʒən/, kao u sljedećim primjerima u tabeli 7:

Tabela 8. Etimologija nominala sa sufiksima *-cion*, *-xion*, i *-sion*

| Nominal sa određenom varijantom nastavka – (a)(t)ion | Latinsko porijeklo | Prvi put zabilježen(a) u engleskom | u engleskom |
|---|---|--|------------------|
| <i>coerce</i> /s/ <i>coercion</i> ; /ʒəɪn/ | <i>coercere</i> , V (<i>com</i> , zajedno + <i>arcere</i> , ograditi, ograničiti) <i>coerctionem</i> | V: sredina 15. st. N: početak 15. st. | + <i>-(c)ion</i> |
| <i>suspect</i> /t/ <i>suspicion</i> ; /ʃəɪn/ | <i>suspicere</i> <i>suspectionem</i> (nom. <i>suspectio</i>) | V: sredina 14. st. N: kraj 13. st. | |
| <i>reflect</i> /t/ <i>reflection/reflexion</i> (Br); /ʃəɪn/ | <i>reflectere</i> , V <i>reflexionem</i> (nom. <i>reflexio</i>) | V: početak 15. st. N: kraj 14. st. | + <i>-xion</i> |
| <i>divide</i> /d/ <i>division</i> ; /ʒəɪn/ | <i>dividere</i> , V <i>divisionem</i> (nom. <i>divisio</i>), N | V: početak 14. st. N: kraj 14. st. | + <i>-sion</i> |
| <i>expand</i> /d/ <i>expansion</i> ; /ʃəɪn/ | <i>expandere</i> <i>expansionem</i> (nom. <i>expansio</i>) | V: početak 15. st. N: 1610. | |
| <i>express</i> /s/ <i>expression</i> ; /ʃəɪn/ | <i>expressare</i> <i>expressionem</i> (nom. <i>expressio</i>) | V: kraj 14. st, N: početak 15. st. | + <i>-ion</i> |

Također, latinski glagol i njegova osnova bili su presudni u tvorbi i sljedeće tri grupe nominala, u kojima zapravo imamo sufiks *-ption* u engleskom jeziku:

Tabela 9. Nominali sa sufiksom *-ion* sa latinskom osnovom na *-ceive, -sume, -scribe + -ption*

| Nominal sa određenom varijantom nastavka <i>-(a)(t)ion</i> | Latinsko porijeklo | Prvi put zabilježen(a) u engleskom | Napomena |
|--|---|---------------------------------------|--|
| <i>conceiv</i> <i>conception</i> | <i>concipere</i> <i>conceptionem</i> (nom. <i>conceptio</i>) | V: kraj 13. st. N: poč. 14. st. | lat. prefiks <i>com-, per-, re-, de-</i> + <i>capere</i> (uzeti, uhvatiti) |
| <i>deceive</i> <i>deception</i> | <i>decipere</i> <i>deceptionem</i> (nom. <i>deceptio</i>) | V: 1300. N: poč. 15. st. | |
| <i>assume</i> <i>assumption</i> | <i>assumere</i> (<i>ad</i> , prema + <i>sumere</i> , uzeti) <i>assumptionem</i> (nom. <i>assumptio</i>), N | V: početak 15. st. N: 1300. | lat. prefiks <i>ad-, con-, re-</i> + <i>sumere</i> (uzeti) |
| <i>consume</i> <i>consumption</i> | <i>consumere</i> <i>consumptionem</i> (nom. <i>consumptio</i>), N | V: kraj 14. st. N: kraj 14. st. | (<i>sub</i> + <i>emere</i>) |
| <i>describe</i> <i>description</i> | <i>describere</i> <i>descriptionem</i> (nom. <i>descriptio</i>) | V: početak 13. st. N: kraj 14. st. | lat. prefiks <i>de-, prae-, sub-, trans-</i> + <i>scribere</i> (pisati) |
| <i>prescribe</i> <i>prescription</i> | <i>praescribere</i> <i>praescriptionem</i> (nom. <i>praescriptio</i>) | V: sred. 15. st. N: 14. st. | |

Derivacija uz pomoć nastavka *-tion* od engleskih glagola zabilježena je početkom 18. stoljeća. Marchand navodi da se ovaj nastavak koristi i za tvorbu imenica u žargonu, te imenica kojima se ismijavaju riječi u akademskom i intelektualnom registru, kao npr. *splatteration, thunderation, twistification*.

Što se tiče značenja, deverbalni nominali sa nastavkom *-ation* imaju čitav niz različitih značenja, a zajedničko im je da ne označavaju konkretne stvari.

5. Sufiks –*MENT*⁷

Možemo primijetiti da većina imenica sa sufiksom –*ment* sadrži ili prefikse ili elemente koji se koriste za tvorbu riječi, a koji su stranog porijekla, kao što su prefiksi *ab-* *be-*, *en-*, *ad-*, *re-*. Prefiks *ab-* je element koji se koristi za tvorbu riječi (Harper, 2012) porijeklom iz latinskog jezika, a znači „od“. Nekolicina ovih nominala sadrži prefiks *be-*, koji se dodavao korjenu kako engleskog, tako i stranog porijekla: *bereavement*, *bewilderment*, *benumbment*, *beguilement*. Prefiks *en-* također vodi porijeklo od latinskog *in-*, što znači „u“, a došao je u engleski jezik preko francuskog. *Ad-* je prefiks koji potječe od istoimene latinske riječi sa nekoliko različitih značenja: „prema, u vezi sa, pored, na“. Prefiks *re-* je starofrancuski prefiks sa značenjem „nazad“. Svi oni su se koristili za tvorbu glagola od imenica ili pridjeva, što znači da se kod ovih engleskih nominala, dijahronijski gledano radi o višestrukoj derivaciji.

Značenja koja nose imenice sa ovim sufiksom mogu se podijeliti u četiri grupe:

1. čin ili činjenica povezana sa značenjem glagola od kojeg nastaje, sa tendencijom da označava konkretan slučaj (Marchand: p. 352). Plag (2003: p. 92) ove nominale označava akcionim imenicama koje označavaju „proces ili rezultat (uglavnom) glagola“: *appointment*, *arrangement*, *enactment*
2. nešto konkretno ili materijalno povezano sa značenjem glagola od kojeg nastaje: *advertisement*, *embankment*, *equipment*, *reinforcement*
3. mentalno ili emotivno stanje: *astonishment*, *bewilderment*, *embarrassment*, *estrangement*
4. mjesto povezano sa značenjem glagola od kojeg nastaje: *encampment*, *settlement*.

⁷ Koristi se za tvorbu nominala od glagola francuskog porijekla. Sam sufiks vodi porijeklo od latinskog sufiksa –*mentum*, koji se dodavao glagolskoj osnovi, a označavao je rezultat ili proizvod radnje (Harper, 1976). Imenice sa ovim nastavkom su postale češće u drugoj polovini 14. stoljeća, međutim ovaj sufiks se počinje koristiti sa engleskim glagolskim osnovama od 16. stoljeća (Harper, 1976). Kao što vidimo iz tabele 9. sufiks –*ment* je u engleskom jeziku bio produktivan i u 16. 17. i 18. stoljeću. Kako tvrdi Marchand, velika većina glagola kojima se dodavao nastavak –*ment* su stranog porijekla. Izuzeci su imenice: *betterment*, *amazement*, *acknowledgement*, koje su se javile krajem 16. stoljeća, te *settlement*, *fulfilment*, koje se javljaju sredinom 17. stoljeća.

U korpusu koji smo istraživali najzastupljeniji su nominali koji označavaju mentalno ili emotivno stanje. Ako se radi o dvosilabičnoj osnovi glagola od kojeg nastaje, onda je on akcentiran na slogu koji prethodi slogu sa sufiksom *-ment*, npr. /m'dɔːsmənt/, /m'vɒlv.mənt/. Ako nastaje od trosložnog glagola, akcenat je na drugom slogu s kraja, poslije sufiksa *-ment*, npr. /dr'vel.əp.mənt/, /ɪm'bær.ə.smənt/. Slijedi tabela sa nekoliko primjera nominala sa sufiksom *-ment* i njihovom etimologijom.

Tabela 10. Etimologija nekolicine nominala sa sufiksom *-ment*

| Nominal sa nastavkom <i>-ment</i> | Porijeklo | Prvi put zabilježen(a) u engleskom |
|--------------------------------------|--|--|
| <i>agree</i> <i>agreement</i> | od starofranc. <i>agreer</i> od starofranc. <i>agrement</i> | V: kraj 14. st. N: kraj 14. st. |
| <i>govern</i> <i>government</i> | od starofranc. <i>governer</i> , od lat. <i>gubernare</i> od starofranc. <i>government</i> , od <i>governer</i> | V: kraj 13. st. N: kraj 14. st.; zamijenilo srednjeengl. N <i>governance</i> |
| <i>involve</i> <i>involvement</i> | od lat. <i>involvere</i> od engl. <i>involve</i> | V: kraj 14. st. N: 1706. |

6. Sufiks *-URE*

Sufiks *-ure* koristi se za derivaciju apstraktnih imenica. Potječe od starofrancuskog nastavka *-ure*, a on od latinskog nastavka *-ura*. Najčešće se dodaje jednosložnim ili dvosložnim glagolima, čije osnove završavaju na alveolarni frikativ, zvučni [z] i bezvučni [s], te alveolarne plozive, zvučni [d] i bezvučni [t] i uzrokuju fonološku promjenu kod nominala, u prvom slučaju u alveopalatalne frikative, zvučni [ʒ], odnosno bezvučni [ʃ], kao u riječima /'kləʊ.zər/ i /'preʃ.ər/, a u drugom u alveopalatalne afrikate, zvučni [dʒ], odnosno bezvučni [tʃ], kao u riječima /prə'siː.dʒər/ i /dr'pɑː.tʃər/. Ovaj sufiks ne izaziva promenu akcenta. Akcenat ostaje na istom mjestu kao i kod glagola od kojeg nominal nastaje, tojest na prvom ili drugom slogu.

Najstarije imenice sa ovim nastavkom su posuđenice iz francuskog: *pressure*, *closure*, *lecture*, ili latinskog: *mixture*, *structure*. Nekolicina ovih imenica su zapravo posuđenice iz latinskog, preko francuskog jezika, pa su od njih derivacijom nastajali glagoli u engleskom jezikuu tzv. procesu **backformation**, tojest odbacivanja

posljednjeg sloga riječi. To potvrđuje godina kad je riječ prvi put zabilježena u upotrebi u engleskom jeziku. Još neki primjeri iz korpusasu: *composure*, *rupture*, *erasure*, kao i oni prikazani u tabeli 10:

Tabela 11. Etimologija nekolicine nominala sa sufiksom *-ure*

| Nominal sa nastavkom <i>-ure</i> | Porijeklo | Prvi put zabilježen(a) u engleskom | Napomena |
|-----------------------------------|--|---|----------------------|
| <i>advent</i> <i>adventure</i> | lat. N <i>adventus</i> , lat. gl. <i>advenire</i> od starofranc. <i>aventure</i> , od lat. <i>advenire</i> | N: 1742. N: 1200. | <i>backformation</i> |
| <i>depart</i> <i>departure</i> | starofranc. <i>departir</i> | V: sredina 13. st. N: sredina 15. st. | |
| <i>mix</i> <i>mixture</i> | srednjeengl. <i>myxte</i> starofranc. <i>misture</i> , od lat. <i>mixtura</i> | V: 1530, N: 1580. N: početak 15.st. | <i>backformation</i> |

Nominali sa ovim sufiksom označavaju apstraktne pojmove povezane sa značenjem glagola od kojeg nastaju (*adventure*), ali ima i onih čija su značenja leksikalizirana poput *expenditure*.

7. Zaključci

Na kraju ovog rada možemo izvesti nekoliko zaključaka o porijeklu, fonološkim i morfološkim ograničenjima koja se vežu uz njihovu tvorbu, te tradicionalnim značenjima koja se pripisuju deriviranim nominalima sa ispitivanim sufiksima.

Naime, naše istraživanje pokazuje da većina nastavaka kojima se tvore derivirani nominali vodi porijeklo iz latinskog i francuskog jezika. Tako sufiks *-al* vodi porijeklo od srednjeengleskog, a kasnije i francuskog nastavka *-aille*. Sufiks *-ance* vodi porijeklo od latinskog sufiksa *-antia*, a većina nominala sa ovim sufiksom su posuđenice iz francuskog, gdje su postojale gotovo u identičnom obliku. Tek kasnije, i to u kratkom periodu, ovaj sufiks postaje produktivan u engleskom jeziku, ali uglavnom sa glagolima romanskog porijekla. Sufiks *-(a)tion* anglikanizira latinski nastavak *-atio*, *ation* i francuski nastavak *-ation*. Njegovim varijantama se smatraju sufiksi *-tion*, *-ion*, *-cion*,

-sion, -xion, jer korpus pokazuje da nominali sa svim ovim varijantama imaju isto porijeklo: ili potječu od latinskog glagola na *-are, -ere* ili su u engleski jezik već ušli kao nominali, odnosno posuđenice iz latinskog sa nastavkom *-atio, -ation*, a kasnije i francuskog jezika, naprimjer *creation, ambition*. Ovaj sufiks je i danas produktivan u engleskom jeziku. Sufiks *-ment* vodi porijeklo od latinskog sufiksa *-mentum* i uglavnom se i dodavao imenicama stranog porijekla. Sufiks *-ure* je postojao u identičnom obliku u starofrancuskom jeziku, a vodi porijeklo od latinskog nastavka *-ura*. Nekolicina imenica sa ovim nastavkom su posuđenice iz tih jezika i ulazile su engleski jezik kao imenica, nakon čega su morfološkim procesom *backformation*, oduzimanjem ovog sufiksa, nastajali glagoli sa istom osnovom.

Kao što smo pokazali u analizi sufiksa za tvorbu deriviranih nominala, postoje određena strukturalna ograničenja, fonološka i morfološka, specifična za pojedine sufikse, čime potvrđujemo našu hipotezu s početka rada da izbor sufiksa za nominalizaciju nije idiosinkretičan. Tako se sufiks *-al* dodaje dvosložnim glagolima kod kojih je drugi slog nenaglašen, pa imamo nominale *arrival, appraisal*, ali ne i nominale *forwardal* niti *promiseal*. Ovo objašnjenje, međutim, ne podrazumijeva da će svaki dvosložni glagol koji završava naglašenim slogom uzeti sufiks *-al* za tvorbu nominala. Zato nemamo nominale poput **delayal* niti **explainal*.

Nadalje, sufiksacija nastavkom *-ance* se često smatra dvostrukom sufiksacijom, pri čemu prvo nastaje pridjev, pa tek onda nominal (*urge* → *urgent* → *urgency*). To bi značilo da svaki nominal sa sufiksom *-ance* (*--ence*) ima i odgovarajući pridjev sa sufiksom *-ant* (*-ent*), što iz korpusa vidimo da nije slučaj. Tako imamo nominale *presidency* i *occupancy*, ali nemamo pridjeve *president* niti *occupant*. Uz sufiks *-ance* veže se i određeno fonološko ograničenje. Naime, mnogi od glagola kojima se dodaje ovaj nastavak u izgovoru završavaju glasovima /d/, /t/, /r/ i /dž/ (*attendance, acceptance, adherence, emergence*). Pored ovih glasova, u našem korpusu nalazimo i /n/, kao u *governance*, te /l/, kao u *excellence*, te diftong /aɪ/, kao u *reliance* i monoftong /i/, kao u *variance*.

Korpus pokazuje da su varijante sufiksa *-tion* uslovljene osnovom glagola kojem se ovaj nominalni sufiks dodaje. On se dodaje glagolima koji završavaju na *-ify, -ize, -ate*, koji su također došli iz latinskog, odnosno francuskog jezika. Teško je utvrditi fonološka ograničenja koja su povezana sa sufiksacijom ovim nastavkom

zbog velikog broja različitih osnova kojima se on dodaje. Što se tiče imenica sa sufiksom *-ment*, većina njih sadrži prefikse koji su također stranog porijekla, poput prefiksa *ab-* *be-*, *en-*, *ad-*, *re-*, tako da je, dijahronijski gledano, kod ovih nominala često riječ o višestrukoj derivaciji. Što se tiče fonoloških osobina nominala sa ovim sufiksom, ako se radi o dvosilabičnoj osnovi glagola od kojeg nastaje, onda je on akcentiran na slogu koji prethodi slogu sa sufiksom *-ment*, npr. /ɪn'dɔːsmənt/, /ɪn'vɒlv.mənt/. Ako nastaje od trosložnog glagola, akcentat je na drugom slogu s kraja, poslije sufiksa *-ment*, npr. /dɪ'vel.əp.mənt/, /ɪm'bær.ə.smənt/.

Sufiks *-ure* se najčešće dodaje jednosložnim ili dvosložnim glagolima, čije osnove završavaju na alveolarni frikativ, zvučni [z] i bezzvučni [s], te alveolarne plozive, zvučni [d] i bezzvučni [t] i uzrokuju fonološku promjenu kod nominala, u prvom slučaju u alveopalatalne frikative, zvučni [ʒ], odnosno bezzvučni [ʃ], kao u riječima /'kləʊ.ʒər/ i /'pref.ər/, a u drugom u alveopalatalne afrikate, zvučni [dʒ], odnosno bezzvučni [tʃ], kao u riječima /prə'siː.dʒər/ i /dɪ'pɑː.tʃər/. Ovaj sufiks ne izaziva promenu akcenta. Akcentat ostaje na istom mjestu kao i kod glagola od kojeg nominal nastaje, tojest na prvom ili drugom slogu.

Veliki je raspon značenja koja nominali sa ovim sufiksima tradicionalno imaju. Uglavnom se radi o apstraktnim imenicama, koje označavaju neki događaj ili rezultat. Nominali sa sufiksom *-al* najčešće označavaju rezultat radnje ili *the act of ---ing* (*arrival* znači *the act of arriving*). Nominali sa sufiksom *-ance* (*-ence*) označavaju stanje, radnju, činjenicu (*assistance*, *transference*), ali i osobinu, kvalitetu (*excellence*, *persistance*). Jedinstveno značenje nominala sa sufiksom *-(a)tion* je teško utvrditi. Može se reći da deverbálni nominali sa nastavkom *-(a)tion* imaju čitav niz različitih značenja, a zajedničko im je da ne označavaju konkretne stvari. Nominali sa sufiksom *-ment* imaju nekoliko značenja, od onih apstraktnih, kada označavaju proces ili rezultat povezan sa glagolom od kojeg su nastali (*appointment*, *enactment*), preko onih koji označavaju emotivna stanja (*astonishment*, *embarrassment*), do onih čije je značenje postalo leksikalizirano (*embankment*, *settlement*). Nominali sa sufiksom *-ure* označavaju apstraktne pojmove povezane sa značenjem glagola od kojeg nastaju (*adventure*), ali ima i onih čija su značenja leksikalizirana poput *expenditure*.

Literatura

- Alexiadou, A. Haegeman, L. i Stavrou, M. (2007): *Noun Phrase in the Generative Perspective*, Walter de Gruyter, Berlin
- Chomsky, N., „emarks on Nominalizations“, *Readings in English Transformational Grammar*, ed. by R. Jackobs and P. Rosenbaum, 1970, 184-221, Waltham MA: Ginn and Co
- Lieber, R., “Argument Linking and Compounds in English“ u *Linguistic Inquiry* Vol. 14, No. 2, 1983, pp. 251-285
- Lieber, R. „The Category of Roots and Roots of Categories“ u *Morphology* Vol. 16, 2006, pp. 247-272
- Marchand, H.(1969):*The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation, A Synchronic-Diachronic Approach*, C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, Munchen, Germany,
- Plag, Ingo, „Selectional restrictions in English suffixation revisited: a reply to Fabb (1988)“, u *Linguistics*, Vol. 34, Issue 4, 1996, pp. 769-798
- Plag, Ingo (1999):*Morphological Productivity: Structural Constraints in English Derivation*, Mouton de Gruyter, New York
- Plag, Ingo (2003):*Word Formation in English*, Cambridge University Press, UK
- Plague, Ingo, „Suffix Ordering and Morphological Processing“ u *Language*, Vol. 85, Number 1, March 2009
- Snyder, W., „On the aspectual properties of English derived nominals“ u Uli Sauerland i Orin Percus (eds.) *The Interpretive Tract: Working Papers in Syntax and Semantics (MITWPL Vol. 25)*, 1998, pp. 125-139, Cambridge, MA: MIT Working Papers in Linguistics
- Štekauer, P. i Lieber, R. eds. (2006):*Handbook of Word Formation*, Springer, The Netherlands

Melisa Bureković

SINTAKSIČKI TESTOVI ZA ODREĐIVANJE POLARITETA REČENICE

Sažetak

Proučavanje negacije kao lingvističkog fenomena u bilo kojem jeziku nameće potrebu za nekom vrstom gramatičkog kriterija za identifikaciju negativnih rečenica. U tu se svrhu u engleskom jeziku koristi nekolikosintaksičkihtestova za određivanje polariteta rečenice (tj. da li je rečenica afirmativna ili negativna), kao što sutest pozitivne upitne fraze (positive question tag), test not even i test neiher/nor. Primjena ovih testova je samo djelomično moguća u drugim jezicima, što je slučaj i u bosanskom/hrvatskom/srpskom jeziku (u daljem tekstu: b/h/s jezik), zbog specifičnosti kako engleskog, tako i drugih jezika.

Ključne riječi: polaritet, negacija, test pozitivne upitne fraze, testnot even, test neiher/nor

SYNTACTIC TESTS FOR DETERMINING SENTENCE POLARITY

Summary

The study of negation as a linguistic phenomenon in any language calls for some sort of syntactic criterion used in defining negative sentences. For this specific purpose there are several syntactic tests used to determine the polarity of each sentence (i.e. if it is negative or positive), such as positive question tag test, 'not even' tags test and 'neiher/nor' tags test. These tests are only partially applicable in other languages, as in case with Bosnian/Croatian/Serbian (henceforth, BCS), due to peculiarities of English and other languages as well.

Key words: polarity, negation, positive question tag test, 'not even' tags test, 'neiher/nor' tagstest

Uvod

Mogućnost negiranja raznovrsnih iskaza predstavlja jedno od osnovnih obilježja svakog ljudskog sistema komunikacije. Stoga se negacija smatra univerzalnom lingvističkom kategorijom. Negirati se mogu deklarativne, interogativne, imperativne, kondicionalne i optativne rečenice, koje pripadaju gramatičkoj kategoriji *načina* ili *modusa* u užem smislu¹ koji pokazuje šta govorno lice čini svojim iskazom u odnosu na sagovornika ili na neku situaciju. Piper et al. (2005: 963) ističu da je „negacija semantička kategorija koja najvećim dijelom pripada kategorijalnom kompleksu modalnosti, a iskazuje se odričnim rečenicama“. Riđanović (1998: 304) *negativni* modus kojim se izražava negacija ubraja u već spomenutu gramatičku kategoriju *modusa* u užem smislu i dodaje da se ovaj modus može upotrijebiti sa svim ostalim, dok se oni međusobno uglavnom isključuju.

Gramatički sistem unutar koga kontrastiramo različite tipove afirmativnih i negativnih rečenica nazivamo polaritet. Tako se rečenicu primjeru (1) razlikuju po polaritetu.

- (1) a. *On je uradio zadaću*
 b. *On nije uradio zadaću*

Prva rečenica ima pozitivni, a druga negativni polaritet. Rečenice poput ovih se semantički dovode u vezu na taj način da ne mogu obje istodobno biti istinite, ili neistinite. Sintaksički, razlika između afirmativnih i negativnih rečenica u većini jezika se signalizira posebnom odričnom partikulom u negativnim rečenicama, kao što je u engleskom riječ *not*, a u b/h/s *ne*, ili pak posebnim glagolskim oblikom, odnosno promjenom glagola, pri čemu glagol dobija poseban afiks za označavanje negacije. U engleskom jeziku se radi o dodavanju sufiksa *-n't* pomoćnim i modalnim glagolima², a u b/h/s-u o posebnim negiranim oblicima glagolabiti, *htjeti* i *imati*. S obzirom da su afirmativne rečenice semantički i sintaksički jednostavnije od

¹ Riđanović (1998: 304) pod *modusom u užem smislu* podrazumijeva gramatičku kategoriju koja pokazuje da li neko nešto tvrdi (*deklarativni* modus), pita (*interogativni*), zahtijeva, moli, naređuje, traži (*imperativni*), uslovljava nešto nečim (*kondicional*) ili priželjkuje (*optativ*). *Modus u širem smislu* po njemu obuhvaća modus u užem smislu, opoziciju indikativ - konjuktiv, kao i gramatičku kategoriju modalnost koja izražava stav govornika prema istinitosti onoga što se iskazuje, a signalizira se modalnim glagolima.

² Ovdje je bitno istaći da se u savremenom engleskom jeziku sufiks *n't* više ne smatra skraćenim nenaglašenim oblikom riječi *not*, već glagolskim sufiksom koji označava negaciju. Vidi Zwicky i Pullum (1983) i Huddleston i Pullum (2006).

negativnih one se smatraju kanonskim. Shodno tome, kada se govori o polaritetu, uglavnom se opisuju karakteristike negativnih rečenica.

Testovi za određivanje polariteta rečenice

Testove koji se primjenjuju za identifikaciju negativnih rečenica u engleskom jeziku prvi je primijenio Klima (1964). Riječ je o tri različita testa za određivanje sintaksičkog polariteta rečenice pri čemu se rečenici koja se testira dodaje:

- 1) pozitivna upitna fraza (*positive question tag*), tj. skraćeni oblik upitne rečenice kojim se od sagovornika traži potvrđivanje onoga što je iskazano u rečenici kojoj se dodaje³,
- 2) rečenični niz koji počinje sa *not even* i
- 3) reducirana anaforička rečenica koja počinje veznim adjunktima *neither* ili *nor*⁴.

Prije razmatranja navedenih testova, ukratko ćemo se osvrnuti na pitanje da li su oni uopšte potrebni, jer su markeri negacije u engleskom jeziku unutar rečenice lako uočljivi, tako da identifikacija negativnih rečenica ne bi trebala predstavljati poseban problem, što se može ilustrovati sljedećim primjerima:

- (2) a. *He did his homework.*
b. *He did not (didn't) do his homework.*

U rečenici (2a), za razliku od rečenice (2b), se ne nalaze nikakvi markeri negacije, tako da je i bez testova jasno da rečenica (2a) ima pozitivni, a rečenica (2b) negativni polaritet. Međutim, stvari nisu tako jednostavne kako se čine na prvi mah. Samo prisustvo elemenata negacije u rečenici znači da je rečenica sintaksički negativna, tj. da ima negativni polaritet, što se može vidjeti iz sljedećih primjera na koje ćemo primijeniti spomenute testove, a u kojima su prisutni sljedeći elementi negacije: *not*, *n't* i prefiksi *un-* i *dis-*.

- (3) a. *Mary is not happy.*
b. *Mary is unhappy.*
- (4) a. *Tom doesn't like coffee.*
b. *Tom dislikes coffee.*

³ Najčešći b/h/s prijevodni ekvivalenti ove engleske upitne fraze su *zar ne?*, a u kolokvijalnom stilu *jel' de?* ili *jel' tako?*

⁴ Vezni adjunkti *neither*, *nor*, *either*, *so* i *too* se ne javljaju samo u reduciranim rečenicama, ali su te konstrukcije za svrhu testiranja polariteta rečenice najpodobnije.

1. Test pozitivne upitne fraze (*positive question tag*)

Primjenom testa pozitivne upitne fraze na parove rečenica u (3) i (4) dobićemo sljedeće primjere:

- (5) a. *Mary is not happy, is she?*
 b. #*Mary is unhappy, is she?*
 (6) a. *Tom doesn't like coffee, does he?*
 b. #*Tom dislikes coffee, does he?*

Ukoliko od sagovornika tražimo da potvrdi rečeno, negativnoj rečenici dodajemo pozitivnu, a afirmativnoj negativnu upitnu frazu. Iz ovoga proizlazi da su sve rečenice u primjerima (3) i (4) negativne, jer im možemo dodati pozitivnu upitnu frazu, što je učinjeno u primjerima (5) i (6). Međutim, ukoliko rečenicama (3b) i (4b) dodamo pozitivnu upitnu frazu, njihova komunikacijska funkcija nije traženje potvrde od sagovornika, već iskazivanje iritacije ili iznenađenja, ili pak dovođenja u sumnju iskaza na koji se dodaje upitna fraza⁵. Simbol # ispred rečenica (5b) i (6b) označava da se u tim rečenicama dodavanjem negativne upitne fraze ne traži potvrda od sagovornika. Ove rečenice se i intonacijski razlikuju od rečenica (7) i (8):

- (7) *Mary is unhappy, isn't she?*
 (8) *Tom dislikes coffee, doesn't he?*

U ovim rečenicama se dodanom negativnom upitnom frazom traži od sagovornika da potvrdi ono što je iskazano rečenicom kojoj se dodaje negativna upitna fraza. Kako je ovaj dijagnostički test baziran samo na neutralnom tipu dodanih upitnih fraza, tj. onih upitnih fraza kojima se od sagovornika traži potvrda izrečenog, proizlazi da se rečenicama (3a) i (4a) može dodati samo pozitivna upitna fraza, dok se rečenicama (3b) i (4b), u tom slučaju, može dodati samo negativna upitna fraza. S obzirom da rečenice kojima se dodaje pozitivna upitna fraza imaju negativni polaritet, a rečenice kojima se dodaje negativna upitna fraza imaju pozitivni polaritet, zaključujemo da su rečenice (3a) i (4a) negativne rečenice, dok su rečenice (3b) i (4b) afirmativne, iako sadrže elemente negacije prefikse *un-* i *dis-*⁶.

⁵ Neki izvorni govornici smatraju da je moguća i kombinacija negativna rečenica + negativna upitna fraza: %*Mary is not happy, isn't she*, ali i u ovom slučaju komunikacijska funkcija nije traženje potvrde od sagovornika.

⁶ Sintaksički afirmativne rečenice (3b) i (4b) imaju i odgovarajuće negativne oblike: (i) *Mary is not unhappy*.

(ii) *Tom doesn't dislike coffee*.

2. Test *not even*

Rečenični niz koji počinje sa *not even* se može dodati samo negativnoj rečenici. Ukoliko parovima rečenica u (3) i (4) dodamo jedan takav niz dobićemo sljedeće:

- (9) a. *Mary is not happy, not even in the presence of her only child.*
 b. **Mary is unhappy, not even in the presence of her only child.*
- (10) a. *Tom doesn't like coffee, not even with milk.*
 b. **Tom dislikes coffee, not even with milk.*

Uočavamo da se dodavanjem niza koji počinje sa *not even* rečenicama (3a) i (4a) dobijaju gramatične rečenice (9a) i (10a), dok dodavanje istog niza rečenicama (3b) i (4b) rezultira negramatičnim rečenicama (9b) i (10b), što dodatno potvrđuje da su rečenice (3b) i (4b) afirmativne, a ne negativne.

3. Test *neither/nor*

Reduciranu anaforičku rečenicu koja počinje veznim adjunktima *neither* ili *nor* moguće je dodati samo negativnoj rečenici. Dodavanjem ove vrste reducirane rečenice parovima rečenica u (3) i (4) dobijamo sljedeće:

- (11) a. *Mary is not happy, and neither is Maggy.*
 b. **Mary is unhappy, and neither is Maggy.*
- (12) a. *Tom doesn't like coffee, and nor do I.*
 b. **Tom dislikes coffee, nor do I.*

Rečenice (3b) i (4b) dopunjene veznim adjunktima *neither* ili *nor* u (11b) i (12b) nisu gramatične. Da bismo dobili gramatične rečenice *neither/nor* moramo zamijeniti veznim adjunktom *so* koji se može dodati samo afirmativnim rečenicama, što se vidi iz sljedećih primjera:

- (13) a. **Mary is not happy, and so is Maggy.*
 b. *Mary is unhappy, and so is Maggy.*
- (14) a. **Tom doesn't like coffee, and so do I.*
 b. *Tom dislikes coffee, and so do I.*

Primjećujemo da su sada negramatične rečenice (13a) i (14a).

Na osnovu navedenih primjera (11)-(14) možemo zaključiti da su (3a) i (4a) negativne rečenice poslije kojih mogu doći samo vezni adjunkti *neither/nor*, dok su (3b) i (4b) afirmativne rečenice poslije kojih može doći samo vezni adjunkt *so*. Zamjena veznih adjunkta, kao što smo vidjeli, dovodi do negramatičnosti.

Isti kontrast se postiže upotrebom veznih adjunkta *either* i *too* koji dolaze na kraju rečenice:

- (15) a. *Mary is not happy, and Maggy either/*too.*
 b. *Mary is unhappy, and Maggy *either/too.*
- (16) a. *Tom doesn't like coffee, and I don't either/*too.*
 b. *Tom dislikes coffee, and I do *either/too.*

Vezni adjunkt *either* se može naći samo na kraju negativne rečenice, dok na kraj afirmativne rečenice dolazi adjunkt *too*, što potvrđuju primjeri (15) i (16). Ovim se dodatno potvrđuje da rečenice (3a) i (4a) imaju negativni, a rečenice (3b) i (4b) pozitivni polaritet.

Dodatni sintaksički testovi za određivanje polariteta rečenice

Pored navedenih testova, često se koristi i test inverzije subjekta i operatora.⁷ Ovaj test se ne može primijeniti na par rečenica u (3) i (4), jer se u ovom slučaju rečenici čiji se polaritet testira ništa ne dodaje, već se postojećirečenični konstituent na kojemu je označena negacija pomjera na početak rečenice, pri čemu, ukoliko je rečenica negativna, dolazi do inverzije subjekta i operatora, a ukoliko je rečenica afirmativna inverzija izostaje. Prema tome, za ilustraciju ovog testa su nam potrebne rečenice u kojima su prisutni rečenični konstituenti koje možemo pomjeriti na početak rečenice, kao što su prijedloške sintagme *at no time* i *in no time*, koje u sebi sadrže element negacijeno:

- (17) a. *We were friends at no time.*
 b. *We were friends in no time.*⁸

⁷ Pod operatorom podrazumijevamo prvi pomoćni glagol u nizu.

⁸ Ove rečenice su, zajedno s rečenicama u primjerima (18) i (19), preuzete iz Huddleston i Pullum (2006: 789).

Pomjeranjem prijedloških sintagmi na početak rečenice dobijamo sljedeće:

- (18) a. *At no time were we friends.*
 b. *In no time we were friends.*

U primjeru (18a) došlo je do inverzije subjekta i operatora⁹, dok je u primjeru (18b) inverzija izostala, što je pokazatelj da je prva rečenica negativna, dok je druga afirmativna. To potvrđuju i primjeri u (19), gdje su primijenjeni ranije spomenuti testovi:

- (19) a. *We were friends at no time, were we?*
 b. *We were friends in no time, weren't we?*
 c. *We were friends at no time, not even when we were at school.*
 d. **We were friends in no time, not even within a few days.*
 e. *We were friends at no time, and neither were our brothers.*
 f. *We were friends in no time, and so were our brothers.*

Do obavezne inverzije subjekta i operatora ne dolazi samo u slučajevima kada se na početku rečenice nalazi konstituent koji sadrži element negacije. Tako i neki drugi konstituenti, poput veznog adjunkta *so* (vidi (13b) i (14b)) gdje se ovaj adjunkt nalazi na početku druge koordinirane rečenice) i sintagmi *only then, only when, only after*, i sl., uslovljavaju obaveznu inverziju:

- (20) *Only then did he understand the situation.*

Imajući ovo na umu, test inverzije subjekta i pomoćnog glagola se mora primjenjivati u kombinaciji s ostalim testovima, što je i učinjeno u primjeru (19).

Na osnovu navedenih testova, možemo zaključiti da prisustvo markera negacije u rečenici ne znači da će rečenica imati negativni polaritet, tj. da će biti negativna. Ukoliko rečenica i pored prisustva negativnog markera ima pozitivni polaritet, onda se radi o *negaciji rečeničnog konstituenta*, a ne o negaciji rečenice. U literaturi se za ovu vrstu negacije koriste i termini *subklauzalna* ili *lokalna* negacija.

⁹ Quirk et al. (1985: 19) ističu da glagol *be* ima funkciju operatora bilo da je pomoćni ili glavni glagol u rečenici:

John is searching the room. >Is John searching the room?
The girl is now a student. >Is the girl now a student?

Pokušaj primjene testova u b/h/s-u

Navedeni testovi za određivanje polariteta rečenice su specifični za engleski jezik i kao takvi ne mogu se u potpunosti primijeniti na druge jezike. Ovdje ćemo ih pokušati primijeniti na b/h/s jezik:

- (21) a. *Marija nije sretna, zar ne /jel' tako?*
 b. *Marija je nesretna, zar ne /jel' tako?*
-
- c. *Marija nije sretna, čak ni u prisustvu svog jedinog djeteta.*
 d. **Marija je nesretna, čak ni u prisustvu svog jedinog djeteta.*
-
- e. *Marija nije sretna, a nije ni Ana.*
 f. **Marija je nesretna, a nije ni Ana.*

U rečenicama (21a) i (21b) uočavamo da se test dodavanja upitne fraze ne može koristiti u svrhu određivanja polariteta rečenice, jer se b/h/s upitnom frazom *zar ne/ jel' tako* prevode i pozitivne (*is she?*) i negativne (*isn't she?*) engleske upitne fraze. U b/h/s jeziku ne postoji kontrast pozitivna-negativna upitna fraza kojom se traži potvrda od sagovornika, već se jedna te ista upitna fraza može dodati i negativnoj i afirmativnoj rečenici. U rečenicama (21c) i (21d), te (21e) i (21f) primjećujemo sličnosti s engleskim jezikom. Dodavanjem niza koji počinje riječima *čak ni* rečenici *Marija nije sretna* dobijamo gramatički ispravnu rečenicu (21c), dok dodavanjem tog istog niza rečenici *Marija je nesretna* dobijamo negramatičnu rečenicu (21d), koja bi izmjenom rječe *ni* u *i* postala gramatički prihvatljiva:

- (22) *Marija je nesretna, čak i u prisustvu svog jedinog djeteta.*

U primjerima (21e) i (21f) uočavamo da se dodavanjem reducirane rečenice *a nije ni Ana* kojom se želi iskazati značenje podudarnosti s prvom rečenicom, u (21e) dobija gramatički prihvatljiva, a u (21f) neprihvatljiva rečenica. U ovom slučaju, izmjena rječe *ni* u *i* ne bi bila dostatna da bi rečenica (21f) postala gramatički ispravna:

- (23) **Marija je nesretna, a nije i Ana.*

Pored promjene *ni* u *i*, potrebno je izvršiti još jednu izmjenu. Umjesto negativnog glagolskog oblika u rečenici mora biti prisutan pozitivan glagolski oblik:

(24) *Marija je nesretna, a i Ana je.*¹⁰

Sudeći po navedenim primjerima, koji su analogni engleskim možemo zaključiti:

1. da je rečenica *Marija nije sretna* negativna, dok je rečenica *Marija je nesretna* afirmativna, iako poput engleske rečenice (3b) sadrži element negacije, tj. prefiks *ne-* (*sretna* naspram *nesretna*);
2. da kao mogući testovi za određivanje polariteta rečenica u b/h/s-u mogu poslužiti: a) dodavanje rečeničnog niza čak (n)i, pri čemu se negativnoj rečenici dodaje niz čak ni, dok se afirmativnoj dodaje čak i, b) dodavanje reducirane rečenice kojom se iskazuje značenje podudarnosti, koja, ukoliko se dodaje negativnoj rečenici, u sebi sadrži negativni oblik glagola i rječcu *ni*, a ukoliko se dodaje afirmativnoj rečenici, pozitivni oblik glagola i rječcu *i*.

Test inverzije subjekta i operatora nije moguće primijeniti u b/h/s jeziku, jer za razliku od engleskog, b/h/s ima bogatu fleksiju koja omogućava slobodniji red konstituenata u rečenici, tako da ovaj test ne daje nikakve rezultate.

Kao jedan od mogućih testova za određivanje polariteta u b/h/s-u bi također mogao poslužiti test veznikom (*a*) *kamoli*, jer kako ističu Jahić et al. (2000: 430) „da bi se klauze u zavisnosloženoj rečenici mogle povezati veznicima (*a*) *kamoli* i (*a*) *nek(a)moli*, predikati im moraju biti oponirani po kriteriju potvrdnosti/odričnosti. Tako, ako je predikat osnovne klauze gramatički potvrđan, predikat zavisne klauze mora biti gramatički odričan i obrnuto. Logički, međutim, oba su predikata istovrsna (ili potvrđna ili odrična), jer veznici (*a*) *kamoli* i (*a*) *nek(a)moli* logički usaglašavaju gramatički oponirane predikate“:

- (25) a. *Marija nije sretna s njim, a kamoli da su njegova djeca.*
 b. **Marija je nesretna s njim, a kamoli da su njegova djeca.*

¹⁰ U ovom slučaju je obavezna promjena reda riječi unutar rečenice (usp. **Marija je nesretna, a je i Ana*) ali to izlazi izvan okvira ovog rada. Više o redu riječi i o b/h/s klitikama u *Serbian/Croatian/Bosnian Clitics at the Lexical Interface* autora Andrew Cainka u Coates H., Dziwirek K. & C. Vakareliyska (eds. 1999) *Formal Approaches to Slavic Linguistic*.

- c. **Marija nije sretna s njim, a kamoli da nisu njegova djeca.*
- d. *Marija je nesretna s njim, a kamoli da nisu njegova djeca.*

Nadalje, za testiranje polariteta bi mogao poslužiti i veznik *niti* koji, kako ističu Silić i Pranjeković (2005: 322) „često povezuje dvije surečenice sastavnih rečenica, i to pod uvjetom da su obje niječne, npr. *Nisu dolazili niti su je javljali* (nije npr. ovjereno **Dolazili su niti su se javljali* ili sl.)“:

- (26) a. *Marijanije sretna s njim, niti je zadovoljna.*
- b. **Marijajenesretna s njim, niti je zadovoljna.*

Zaključak

Proučavanje lingvističkog fenomena negacije podrazumijeva postojanje sintaksičkog kriterija za identifikaciju negativnih rečenica i njihovo razlikovanje od afirmativnih rečenica. Samo prisustvo elementa negacije u rečenici ne mora značiti da je rečenica sintaksički negativna, tj. da ima negativni polaritet. Možemo zaključiti da afiksalna negacija u oba jezika uzrokuje pojavu *konstituentnenegacije*, te da kao mogući testovi za određivanje polariteta b/h/s rečenica mogu poslužiti: a) dodavanje rečeničnog niza čak (n)i, pri čemu se negativnoj rečenici dodaje niz čak ni, dok se afirmativnoj dodaje čak i; b) dodavanje reducirane rečenice kojom se izražava značenje podudarnosti, koja, ukoliko se dodaje negativnoj rečenici, u sebi sadrži negativni oblik glagola i rječcu *ni*, a ukoliko se dodaje afirmativnoj rečenici, sadrži pozitivni oblik glagola i rječcu *i*. Nadalje, uočili smo da test inverzije subjekta i (prvog) pomoćnog glagola nije moguće primijeniti u b/h/s, ali smo, kao kompenzaciju, predložili neke druge testove za b/h/s, kao što su dodavanje niza koji počinje: a) veznikom (*a*) *kamoli* i b) veznikom *niti*.

Literatura

- Baker, C. L. (1991). 'The Syntax of English *Not*: The Limits of Core Grammar', *Linguistic Inquiry*, 22: 387-429.
- Bernini, G. and Ramat, P. (1996). *Negative Sentences in the Languages of Europe. A Typological Approach*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Horn, Laurence R. (1989). *A Natural History of Negation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Huddleston, R. & Pullum, G. K. (2006). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jahić, Dž. et al. (2000). *Gramatika bosanskog jezika*. Zenica: Dom štampe.
- Jespersen, Otto (1917). *Negation in English and Other Languages*. Copenhagen: A. F. Høst.
- Klima, Edward (1964). 'Negation in English', u J. Fodor and J. Katz (eds.), *The Structure of Language*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall: 246-323.
- Lasnik, Howard (1972). 'Analyses of Negation in English'. Dissertation, MIT.
- Leko, Nedžad (1996). 'Notes on Negation and Related Topics in Bosnian', *Geneva Generative Papers*, 4/1: 15-34.
- Piper, P. et al. (2005). *Sintaksa savremenog srpskog jezika*. Beograd: Beogradska knjiga.
- Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech, & J. Svartvik (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Ridanović, Midhat (1998). *Jezik i njegova struktura, Savremeno lingvističko osvjetljenje* (treće izdanje). Sarajevo: Šahinpašić.
- Rivero, M. L. and Ralli A. (2001). *Comparative Syntax of Balkan Languages*. New York: Oxford University Press.
- Silić, J. i Pranjković, I. (2005). *Gramatika hrvatskog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Veselinova, Ljuba (2009). 'Standard and Special Negators in the Slavonic Languages: Synchrony and Diachrony', *Wiener Slawistischer Almanach, Sonderband*, 74: 195- 208.
- Zwicky, Arnold and Pullum, Geoffrey K. (1983). 'Cliticization vs. Inflection: English *n't*', *Language*, 59: 502 -13.

Amna Brdarević-Čeljo

KRATKA ANALIZA STRUKTURE NEZAVISNIH I ZAVISNIH UPITNIH REČENICA U ENGLESKOM JEZIKU U POGLEDU PRIMJENE INVERZIJE SUBJEKTA I POMOĆNOG GLAGOLA (SAI)

Sažetak

Struktura nezavisnih i zavisnih upitnih rečenica se znatno razlikuje u engleskom jeziku prvenstveno u pogledu primjene ili pak izostanka inverzije subjekta i pomoćnog glagolskog oblika. Ukoliko obje vrste rečenica vrše pragmatičnu funkciju pitanja, postavlja se pitanje zašto je njihova struktura suštinski različita. U okvirima generativne gramatike, na čijim osnovama se temelji ovaj rad, ova vrsta inverzije se analizira kao jedna vrsta pomjeranja glagolskog elementa iz pozicije T (Tense) u poziciju C (Complementizer). U ovom radu se polazi od pretpostavke da se razlika u primjeni inverzije u nezavisnim i zavisnim upitnim rečenicama, a samim tim i razlika u mogućnosti ili nemogućnosti T-C pomjeranja, može svesti na razliku u jačini glagolskog obilježja koje C posjeduje, tj. [TNS]. Nadalje se u okvirima potpoglavlja o zavisnim upitnim klauzama posmatraju i zavisne upitne klauze u kojima se inverzija primjenjuje, a koje su prvenstveno odlika govornog engleskog jezika. U završnom dijelu rada pokušavamo ponuditi sveobuhvatno rješenje koje obuhvata sve pomenute vrste rečenica, ujedno razmatrajući i neke druge pristupe, sa posebnim osvrtom na analizu PF-stapanja susjednih elemenata (Bošković 2002, 2003).

Ključne riječi: *inverzija subjekta i pomoćnog glagolskog elementa (SAI), PF-stapanje, wh-sintagme, wh-pomjeranje, T-C pomjeranje, [WH], [EPP] i [TNS] obilježja*

BRIEF ANALYSIS OF MAIN AND SUBORDINATE INTERROGATIVES IN THE ENGLISH LANGUAGE IN TERMS OF SUBJECT-AUXILIARY INVERSION (SAI)

Summary

The structures of main (matrix) and subordinate (embedded) interrogatives differ significantly in the English language with respect to the possibility of application of Subject-Auxiliary Inversion (SAI). If both of these syntactic interrogatives are pragmatically 'questions', then the obvious question to be posed is why their structure is so fundamentally different. In generative grammar, on whose postulates this paper is based, SAI is analyzed as one instance of head movement process, namely the movement of auxiliary (operator) from T (Tense) to C (Complementizer). The basic assumption in this work is that the difference in the application of SAI (T-C movement) in main and subordinate interrogatives boils down to the strength of the verbal feature of complementizer, namely [TNS]. However, we challenge this assumption by introducing subordinate interrogatives with subject-auxiliary inversion, which are primarily used in non-standard speech. In the concluding section of the paper we try to offer a new and comprehensive solution for the asymmetry in T-to-C movement in main and subordinate interrogatives in English by applying the PF-merger under adjacency analysis (Bošković 2002, 2003).

Keywords: *subject-auxiliary inversion (SAI), PF-merger, wh-phrases, wh-movement, head movement (T-to-C movement), [WH] feature, [EPP] feature, [TNS] feature*

1. Uvod

Analiza nezavisnih i zavisnih upitnih rečenica¹ u ovom radu bit će utemeljena na principima generativne gramatike Noama Chomskog, koja je osnova brojnih gramatičkih prikaza u svijetu i dominirajući pristup u analizi jezičkih fenomena još od pedesetih godina prošlog stoljeća. Odlučili smo da ovoj problematici pristupimo sa stanovišta novijeg pristupa na ovom polju, tj. *minimalizma*, koji je svoj puni značaj dobio 1995. godine objavljivanjem kapitalnog djela Noama Chomskog *Minimalistički program (The Minimalist Program)*.

U nastavku ćemo se ukratko osvrnuti na temeljne postavke minimalizma relevantne za ovaj rad. Naime, model gramatike u okvirima minimalističkog programa sadrži samo dva vanjska nivoa, tj. PF i LF, i leksikon. Prilikom građenja sintaksičkih struktura primjenjuju se dva osnovna sintaksička procesa, tj. *stapanje (merge)* i *pomjeranje (move)*. U procesu *stapanja* dva sintaksička objekta uzeta iz leksikona spajaju se u veću cjelinu, tj. kompleksni sintaksički objekat koji ih zamjenjuje. S druge strane, procesu *pomjeranja* podvrgavaju se elementi koji su dislocirani u odnosu na prvobitnu poziciju koju zauzimaju u strukturi kreiranoj na osnovu numeracije. Kopija dislociranog elementa se, dakle, pomjera u ciljnu poziciju, u slučaju *wh*-pomjeranja to je spec-CP, a zatim se gornja kopija pomjerenog elementa fonetski realizira, a preostale kopije se brišu u PF komponenti i nemaju uticaja na izgovorni oblik iskaza. Nakon što su svi procesi završeni, derivacija dolazi do tačke razdvajanja,

¹ U dugogodišnjoj gramatičkoj tradiciji engleskog jezika (Quirk et al. 1985, Greenbaum and Quirk 1990, Biber et al. 1999, Aarts 1997) vrši se osnovna tipološka podjela upitnih rečenica na *da-ne pitanja (yes-no questions)*, *wh-pitanja (wh-questions)* i *alternativna pitanja (alternative questions)* sa neznatnim varijacijama, kako u nazivu, tako i u načinu klasifikacije. U ovom radu se prvenstveno fokusiramo na strukturu *nezavisnih i zavisnih da-ne i wh-pitanja*. Premda se ove obje vrste upitnih rečenica u literaturi spominju pod raznim nazivima, pa tako Aarts (1997) i Huddleston and Pullum (2002) *wh-pitanja* nazivaju *otvoreni interogativi (open interrogatives)*, a *da-ne pitanja* *zatvorena pitanja (closed interrogatives)*, u ovom radu koristimo već spomenute nazive zbog njihove veoma široke upotrebe. Bitno je još istaći da naziv *wh-pitanja* dolazi od upitnih sintagmi koje se u njima upotrebljavaju, a koje počinju konsonantima *wh-* u pisanom jeziku (izuzev upitne riječi *how*). Shodno tome, u nastavku rada ćemo i sve upitne sintagme označavati jednim sveobuhvatnim terminom *wh-sintagme* (bilo da se radi o upitnim pridjevima, priložima ili adverbima).

tj. *spell-out*, gdje se vrši odvajanje informacija relevantnih za PF komponentu od informacija relevantnih za LF komponentu. Ukoliko kreirana struktura u potpunosti zadovoljava *princip ekonomičnosti* i njegov temeljni *princip potpune interpretacije* na ovim nivoima,² derivacija *konvergira* (*converge*) i struktura je gramatična. U suprotnom derivacija *krahira* (*crash*) i proizvodi negramatične strukture. U radu se polazi od osnovne pretpostavke da se rečenična struktura prikazuje u hijerarhijskom ustrojstvu osnovnih projekcija, tj. komplementizatorske sintagme CP, TP sintagme, kojom se izražava glagolsko vrijeme, i glagolske sintagme VP, tačnije [_{CP} ... [_{TP} ... [_{VP} ...]]], što je u potpunosti u skladu sa Chomsky (1995).³

U dosadašnjim pristupima analizi nezavisnih i zavisnih upitnih rečenica pokušalo se doći do zadovoljavajućeg rješenja u pogledu njihove asimetrije u T-C pomjeranju glagolskog elementa, koje rezultira inverzijom subjekta i finitnog oblika pomoćnog glagola (*Subject-Auxiliary Inversion*, u nastavku SAI^{4,5}). U primjeru (1b)

² Princip ekonomičnosti i princip potpune interpretacije su temeljni principi minimalističkog programa. Chomsky (1995: 27) ističe da derivacije i predstavljanja struktura moraju biti što ekonomičnije, bez suvišnih koraka u procesu derivacije i suvišnih elemenata u predstavljanju struktura jezika. Ovaj princip ekonomičnosti zasnovan je na drugom pomenutom *principu potpune interpretacije*, po kome svaki element na PF i LF nivou mora biti na odgovarajući način interpretiran (Chomsky 1995: 27).

³ Dakle, u radu se neće uzeti u razmatranje prvobitno postulirana IP-projekcija umjesto sadašnje TP-projekcije, kao ni podijeljene IP-projekcije i podijeljene CP-projekcije. Više o tome vidjeti Pollock (1989) i Radford (2009).

⁴ Druga vrsta inverzije, koja nije predmet našeg trenutnog interesovanja, jeste inverzija subjekta i glavnog

glagola (*Subject Verb Inversion*, *SVI*). Ova vrsta inverzije je u engleskom jeziku ograničena samo na nekolicinu konstrukcija i nikada se ne primjenjuje u nezavisnim upitnim rečenicama (ia,b). (i) a. *Likes he milk? b. Doeshelike milk? Konstrukcije u kojima je moguća primjena SVI su lokativna inverzija (*locative inversion*), kao u primjeru (ii), kopulativna konstrukcija (*copulative/copular construction*), kao u (iii), inverzija u klauzi čiji je komplement rečenica u direktnom govoru (*quotative inversion*), kao u (iv). (ii) Down the stairs ran a frightened girl. (iii) Our manager was John. (iv) 'Where have you been?', said Mary. Bitno je istaći da se u modernoj lingvistici ovakve konstrukcije analiziraju kao konstrukcije sa postpozicioniranim subjektom i da su to sve one konstrukcije koje imaju redosljed riječi *X-predikator-subjekt*, gdje X predstavlja bilo koji element osim objekta (Huddleston and Pullum 2010). Budući da se glavniglagol u engleskom jeziku ne može podvrgnuti procesu V-T pomjeranja, ovakve konstrukcije se u okvirima generativne gramatike ne mogu tretirati kao konstrukcije u kojima se primjenjuje inverzija.

⁵ SAI se primarno vezuje za nezavisne upitne rečenice, premda se primjenjuje i u

izvršena je inverzija subjekta *our teacher* i pomoćnog glagola *has* u odnosu na osnovnu rečeničnu strukturu (1a).

- (1) a. *Our teacher has* given us homework.
 b. *Has our teacher* ~~has~~ given us homework?
 SAI ↑

Premda i nezavisne i zavisne upitne rečenice imaju ilokucionu snagu (*illocutionary force*) pitanja, njihova struktura se znatno razlikuje u pogledu SAI. Naime, primjenom inverzije u zavisnim upitnim rečenicama kreira se negramatična struktura (2b).

- (2) a. I don't know if/ whether *our teacher has* given us homework.
 b. *I don't know *has our teacher* given us homework.

U dosadašnjoj analizi ovih pitanja razlika u primjeni inverzije svedena je na razliku u jačini obilježja [TNS] koje komplementizator posjeduje, pa se postulira da komplementizator C nezavisnih pitanja posjeduje jako [+TNS] obilježje i samim tim potiče pomjeranje pomoćnog glagola, tj. inverziju, dok komplementizator zavisnih upitnih klauza posjeduje slabo [-TNS] obilježje koje ne može potaći pomjeranje pomoćnog glagola, pa glagol ostaje u svojoj izvornoj poziciji i inverziju nije moguće primijeniti. U ovom radu ćemo razmotriti da li je moguće da komplementizator obje vrste rečenica ipak posjeduje jako [+TNS] obilježje i kako se u tom slučaju objašnjava izostanak SAI u zavisnim rečenicama, a zatim ćemo utemeljiti svoju analizu na *analizi PF-stapanja susjednih elemenata (PF-merger under adjacency analysis)* koju Bošković (2001, 2003) primjenjuje na primjerima iz bugarskog jezika. U potpoglavlju o zavisnim upitnim rečenicama ćemo se također osvrnuti na zavisne upitne rečenice u kojima je izvršena inverzija, a koje su gramatične

brojnim drugim konstrukcijama u kojima je element pomjeren iz svoje kanoničke pozicije u izvornoj rečeničnoj strukturi na početak rečenice radi promjene diskursnog statusa iskaza, kao što su *negativna inverzija (negative inversion/preposing)*, *inverzija u rečenicama sa početnim so, such and only*, *inverzija u kondicionalnim klauzama (conditional inversion)* i dr. U (va,b) i (via,b) su navedeni primjeri za neke od pomenutih konstrukcija. Primjeri u (b) su primjeri sa SAI, dok primjeri u (a) predstavljaju osnovnu rečeničnu strukturu prije primjene procesa pomjeranja. Budući da pojašnjenje ovih konstrukcija izlazi izvan okvira ovoga rada, više o tome vidjeti u Huddleston and Pullum (2010: 94-97).

- (v) a. *Have never* prayed with such a heart. b. *Never have I* prayed with such a heart. (BYU-BNC, 1687)
 (vi) a. *Tess* tried to get closer to her husband **only once**. b. **Only once did** Tess try to get closer to her husband. (BYU-BNC, 3089)

ili pak djelimično gramatične za jedan dio govornika engleskog jezika. Osnovni cilj jeste dokazati da je upotreba ovakvih rečenica ograničena i znatno ovisi o glagolupotrebljenom u nadređenoj klauzi, te da veoma slični upotrebi nezavisnih upitnih rečenica i, shodno tome, ima veoma sličnu strukturu.

Prikaz strukture svih *wh*-pitanja u ovom radu vršimo upotrebom uglastih zagrada sa oznakama maksimalnih i srednjih projekcija (*labelled bracketing*), a zbog obima ovog rada ne posežemo za veoma rasprostranjenim prikazom rečenične strukture pomoću dijagrama stabla (*tree*). Bitno je istaći da se u radu navode primjeri iz govornog jezika, koji mogu biti upotrebljeni i u pisanom jeziku. Osim potpuno gramatičnih primjera, upotrebljavaju se i djelimično gramatični primjeri, koji su označeni upitnikom (?), kao i potpuno negramatični primjeri, koji su označeni zvjezdicom (*). Dio navedenih primjera je preuzet iz korpusa ili dostupne literature i za njih je precizno naveden izvor. Jedan značajan dio primjera smo sami osmislili za upotrebu u ovom radu i za njih nisu navedeni izvori.

2. Nezavisne upitne rečenice

- (3) a. Whom have you seen? b. Where does your mother work?
 (4) a. Have you seen John? b. Does your mother travel to work
 by tram?

U *wh*-pitanjima *wh*-sintagma se izvorno generira u poziciji komplementa ili adjunkta glagola u parafrazi date rečenice i u početnom stadiju derivacije stapa se sa glagolom i tvori glagolsku sintagmu. Nadalje, pomoćni ili modalni glagoli, kao i glagolski afiksi, izvorno se generiraju u poziciji T.

- (5) a. [_{TP}You T have [_{VP}seen**whom**]]? b. [_{TP}SheT Af_{3sgPr}
 [_{VP}work**where**]]?

Ove sintaksički deklarativne rečenice (5a,b) imaju pragmatičku funkciju *eho*-pitanja, tj. *wh-in-situ* pitanja, u engleskom jeziku, ali ne i *wh*-pitanja sa primarnom interogativnom funkcijom. U nezavisnim *wh*-pitanjima, *wh*-konstituenti se iz svoje pozicije unutar glagolske sintagme pomjeraju na početak rečenice, dok se pomoćni ili modalni glagoli, kao i glagolski afiksi, pomjeraju

u poziciju koja prethodi rečeničnom subjektu, tj. vrše inverziju sa rečeničnim subjektom. Budući da je CP projekcija ta koja se u hijerarhijskom ustrojstvu rečenice projicira iznad TP, postulira se da se *wh*-sintagma pomjera u poziciju spec-CP, stoga što su svi *wh*-izrazi maksimalne projekcije, a glagolski element iz pozicije T u poziciju komplementizatora C, upravne riječi CP sintagme, što je u skladu sa *ograničenjem konstituentne strukture*.⁶ Dakle, nezavisno *wh*-pitanje uvijek uključuje dvije operacije pomjeranja u engleskom jeziku: (a) pomjeranje upravne riječi (T-C pomjeranje) i (b) *wh*-pomjeranje. Precizno formulirana pravila pomjeranja navedena su u (6a,b).

(6) a. **T-C pomjeranje:** *pomjeri vidljivo realiziran pomoćni/modalni glagol ili T-afiks u poziciju C da provjeri jako [TNS] obilježje afiksalnog \emptyset komplementizatora C.*

b. **Wh-pomjeranje:** *pomjeri wh-konstituent u poziciju spec-CP da provjeri jako [WH,EPP]⁷ obilježja komplementizatora C.*

Wh-pomjeranje omogućava da data rečenica bude interpretirana kao upitna u skladu sa *uslovom interogativnosti* (*Interrogative Condition, IC*)(Radford 2009: 161), po kome se rečenica može interpretirati kao *ne-eho* pitanje samo ako je ona CP sa upitnim specifikatorom, tj. ukoliko poziciju specifikatora zauzima upitni element (*wh-element*).⁸

⁶ Radford (2004: 143) formuliše *ograničenje konstituentne strukture* (*Constituent Structure Constraint* u Radford 2004: 143), koje glasi:

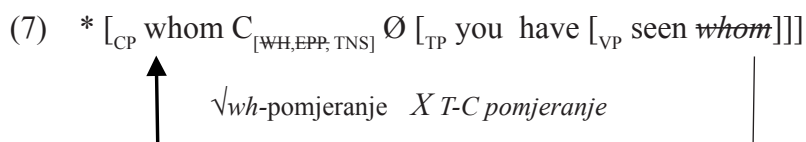
(i) Samo upravna riječ (tj. minimalna projekcija) može zauzeti poziciju upravne riječi.

(ii) Samo maksimalna projekcija može zauzeti poziciju specifikatora ili komplementa.

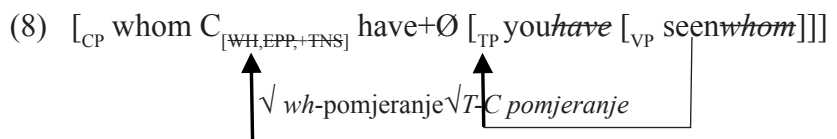
⁷ U skladu sa Radford (2004) postuliramo da C posjeduje [TNS], [WH] i [EPP] obilježja. [TNS] je glagolsko obilježje komplementizatora C. Upravna riječ H koja ima [EPP] obilježje mora imati specifikator koji se slaže sa jednim ili više obilježja upravne riječi H (Radford 2004). Na taj način [EPP] obilježje i [WH] obilježje komplementizatora C djeluju zajedno, pa [EPP] obilježje privlači *wh*-sintagmu na 'rub' komplementizatora C, tj. u poziciju spec-CP kako bi se izvršila provjera [WH] obilježja koje C ima. [EPP] obilježje nije nužno vezano za upitni komplementizator, pa ga tako i T i P posjeduju.

⁸ Ovaj uslov se može podvesti pod *hipotezu o obilježavanju rečenica* (*Clause Typing Hypothesis*), koju je predložila Cheng (1991: 29). Polazeći od pretpostavke da svaka rečenica mora biti obilježena, Cheng postulira da se obilježavanje *wh*-pitanja vrši kroz C na dva načina, tj. upotrebom *wh*-partikule u poziciji C ili pomjeranjem *wh*-elementa u spec-CP, gdje stupa u relaciju slaganja sa upravnom riječju C.

U (3a) *wh*-izraz *whom* se iz pozicije komplementa glagola *seen* pomjera u poziciju specifikatora najviše projekcije CP da provjeri jaka [WH, EPP] obilježja komplementizatora C. Budući da je nulti komplementizator C u nezavisnim upitnim rečenicama u engleskom jeziku afiksiran i i posjeduje jako [TNS] obilježje, pa se mora se pridružiti odgovarajućem ‘domaćinu’ (*host*), u ovom slučaju glagolu, onda C privlači konstituenta iz niže pozicije T, tj. glagol *has*, da mu se pridruži u poziciji C i na taj način izvrši provjeru [TNS] obilježja afiksiranog C. [TNS] obilježje potom prestaje biti aktivno i može biti obrisano. Ukoliko se ne izvrši T-C pomjeranje pomoćnog glagola, tj. SAI, [TNS] obilježje neće biti provjereno i derivacija će krahirati na PF-nivou i kreirana rečenica se smatra negramatičnom (7).



Oba pomjeranja su vidljiva i dešavaju se prije *spell-outa*,⁹ jer jaka obilježja moraju biti provjerena i obrisana prije nego što struktura dospije na PF-nivo. U (8) je prikazana krajnja površinska strukturu rečenice (3a).



U nastavku ćemo razmotriti derivaciju primjera (3b). U trenutku kada se subjekat stapa sa T¹⁰ i kada se projicira TP, rečenica

⁹ U minimalizmu se poseban značaj pridaje distinkciji između ‘vidljivih’ i ‘prikrivenih’ sintaksičkih operacija. Operacije koje se primjenjuju prije tačke razdvajanja, tj. *spell-outa*, su ‘vidljive’ (*overt*) i utiču na fonetsku realizaciju elemenata na PF nivou. Operacije primijenjene nakon *spell-outa*, tj. na LF nivou, su ‘prikrivene’ (*covert*) u sintaksi i nemaju uticaja na izgovorni oblik iskaza na PF nivou. One se primjenjuju samo da bi iskaz bio na odgovarajući način semantički interpretiran.

¹⁰ Isto tako je moguće primijeniti hipotezu o subjektu unutar VP (*VP-internal Subject Hypothesis*), i postulirati da sesubjekt izvorno generira u spec-VP, te da se iz te pozicije pomjera u poziciju specifikatora TP (vidjeti Haegeman 1994:356, Radford 2009: 199). Budući da pomjeranje subjekta nije relevantno za naše trenutno razmatranje, ono nije ni prikazano u strukturama u (8) i (11).

ima strukturu [_{TP} [_{DP} your mother] T Af_{3sgPr} [_{VP} work where]]. TP se zatim stapa sa nultim upitnim komplementizatorom C sa [+TNS, WH, EPP] obilježjima i tvori srednju projekciju C' [_C C_[WH,EPP,TNS] [_{TP} [_{DP} this machine] T Af_{3sgPr} [_{VP} work how]]]. Jako [TNS] obilježje mora biti provjereno, pa C privlači T afiks da mu se pripoji u poziciji C. Pozicija T u engleskom jeziku je 'slaba'¹¹ i ne može privući glavni glagol iz VP, pa V-T-C pomjeranje nije moguće, što možemo vidjeti iz negramatičnog primjera (9a) sa strukturom (9b).

a. *Where works your mother?

b. * [_{CP} Where C work+Af_{3sgPr} [_{TP} your mother T work+Af_{3sgPr} [_{VP} work where]]]?

S druge strane, ako se afiks iz pozicije T spusti na V, a zatim obriše, jako afiksarno C ne pronalazi 'domaćina' u svome domenu i njegovo [TNS] obilježje ne može biti provjereno, što možemo vidjeti iz negramatičnog primjera (10a) sa strukturom (10b).

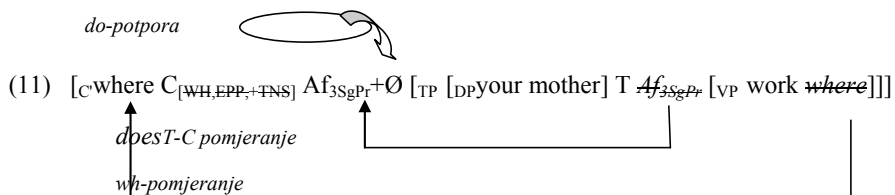
a. *Where your mother works?

b. * [_{CP} Where C_[WH,EPP,+TNS] [_{TP} your mother T Af_{3sgPr} [_{VP} work+Af_{3sgPr} where]]]?

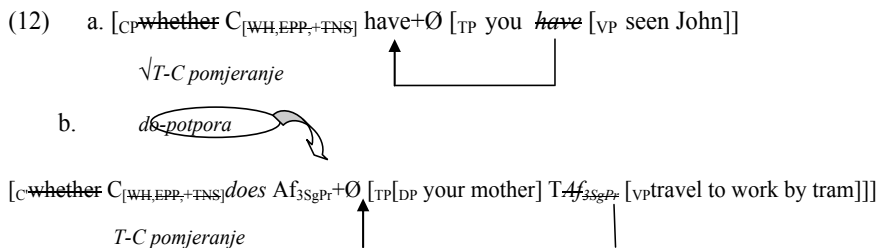
Stoga se postulira da jaki nulti afiks iz C najprije privlači afiks iz pozicije T i s njim kreira kompleksnu cjelinu [\emptyset + Af_{3sgPr}]. Kopija T-afiksa se potom briše, a ta kompleksna cjelina se na PF nivou realizira kao odgovarajući oblik glagola *do*. S druge strane, C u svome c-domenu pronalazi *wh*-element *where* koji može provjeriti jako [WH] obilježje koje posjeduje, pa ga pomoću svoga [EPP] obilježja privlači da se pomjeri u poziciju njegovog specifikatora, tj. spec-CP, i izvrši provjeru obilježja. Na taj način tvori se krajnja struktura predstavljena u (11).¹²

¹¹ Pollock (1989) na temelju engleskog i francuskog jezika predlaže nekoliko testova za utvrđivanje da li jezik vrši pomjeranje glagola prije *spell-out* ili ne, tj. da li pozicija T sadrži 'jaki' ili 'slabi' afiks. To su položaj VP-pripojenog (*VP-adjoined*) priloga, npr. priloga učestalosti *often*, u odnosu na glavni glagol, upotreba negativne čestice *not* u odričnim rečenicama. Više o tome vidjeti Pollock (1989) i Brdarević-Čeljo (2012).

¹² Već smo istakli da se kompleks Af_{3sgPr}⁺ \emptyset na PF nivou realizira (*spell-out*) kao



Nasuprot *wh*-pitanjima, nezavisna *da-ne* pitanja (4a,b) uključuju samo jedan proces pomjeranja, i to samo T-C pomjeranje. Pomoćni, modalni glagol ili pak T-afiks se pomjeraju iz pozicije T u C da provjere jako [TNS] obilježje C. Ukoliko rečenica sadrži samo glavni glagol, kao u (4b), dolazi do pomjeranja afiksa iz T u poziciju C. Ovaj afiks se stoga na PF nivou realizira kao prazni pomoćni glagola *do*. Nadalje, da bi *da-ne* pitanje bilo interpretirano kao *ne-eho* pitanje, ono mora ispuniti već pomenuti *uslov interogativnosti* sadržavati upitni element u spec-CP. Stoga se postulira da se u *da-nepitanjima* u poziciji spec-CP generira *prazna yes-no upitna partikula (null yes-no question particle)*, za koju Radford (2009) navodi da je pandan vezniku koji može uvesti zavisnu uputnu klauzu, tj. *whether*. Jedina razlika između dvije upotrebe *whether* jeste da ovaj konstituent u nezavisnim upitnim rečenicama nije vidljivo realiziran. U (12a,b) su navedene strukture primjera (4a,b):

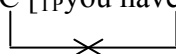


Ukoliko ova pitanja posmatramo kroz prizmu analize *PF*-stapanja susjednih elemenata, uočiti ćemo da je u engleskom jeziku komplementizator C afiksiran, tj. C je PF-afiks, i zahtijeva glagolski element u svojoj neposrednoj blizini. Zahtjev C-afiksa da

does. Za ovaj idiosinkretički proces upotrijebili smo učestali naziv *do-potpura* u skladu sa Radford (2004, 2009). U literaturi se veoma često ovaj proces naziva i *do-umetanje (do-insertion)*, jer se smatra da se semantički prazni glagol *do* uvrštava u poziciju T u upitnim rečenicama, gdje se spaja sa T-afiksom, a zatim se pomjera u poziciju C (Haegeman and Gueron 1999, Carnie 2006, Radford 1997).

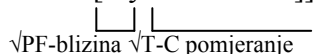
bude u neposrednoj blizini glagolskog elementa može biti ispunjen primjenom jednog od dva procesa, tj. (a) pomjeranjem elementa iz pozicije T u poziciju C ili (b) spuštanjem afiksa iz pozicije C na element u poziciji T. Proces (b) može biti izvršen samo ukoliko je uslov PF-blizine afiksa u poziciji C i elementa u poziciji T ispunjen. Ukoliko taj uslov nije ispunjen i između afiksa u poziciji C i elementa u poziciji T se nalazi fonološki realiziran element, tada se primjenjuje T-C pomjeranje. Dakle, u nezavisnim *wh*-pitanjima¹³ između C-afiksa i elementa u poziciji T se uvijek nalazi rečenični subjekat, pa uslov PF-blizine ova dva elementa (kao preduslov za PF-stapanje) može biti ispunjen samo pomjeranjem elementa iz pozicije T u poziciju C, gdje se pridružuje C-afiksu, tj. inverzijom.

(13) a. *[_{CP} whom C [_{TP}you have seen]]



uslov PF-blizine

b. [_{CP} whom C have [_{TP}you have seen]]



√PF-blizina √T-C pomjeranje

3. Zavisne upitne rečenice

Struktura zavisnih upitnih rečenica u engleskom jeziku se djelimično razlikuje od strukture nezavisnih upitnih rečenica, pa ćemo se osvrnuti na način njihove derivacije. Ova pitanja su komplementne klauze i funkcionišu kao komplementi glagola kao što su *ask*, *wonder*, *know* dr. U (14a,b) i (15a,b) su navedeni primjeri zavisnih *da-ne* i *wh*-pitanja u engleskom jeziku.

¹³ Ovdje je potrebno spomenuti da se u okviru nezavisnih *wh*-pitanja moraju razlikovati *subjekatska* i *nesubjekatska wh*-pitanja. U nesubjekatskim *wh*-pitanjima se između C-afiksa i glagola u poziciji T uvijek nalazi rečenični subjekat, pa se uslov blizine može ispuniti samo T-C pomjeranjem (inverzijom). S druge strane, u subjekatskim *wh*-pitanjima između C-afiksa i elementa u poziciji T ne nalazi se fonološki realiziran element, pa je tako uslov PF-blizine ova dva elementa (kao preduslov za PF-stapanje) ispunjen, te se C-afiks može spustiti na element u poziciji T. Shodno tome, u subjekatskim *wh*-pitanjima se ne primjenjuje proces T-C pomjeranja, a samim tim ni *do*-support. Više o tome vidjeti Brdarević-Čeljo (2011).

(14) a. I wonder [_{CP} *whom* you have seen]. b. I don't know [_{CP} *where* your mother works].

(15) a. I wonder [_{CP} *whether* you have seen John]. b. I don't know [_{CP} *if* your mother travels to work by tram]¹⁴

U primjerima u (14a,b) *wh*-sintagma se generira u poziciji komplementa i adjunkta glagola zavisne klauze i sa njim tvori glagolsku sintagmu, a zatim se pomjera u poziciju specifikatora iste zavisne klauze. Ovim pomjeranjem vrši se provjera [WH,EPP] obilježja komplementizatora C zavisno-upitne klauze, a ujedno se ispunjava i *uslov interogativnosti*. Međutim, zavisne upitne klauze u engleskom jeziku imaju različitu strukturu od nezavisnih upitnih rečenica, budući da ne uključuju T-C pomjeranje, tj. SAI, kao ni *do-potporu* na PF nivou. Stoga se u brojnim analizama ovih rečenica postulira da je [TNS] obilježje komplementizatora zavisnih upitnih rečenica slabo, tj. da su komplementizatori nezavisnih i zavisnih rečenica suštinski različiti (Radford 2009, Wilder i Čavar 1994). Dakle, u zavisnim *wh*-pitanjima se vrši samo jedno pomjeranje, tačnije *wh*-pomjeranje, kao što možemo vidjeti iz primjera (16a,b), dok se u zavisnim *da-ne* pitanjima ne vrši nijedno pomjeranje (17a,b).

(16) a. I wonder [_{CP} *whom* C_[WH,EPP,-TNS] Ø [_{TP} you have [_{VP} seen ~~*whom*~~]]]

√ *wh*-pomjeranje X T-C pomjeranje

b. I don't know [_{CP} *where* C_[WH,EPP,-TNS] [_{TP} your mother T Af_{3SgPres} [_{VP} work + Af_{3SgPres} *where*]]]

*Spuštanje afiksa*¹⁵

(17) a. I wonder [_{CP} *whether* C_[WH,EPP,-TNS] Ø [_{TP} you have [_{VP} seen John]]]

b. I don't know [_{CP} C_[WH,EPP,-TNS] *if* [_{TP} your mother T Af_{3SgPres} [_{VP} travel + Af_{3SgPres}

Spuštanje afiksa

to work by tram]]]

¹⁴ I u (15a) i u (15b) je moguće upotrijebiti i veznik *if* i *whether*. Međutim, pretpostavlja se da ova dva veznika zauzimaju različito mjesto u strukturi, tj. *if* se generira u C, a *whether* u spec-CP, (Haegeman 1994), pa se struktura ove dvije rečenice neznatno razlikuje.

Budući da postuliramo da komplementizator zavisno-upitnih klauza u engleskom jeziku nema jako [TNS] obilježje (u skladu sa Radford 2009), on ne može privući glagol ili afiks da se pomjere iz pozicije T. U tom slučaju modalni ili pomoćni glagoli ostaju u poziciji T, kao u (16a) i (17a), ili se ovaj afiks, koji sada nema svoga domaćina, na PF-nivou spušta na glagol u V.

Wilder i Čavar (1994) također postuliraju da je slabo obilježje komplementizatora zavisno-upitne klauze odgovorno za nemogućnost T-C pomjeranja i leksički određuju komplementizator zavisno-upitnih klauza kao <F, O+>; [] / [whether]. Obilježje O+ je jako *operatorsko obilježje*, tj. [WH] obilježje, koje privlači upitni element u poziciju svoga specifikatora, dok je obilježje F T-obilježje komplementizatora C i odgovara našem [TNS] obilježju. F obilježje zavisno-upitnih komplementizatora je ‘slabo’, što je istaknuto već u leksičkom unosku, i ne može privući glagol u poziciju C. Dakle, nemogućnost komplementizatora zavisno-upitnih klauza da privuče glagol se uglavnom pripisuje ‘slabom’ [Q]/F obilježju koje taj komplementizator posjeduje, što je nužno istaknuto u njegovom leksičkom unosku.

Ukoliko zavisne upitne klauze posmatramo kroz prizmu analize PF-stapanja susjednih elemenata, uočiti ćemo da komplementizator C ovih klauza nije glagolski PF-afiks i ne zahtijeva blizinu glagolskog elementa na PF-nivou.

(18) $\sqrt{I \text{ wonder } [_{CP} \text{whom } C [_{TP} \text{you have } [_{VP} \text{seen } \text{whom}]]]}$

X uslov PF-blizine

Kršenje uslova PF-blizine u (18) neposredno ukazuje na to da C u zavisnim upitnim klauzama u standardnom engleskom ipak nije PF-afiks koji se stapa sa svojim ‘glagolskim’ domaćinom na PF-nivou, pa se zbog toga između C i glagola ili glagolskog afiksa u T može naći subjekat (Bošković 2003).

Međutim, zavisne upitne klauze u određenim varijantama engleskog jezika imaju istu strukturu kao i nezavisne rečenice, tj. dozvoljavaju T-C pomjeranje, što ukazuje na to da C u ovakvim klauzama ima jako [TNS] obilježje i može da podstakne T-C pomjeranje, kao u (19a,b).

- (19) a. ? She asked who had I seen. (Radford 1997: 286)
 b. ? They wondered what had John done. (Radford 1997: 286)

Radford (1997) dalje pokazuje da ukoliko zavisna upitna klauza sadrži vidljivo realiziran komplementizator *that* u ovakvim rečenicama, T-C pomjeranje je isključeno i rečenica se smatra negramatičnom ukoliko je ono pak primijenjeno (20a,b).

- (20) a. *I wonder *which dish that did* they pick.
 b. %I wonder *which model that had* they discussed.

Primjeri (19), dakle, ukazuju na to da ove klauze imaju strukturu veoma sličnu strukturu nezavisnih upitnih rečenica i da je, shodno tome, komplementizator zavisnih upitnih klauza po svojim karakteristikama identičan komplementizatoru nezavisnih upitnih rečenica, tj. posjeduje jako [+TNS] obilježje. Međutim, veoma je problematično postulirati ovu suštinsku razliku u komplementizatoru u istoj vrsti rečenica, tj. u zavisnim upitnim klauzama, bez obzira na to što se ove klauze koriste u različitim varijantama engleskog jezika. Stoga Radford (1997) postulira da i komplementizator C svih zavisnih upitnih klauza posjeduje jako [+TNS] obilježje, ali da se provjera jakog obilježja komplementizatora uvijek vrši na jedan od dva načina, ili direktnim stapanjem vidljivog komplementizatora *if* (u zavisnim *da-ne* pitanjima) ili nultog [0] komplementizatora (u zavisnim *wh*-pitanjima) u poziciji C. Budući da se jedan od ova dva komplementizatora uvijek stapa u poziciji C, on sprečava pomjeranje glagola ili afiksa iz pozicije T u poziciju C. U (21) je prikazana analiza primjera (14a) po ovom pristupu.

- (21) I wonder [CP whom C_[WH, EPP, +TNS] [0] [TP you have [VP seen ~~whom~~]]]
-

Dakle, po ovoj analizi sve zavisno-upitne klauze imaju kao upravnu riječ vidljivo realiziran ili nulti komplementizator C u standardnom engleskom jeziku i pozicija komplementizatora se uvijek kreira direktnim stapanjem. S druge strane, poziciju C u nezavisnim upitnim rečenicama nikada ne može zauzimati vidljivo realiziran niti nulti komplementizator, već se jako obilježje ovog

komplementizatora C provjerava T-C pomjeranjem elementa iz pozicije T. Ipak, i ovaj pristup problemu ističe sličnost zavisnih upitnih klauza u kojima se vrši inverzija sa nezavisnim klauzama, jer se postulira da se ni u primjerima kao što su (19a,b) ne može u poziciji komplementizatora izvorno generirati *if* ili pak *nulti komplementizator*[0], već da se provjera jakog[TNS] obilježje vrši T-C pomjeranjem.

U našoj analizi zavisnih upitnih klauza u korpusu (*British National Corpus, Brigham University*, u nastavku BYU-BNC) uočili smo da, iako moguća, inverzija u zavisnim upitnim klauzama nije veoma rasprostranjena. U analizi 237 zavisnih klauza pronašli smo 11 rečenica u kojima je u zavisnim klauzama izvršena inverzija subjekta i pomoćnog glagola. Ove rečenice su uglavnom uzete iz govornog jezika (intervju, televizijske emisije) i neodoljivo podsjećaju na nezavisne upitne rečenice kojima se direktno obraćamo sagovorniku (22 a,b).

- (22) a. And I asked *why wouldn't you* break a window and you said noise. (BYU-BNC, 1154)
 b. I asked *why should I* bother to do that when presumably if I had set the trap I would expect Harry's car still to be there after the races, and he just wrote down my answer as if I'd made a confession.' (BYU-BNC, 3362)

Huddleston and Pullum (2010: 983) također navode da se inverzija vrši u zavisnim upitnim klauzama u nekim varijantama engleskog jezika, posebno u Sjedinjenim Američkim Državama. Oni ističu da se ovakve rečenice pojavljuju samo u kontekstima koji za stvarni cilj imaju postavljanje pitanja, pa se, samim tim, ne mogu pojaviti u zavisnim upitnim rečenicama koje su komplementi samo glagola *know* (23a), a mogu se pojaviti u zavisnim klauzama koje su komplementi glagola (*ask, want to know, wonder* itd.) (23b).

- (23) a. % He wanted to know was she ill. (Huddleston and Pullum 2010: 983)
 b. *He didn't know was she ill. (Huddleston and Pullum 2010: 983)

Stoga u konačnici postuliramo da je zavisne klauze u kojima se vrši inverzija potrebno posmatrati kao dodatak prethodnoj klauzi (*adsentential*), te da, shodno tome, one imaju identičnu strukturu i pragmatičnu funkciju kao i nezavisne upitne rečenice i komplementizator C ima jako glagolsko obilježje, tj. on je PF-afiks. S druge strane, zavisne upitne klauze analiziramo kao CP projekcije sa komplementizatorom C koji nije PF-afiks i koji posjeduje slabo glagolsko obilježje [-TNS].

4. Zaključak

U radu vršimo uporednu analizu nezavisnih i zavisnih upitnih rečenica u teoretskim okvirima novijeg pristupa u generativnoj gramatici, tj. minimalizma. Pri tome se prvenstveno fokusiramo na razliku u primjeni inverzije subjekta i pomoćnog glagola u ove dvije vrste pitanja, tj. na prisustvo ili odsustvo T-C pomjeranja pomoćnog glagola.

Prvobitno vršimo analizu nezavisnih *da-nei wh*-pitanja i ukazujemo na to koje vrste pomjeranja se u njima odvijaju, tj. T-C pomjeranje, koje je potaknuto jakim [+TNS] obilježjem komplementizatora C, i dodatno *wh*-pomjeranje u *wh*-pitanjima, potaknuto [WH] obilježjem C.

Nadalje analiziramo zavisne upitne rečenice i postuliramo da se komplementizator zavisnih upitnih klauza razlikuje od komplementizatora nezavisnih upitnih klauza po jačini glagolskog obilježja [TNS]. Budući da ne može privući glagolski element prije *spell-outa*, C posjeduje slabo [-TNS] obilježje i ne može podstaći inverziju. Ovu tvrdnju dovodimo u pitanje zavisnim upitnim rečenicama iz govornog jezika u kojima je inverzija primijenjena, što ukazuje na to da C takvih rečenica posjeduje jako [+TNS] obilježje. Nakon analize velikog broja primjera zavisnih upitnih rečenica u *BYU-BNC* korpusu uočavamo da zavisne upitne rečenice u kojima se primjenjuje inverzija imaju znatno ograničenu upotrebu u poređenju sa zavisnim upitnim rečenicama bez inverzije, te da se koriste u onim rečenicama koje su strogo orijentirane na postavljanje pitanja (i govornik očekuje i odgovarajući odgovor, što nije uvijek slučaj sa zavisnim upitnim rečenicama). Stoga u konačnici postuliramo da zavisne upitne rečenice u kojima se ne primjenjuje SAI ipak posjeduju slabo [-TNS] obilježje, a da se zavisne upitne rečenice u kojima se

primjenjuje SAI analiziraju kao nezavisne upitne klauze zato što su dodane glavnoj klauzi (adsentential) i u strukturi krajnje rečenice su na istom nivou kao i glavna klauza.

Literatura

- Aarts, B. (1997)*English Syntax and Argumentation*. London: MacMillan Press.
- Biber, D. et al. (1999)*A Grammar of Spoken and Written English*. Longman.
- Bošković, Ž. (2001)*On the nature of the syntax-phonology interface: Cliticization and related phenomena*. Amsterdam: Elsevier Science
- Bošković, Ž. (2002) On certain differences between Bulgarian and Serbo-Croatian C(P). *Balkanistica* 15, 35-48.
- Bošković, Ž. (2003)*On PF Merger: Stylistic Fronting and Object Shift in Scandinavian*. GengoKenkyu 123, pp. 5-45.
- Brdarević-Čeljo, A. (2011)*Contrastive Analysis of Wh-questions in English and Bosnian/Croatian/Serbian*. MA. Sarajevo University.
- Brdarević-Čeljo, A. (2012)*An Alternative Approach to the Analysis of Multiple Wh-questions in the Bosnian/Croatian/Serbian language*. In: Contemporary Foreign Language Education: Linking Theory into Practice. pages 67-76, Editors: Azamat Akbarov and Vivian Cook, IBU Publications, International Burch University.
- Brdarević-Čeljo, A. (2011)*Kratka analiza subjekatskih i nesubjekatskih wh-pitanja u engleskom jeziku u okvirima analize PF-stapanja*. U: Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici, Godište 9, br. 9, Zenica.
- Carnie, A. (2006)*Syntax: A Generative Introduction*. 2nd edition Oxford: Wiley Blackwell Publishers.
- Cheng, L. (1991)*On the typology of wh-questions*. PhD Thesis. MIT, Cambridge, Mass.
- Chomsky, N. (1995)*The minimalist program*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (2000) Minimalist inquiries. In: Martin, R., Michaels, D. and Uriagereka, J. (eds.), *Step by Step: Essays on Minimalism in Honor of Howard Lasnik*. Cambridge, Mass.: MIT Press, pp. 89-155.
- Greenbaum, S. and R. Quirk (1990)*A Student's Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Haegeman, L. (1994)*Introduction to Government and Binding Theory*. 2nd edition. Oxford: Blackwell.

- Haegeman, L. and J. Gueron(1999)*English Grammar: A Generative Perspective*, Blackwell Publishers, Oxford, UK
- Huddleston, R. and Pullum, G. K. (2010): *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge University Press, Cambridge
- Pesetsky, D. and Torrego., E.(2001) T-to-C Movement: Causes and Consequences. In: Kenstowicz, M. (ed.), *Ken Hale: A Life on Language*. Cambridge: MIT Press.
- Pollock, J.-Y. (1989) Verb Movement, Universal Grammar and the Structure of IP. *Linguistic Inquiry* 20, pp. 365-424.
- Quirk. R. et al. (1985)*A Comprehensive Grammar of the English Language*.Longman.
- Radford, A.(1997)*Syntactic Theory and the Structure of English*. Cambridge: CambridgeUniversity Press.
- Radford, A. (2004)*Minimalist Syntax: Exploring the structure of English*, in press with Cambridge University Press.
- Radford, A. (2009a)*An Introduction to English Sentence Structure*. Cambridge:CambridgeUniversity Press.
- Radford, A. (2009b)*Analysing English Sentences: A Minimalist Approach*.Cambridge: CambridgeUniversity Press.
- Wilder C. and D. Ćavar(1994) Word Order Variation, Verb Movement and Economy Principles. *Studia Linguistica* 48.1, pp. 46-86.

Adnan Bujak

PRAGMATIC CONDITIONALS

Summary

Pragmatic conditionals belong to a class of conditionals that are not so familiar to the common everyday learners of English language. They belong to a class of conditionals that tend to be quite difficult to interpret. There are hypothetical, course-of-event and prototypical pragmatic conditionals. Furthermore, hypothetical conditionals may be subdivided into real and unreal, while course-of-event conditionals can be subdivided into descriptive, inference and instructive conditionals. Pragmatic can be divided into logical and conversational. Logical pragmatic conditionals are further divided into identifying and inferencing, while conversational are further divided into discourse and metacommunicative conditionals. The paper further explains and exemplifies each of these types of conditionals.

Key words: *pragmatic, pragmatic conditionals, discourse conditionals, hypothetical conditionals*

PRAGMATIČKI KONDICIONAL

Sažetak

Pragmatički kondicionali predstavljaju vrstu kondicionalnih rečenica koje obično nisu poznate za učenike i studente engleskog jezika. Ovi kondicionali spadaju u vrstu kondicionala u engleskom jeziku koji mogu biti veoma teški za interpretaciju. U ove kondicionale spadaju hipotetički, tzv. kondicionali toka događaja i prototipski pragmatički kondicionali. Također, svaka od ovih kategorija se može i dalje podijeliti te hipotetički kondicionali se dijele na realne i nerealne dok se kondicionali toka događaja mogu podijeliti na opisne, inferencijske i instruktivne kondicionale. Pragmatički kondicionali se dalje mogu podijeliti na logičke i konverzacijske. Logički se dijele na identifikacijske i inferentne dok se konverzacijski

dijele na diskursne i metakomunikacijske kondicionalne. U radu se daju primjeri i objašnjenja o svakom od ovih pojedinačnih tipova kondicionalnih engleskih rečenica.

Ključne riječi: pragmatika, pragmatički kondicionali, diskursni kondicionali, hipotetički kondicionali

Introduction

Conditionals present a trouble for most of pupils and students. Their complexity, especially for foreign language learners creates a lot of problems for proper foreign language acquisition. Thus, this grammatical category deserves to be written about in this article.

However, in this article, we are not going to address the issue of common everyday conditionals that are divided into three to five different categories, the aim of this paper is to provide an overview of somewhat unknown category of conditionals in grammars widely available for foreign language learners. The conditionals under the scrutiny are English language conditionals, i.e. pragmatic conditionals in particular, and examples taken for the purposes of exemplifying the rules come from different contexts and authors.

Division of pragmatic conditionals

Pragmatic conditionals belong to a very controversial type of conditionals which are not so popular due to their characteristics. They are also complex due to several different types with their own characteristics. Namely, there are three major types of pragmatic conditionals: hypothetical, course-of –event conditionals and pragmatic conditionals.

Hypothetical conditionals are the most representative members of this category and usually when we think about conditionals a hypothetical conditional will cross our mind.

Course-of-events conditionals are also rather vague and little disregarded conditionals, but according to Angeliki Athanasiadou and Rene Dirven in their work *Pragmatic conditionals* (2000) which provides important resource for understanding these conditionals, they are necessary for proper understanding of the pragmatic ones.

Pragmatic conditionals and course-of-events conditionals

share the same subcategory of inference conditionals and we have to be aware of both in order to understand them properly.

However, even the term pragmatic is a bit doubtful because people very often perceive it as mostly related to speech acts. The meaning that Athanasiadou and Dirven used in their work comes from Charles Morris who proposes much wider use of the term pragmatic. Therefore, Morris ‘specifies the relations between signs and their users...and there is a special emphasis on the presence of the use of the signs.’ (Dirven, 2004).

One of the elements that differentiates conditionals is the causal dependency between antecedent and consequent and according to Dirven and Athanasiadou (2000):

The causal dependency between antecedent and consequent is absolute in hypothetical conditionals; causal dependency decreases considerably, but remains implicitly given in course-of-events conditionals; and dependency is reduced to purely logical, i.e. non-causal, relationship in pragmatic conditionals of the inferencing type as found in (2), and to a merely conversational point of relevance in pragmatic conditionals of the discourse type found in (3). But the dependency relation is never totally absent.

(Dirven, 2000)

However, if we look at some other examples that Athanasidou and Dirven use in their work, we may see that they make a difference between types of hypothetical conditionals as well. Therefore, we may say that there are (A&D, 2000:1):

- potentially real hypothetical conditional:
If it rains, we’ll stay at home
- unreal hypothetical conditional (counterfactual):
If I was bald now, I would shoot myself

When it comes to course-of-event conditionals, they may be further divided as follows:

- descriptive conditionals containing a description of two events:

If there is a drought, the eggs remain dormant.

- inference conditionals containing descriptive protasis and an apodosis based on inference:

If a child has a fever with a skin infection...the infection is spreading seriously and should be considered a real emergency.

- instructive conditional in which the apodosis is an instruction which depends on the occurrence of what is said in the protasis:

If there is more than one contributor, either sort out separate responsibilities or pool the family income.

Pragmatic conditionals as superordinate category can be divided into two groups: logical and conversational conditionals. Furthermore, these two groups are divided into two categories. Logical conditionals are divided into identifying and inferencing conditionals and conversational conditionals are divided into discourse and metacommunicative conditional.

Logical conditionals, due to their nature of being reasoning processes, are such that antecedent usually preposes the consequent.

Conversational conditionals on the other hand depend on the choice of the speaker condition so that the antecedent tends to be postposed. However, despite these divisions they belong to the superordinate category of pragmatic conditionals which are mostly speaker or hearer oriented.

Previously mentioned dependency can be clearly shown in the following Table 1 taken from Athanasiadou and Dirven (2000):

Table 1 – Scale of dependency between antecedent and consequent in conditionals

| High dependency | | |
|-------------------------------|---|---|
| Hypothetical conditionals | ↑ | <i>If it rains. we 'll stay at home</i> |
| Course-of-events conditionals | | |
| Descriptive CEC | | <i>If there is a drought, the eggs remain dormant</i> |
| Inferencing CEC | | <i>If the soldier was coming, it was nearly time</i> |
| Instructive CEC | | <i>You should call a doctor if there is a fever</i> |
| Pragmatic conditionals | | |
| Identifying PC | | <i>If there's one species to be put out to pasture it's Presidents</i> |
| Inferencing PC | | <i>If she's divorced, then she's been married</i> |
| Discourse PC | | <i>If anyone wants me, I'm downstairs</i> |
| Metacommunicative PC | | <i>I've come to offer my congratulations, if that's the right word.</i> |
| Low dependency | | |

As we can see in the Table 1, the highest degree of causal dependency between antecedent and consequent occurs with hypothetical conditionals and the level of dependency decreases towards metacommunicative pragmatic conditionals. Course-of-event conditionals are also above all types of pragmatic conditionals and therefore possess greater dependency between antecedent and consequent.

Identifying conditionals are such conditionals in which antecedent possesses an identifying function while consequent is identifier or identified one. We can clearly see that in the example used in the previous table *'If there's one species to be put out to pasture, it's Presidents'* antecedent in this sentence clearly has the identifying function and the speaker clearly states that there is one species that should be put out to pastures and in the consequent we have the identified one that is 'the Presidents'.

Inferencing conditionals are mostly used to make inferences but also to emphasize the inferencing force of the utterance which is definitely a sign that they belong to the category of pragmatic conditionals because there are also inferencing course-of-events

conditionals. The example of inferencing pragmatic conditionals is as it is mentioned in Table 1:

- If she's divorced, then she's been married.

We can see clearly that there is some level of dependency between antecedent and consequent and that based on the fact that she is divorced; the speaker could reasonably conclude that she has definitely been married. Then is very frequent and very often can be used to differentiate inferencing pragmatic and inferencing course-of-events conditionals. However, there are many other epistemic expressions that may also be used with inferencing conditionals that include (Dirven, 2000):

'from epistemic modal auxiliaries like may, must, should, have to, and paraphrasing constructions for modality such as it is possible, surely, it seems likely etc. to explicit lexical expressions denoting the truth-finding process, such as (we) conclude, it follows that, is it any wonder, it stands to reason, you must admit, or negative conclusions like it does not follow, it is not necessary, it is strange, I see no reason, etc. Even a certain rhetorical flavour may be present occasionally, especially through the use of rhetorical questions introduced by why shouldn't, why not, how much less, etc.'

Discourse conditionals are related to speech acts more than any other type of conditionals and they connect the consequent to some pragmatic factor in the conversation that is usually related to the hearer in the conversation.

- If anyone wants me, I'm downstairs.

The most common feature of discourse conditionals includes their use of present tense in both antecedent and consequent, the sentences are usually affirmative, the order of clauses is usually antecedent-consequent and in conversation there is usually a pause between consequent and antecedent frequently referred to as 'caesura'. Further characteristics of prototypical types of discourse conditionals include (Dirven, 2000):

1. *no possibility of using then*
2. *no hypothetical forms*
3. *no change of tenses*
4. *intonational 'caesura'*
5. *no explicit use of performatives*
6. *very great ambiguity of possible speech-act forces*
7. *preferred order: antecedent before consequent*

Metacommunicative conditionals are similar to discourse conditionals. However, they are, unlike discourse conditionals, more directed to the speaker. Their purpose is in a way to point at some of the aspect of communication which needs special emphasis or to soften the effect of the consequent. Metacommunicative conditionals usually refer only to the single word or expression as in the example *I've come to offer my congratulations, if that's the right word* in which consequent is referred to only one word; in this case to the word congratulations because the speaker is not certain that in the given context (s)he has used the proper word.

Further analysis done by Inchaurrealde (2005) is also directed to logical inference of pragmatic conditionals. Namely, he bases his analysis on graded-truth evaluation of conditionals (epistemic evaluation in terms of probability of occurrence) and claims that apart from course-of-event and hypothetical conditionals that Athanasidou and Dirven (1997) mention to be the only analyzable in this respect, some pragmatic conditionals can be analyzed in epistemic terms as well. As an illustrative example he presents the table that Athanasidou and Dirven used and afterwards provides us with his formulation of the table for identifying and inferencing pragmatic conditionals as well.

Table 2 - Conditionals and (non-) commitment to reality (Athanasidou & Dirven, 1997:73)

| Type of conditional | Commitment to the Realisation of the situation | Attitude towards likelihood |
|-----------------------------|--|---|
| Course-of-event conditional | REAL | Factual 1) If he goes on Fridays, I go too |
| | Unmarked | Close to factual 2) If he goes, as is usually the case, I will go too. |
| | | Distancing from factual 3) If I go bald, I will shoot myself. |
| | | 4) If I do go bald, I will shoot myself. |
| | POTENTIALLY REAL | Not likely 5) If I went bald, I would shoot myself. |

| | | | |
|---------------------------------|--------|-------------------|--|
| Hypothetical conditional | | Less likely | 6) If ever I went bald, I would shoot myself. |
| | Marked | A bit more likely | 7) If I did go bald, I would shoot myself. |
| | | Even less likely | 8) If I should go bald, I would shoot myself. |
| | | Highly unlikely | 9) If I were to go bald, I would shoot myself. |
| | | | 10) If I was bald now, I would shoot myself. 11) If I had gone bald, I would have shot myself |

As we can see in this table, just as mentioned, Athanasidou and Dirven used only course-of-event and hypothetical conditionals, while in the following table Inchaurrealde will show the table for assigning probability to indentifying and inferential pragmatic conditionals as well. (Inchaurrealde, 2005:13)

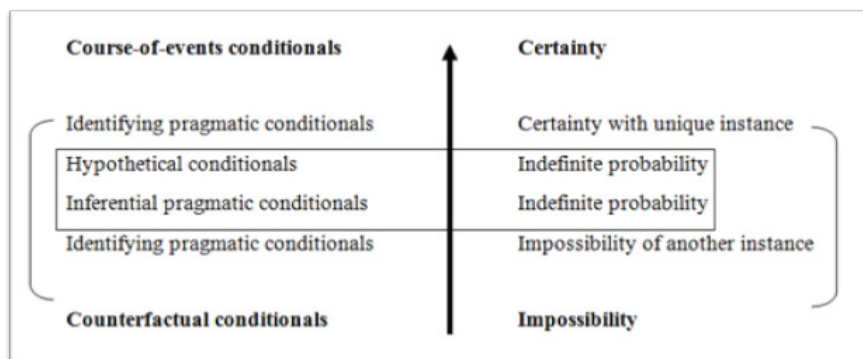


Figure 1 - Assigning probability to identifying and inferential pragmatic conditionals

Conclusion

Finally, as we have seen in this article, conditionals as such, rightfully bear the title of being problematic for language learners. The explained type of pragmatic conditionals with all its divisions into hypothetical, course-of-events and inferencing and later on further divisions into inferencing, instructive, discourse etc. Further confirm this claim. In order to understand all these divisions and subdivisions,

one has to be fully aware of all the intricacies and influences between language, linguistics, logic and philosophy.

References

- Athanasidou, Angeliki & René Dirven, *Pragmatic conditionals*, In: Ad Foolen and Frederike van der Leek (eds.), *Constructions in Cognitive Linguistics*, Amsterdam: Benjamins, 1-26, 2000
- Dirven René & Marjolijn Verspoor, *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam & USA, 2004
- Huddleston Rodney, Pullum Geoffrey, K. *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge University Press, UK, 2010
- Inchaurralde Carlos, *English conditionals and counterfactuality*, February 2005, [http:// inchaurralde.com/blog/wp-content/uploads/2009/08/Conditionals.pdf](http://inchaurralde.com/blog/wp-content/uploads/2009/08/Conditionals.pdf)

GERMANISTIKA

Memnuna Hasanica

WORTNEUBILDUNGEN UND WERTZUWACHSGRÜNDE

Zusammenfassung

Viele Untersuchungen haben gezeigt, dass ca. ein Drittel aller Wörter z.B. aus Zeitungstexten nicht im Wörterbuch verzeichnet ist. Die wichtige Aufgabe von Wortneubildungen ist es, Auffälligkeit herzustellen. Neu und originell zu sein, gilt für die Lexik von Anzeigetexten. Wortneubildungen sollen zum kommunikativen Zweck eines Textes beitragen, etwas informieren, appellieren oder unterhaltend sein. Man kann auch sagen, dass die Gründe für wortbildungsmäßige Charakteristika auch in der Intonation der Texte liegen. Neue Wörter werden im Normalfall nicht für sich selbst, sondern in einer Kommunikationssituation, in einem Text gebildet. Die meisten Wortneubildungen entsprechen der Wortverkürzungen (AUTO, DAAD, DRK, EC, EDV, EU, ORF, TEE, PLZ). Dieses Bildungsmotiv bezieht sich auf sprachliche Ökonomie, Differenzierung und Benennung imaginärer oder tatsächlicher neuer Entwicklungen. Die Wortneubildungen erfüllen neben der Benennungsfunktion eine textuelle sowie stilistische Funktion. Wortneubildungen gestalten den Text also interessanter und tragen zum Unterhaltungswert bei.

***Schlüsselwörter:** Wortbildung, Wortneubildung, Struktur, Bildung, Bedeutung, Funktionen, Okkasionalismen und Neologismen*

NOVE TVORENICE I RAZLOZI PORASTA VRIJEDNOSTI NOVIH RIJEČI

Sažetak

Riječ leksikologija kao lingvistička disciplina potiče od grčke riječi *lexicós* - „nešto što se odnosi na riječ“ i *logos* - „nauka“. Dakle, leksikologija je grana lingvistike koja proučava lekseme. Mnoga istraživanja su pokazala da otprilike jedna trećina svih riječi, npr. iz novinskih tekstova, nisu popisana u rječnicima. Važan zadatak

stvaranja novih riječi je proizvesti njihovu upadljivost, razviti ekonomičnost i potaknuti interesovanje. Nove tvorenice treba da imaju komunikativan cilj, da doprinesu boljoj komunikaciji, da ponude neku novu informaciju, da na nešto apeliraju, odnosno da su interesantne i zanimljive. Biti nov, biti originalan je izuzetno važno za leksiku teksta koji se želi prikazati. Može se često kazati, da razlozi stvaranja novih riječi leže i u intonaciji teksta. Nove riječi u normalnom slučaju nisu same sebi svrha, nego se stvaraju posredstvom teksta tj. u nekoj komunikacijskoj situaciji. Ovaj tvorbeni motiv se odnosi na jezičku ekonomiju, diferencijaciju i imenovanje imaginarnih ili činjeničnih novih razvojnih procesa. Nove tvorenice ispunjavaju pored funkcije imenovanja kako tekstualnu tako i stilisku funkciju. One oblikuju tekst, čine ga interesantnijim i doprinose vrijednosti interesovanja. Većina novih tvorenica su skraćence, posebno u jeziku reklama (Neu als APP und im Web : Deutschland 2012., DAAD, DRK, EC, EDV, EU, ORF, TEE, TV, PLZ, US-Technikmagazin).

***Ključne riječi:** tvorba riječi, tvorenica, struktura, značenje, funkcija, okzionalizmi, neologizmi*

Charakteristika von Wortneubildungen

Der Begriff „Wortbildung“ bezieht sich sowohl auf den Prozess als auch auf das Produkt, weshalb man eigentlich zwischen prozessualer Wortbildung und Wortgebildetheit unterscheiden müsste. Das Wort Lexikologie als Bezeichnung einer linguistischen Disziplin leitet sich aus griech. *lexicós* – „sich auf das Wort beziehend“ und *logos* – „Lehre“, ab. Also, man kann die Lexikologie als eine „Lehre von Wörtern“¹ betrachten.

Viele Untersuchungen haben gezeigt, dass ca. ein Drittel aller Wörter z.B. aus Zeitungstexten nicht im Wörterbuch verzeichnet ist. Es handelt sich dabei um Wörter mit Tippfehlern und Eigennamen, vor allem um Okkasionalismen und Neologismen. Es ist zu beachten, dass die Wortbildung dabei nur ein Weg ist, um neue Wörter zu schaffen. Als Wortbildung gilt nur, was aus vorhandenem Sprachmaterial (Lexemen und Morphemen) nach bestimmten Regeln gebildet wird. Die Mittel zur Nominationsbildung sind auch Entlehnung,

¹ Römer, Christine/Matzke, Brigitte 2003: Lexikologie des Deutschen, Eine Einführung, Günter Narr Verlag, Tübingen, S.1

Wortschöpfung, Wortgruppenlexeme oder Bedeutungsveränderung.

Wortbildungen können durch Paraphrasen ausgedrückt werden. Häufig sind Genitivattribute (*Garantieverlängerung-Verlängerung der Garantie*), Präpositionalphrasen (*Vitamin-Cocktail-Cocktail mit Vitaminen*), Relativsätze (*Kraš Schokoladen-Schokoladen, die von Kraš erzeugt werden*) usw.

Die Lexikologie untersucht und beschreibt den Wortbestand einer Sprache, seine Schichtung und Struktur, Bildung, Bedeutung und Funktionen seiner Elemente. Die Lexikologie ist die Theorie des lexikalischen, des Lexikons. Mit dem Wort erlernen und übernehmen wir die mit sprachlichen Zeichen verbundenen Verallgemeinerungen, Begriffe, Wertungen und verdichteten Urteile und Vorurteile.

Das kleine Kind lernt schon „gute“ von „schlechten“ Wörtern zu unterscheiden. Es erwirbt mit den Wörtern Wissen von der Welt und damit auch vom Denken, Fühlen, und Wollen seiner Umwelt. So vermittelt ein Wort wie *Miez* dem Kleinkind erste Begriffe, erste Merkmale des Tieres. Das Kind verbindet seine Sinneserfahrung mit gesellschaftlichen Verallgemeinerungen, auf die sich das Wort bezieht. Es erkennt auch, dass *Miez*, *Katze*, *Kätzchen* dasselbe bedeuten und dass man mit diesen Wörtern diese Tiere rufen, über sie erzählen, von ihnen reden kann.

Der Wortschatz und das Lexikon betrachten wir als das strukturierte Inventar der Lexeme. Das sind Benennungseinheiten, Wörter und feste Wortverbindungen, die als relativ feste Zuordnungen von Formativ und Bedeutung reproduzierbar sind, gespeichert werden und Basiselemente für die Bildung von Sätzen und Texten sind.²

Es ist notwendig, das Wort als sprachliche Grundheit von anderen Einheiten, wie Morphem und Satz, abzugrenzen.

Der deutsche Wortschatz

Wortschatz wird durch ständiges Werden und Vergehen, durch Innovation und Archaisierung funktionsfähig und lebendig erhalten.³

Was, als „Wortschatz der deutschen Sprache“ aufzufassen ist, ist sehr kompliziert zu beantworten. Denn man kann nicht ergänzen, ob es bei folgenden Lexemen um „Wörter der deutschen Sprache“ handelt: *Know-how*, *Karfiol*, *Kefe*, *Spezi* usw. Diese Wörter sind nicht

² Schippan, Thea, 2002: S.1.

³ Archaismen –Archaierungsprozesse-Sprachdynamik S.11

allen, die Deutsch als Muttersprache sprechen, bekannt. Das sind Wörter, die regional begrenzt⁴ sind, die entweder zu einem regionalen Dialekt oder einer Umgangssprache gehören. Es kann sich auch um veraltetes oder okkasionelles Wortgut handeln.⁵

Veränderungen im deutschen Wortschatz

Veränderungen im Wortschatz sind durch das sprachlich-kommunikative Handeln bestimmt. So genannte lebende Sprachen unterliegen in ihrem Gebrauch in der Zeit ständig Veränderungen. Die Frage lautet, welche Veränderungen sich im Wortschatz vollziehen?

- Neue Wörter werden gebildet, die entweder Lücken im Wortschatz ausfüllen oder andere Wörter verdrängen. Diese bezeichnet man als *Neologismen*, die zu Wortschatzelementen werden oder bald aus dem Sprachgebrauch verschwinden.

-Wörter veralten oder sterben aus, d.h. dass sie den Angehörigen der Sprachgemeinschaft nicht mehr bekannt sind. Man spricht von Archaismen und Historismen, die als alt empfunden und genutzt werden, und als solche leben sie noch im lebendigen Sprachgebrauch.

-Wörter verändern ihre Gebrauchssphäre, womit sich auch der Stellenwert eines Wortes ändert.

-Es erscheinen Wörter, deren Bedeutungen sich mit Veränderungen des Gebrauchs verändern. Den Wert von Veränderungen kann man nicht am Gegebenen messen. Aber es gibt Modewörter. Sie haben dann Aussicht, sich im lexikalischen System zu verfestigen, wenn die Sprachgemeinschaft sie aufnimmt.

Wortzuwachs

Die augenfälligste Veränderung ist die, dass ständig neue Wörter hinzukommen. Schneller Wortschatzzuwachs findet vor allem in den sogenannten Fachsprachen statt, aber auch in der Alltags- oder Umgangssprache und in Gruppensprache werden ständig Wörter, die sich durchsetzen und akzeptiert werden, sowie Wörter, die sich in der Folge nicht durchsetzen können, produziert und verwendet. Im ersten Fall sprechen wir von Neologismen, während es im zweiten Fall um

⁴ Regional begrenzte Wörter-Wörter, die nur im bestimmten Regionen bekannt sind.

⁵ Schippan, Thea, 2002:S.10

Okkasionalismen handelt.

Wortneubildungen und Wortzuwachs können auf verschiedene Weise umgesetzt werden: die häufigsten Fälle sind Wortbildungen unterschiedlichen Typs (*Neulexemen*) und Veränderungen und Verschiebungen in der Bedeutung vorhandener Wörter (*Neubedeutungen*). Die sogenannten *Wortschöpfungen*, also unmotivierte Neubildungen, sind nicht auszulassen. Der Wortschatz ist auch durch die Neuproduktion der Kurzwörtern und Abkürzungen erweitert. Entlehnungen, Pseudo-Entlehnungen, Lehnbildungen, Lehnübersetzungen gehören auch zum Zuwachs des Wortschatzes.⁶

Wortverlust

Wortverlust kann immer dort eintreten, wo Wörter nicht mehr verstanden und nicht mehr benutzt werden. Lexeme können aktiv außer Gebrauch kommen, aber man kann sie passiv noch gut verstehen und sie können im Zentrum einer Sprache ihren Gebrauchswert verlieren, an der Peripherie aber noch aktiv bleiben. Es gibt verschieden Möglichkeiten veraltetes Wortgut noch „am Leben“ zu erhalten. Man findet sie in der Tradierung älterer Texte wie Rechtstexte, literarische Texte, dann in Sammlungen veralteter Wörter oder Archaismenwörterbüchern oder in wissenschaftlichen Arbeiten aus dem Bereich der historischen Lexikologie oder Lexikographie.⁷

Es ist schwierig festzustellen, wann ein Wort als verloren gilt, weil darüber unterschiedliche historische Standpunkte entscheiden. Aber er betont auch, dass Wörter unter verschiedenen Gesichtspunkten wiedererlebt werden können, etwa zur bewussten Archaisierung von Texten in Werbung oder Literatur, als Ersatz für nicht mehr tolerierte Fremdwörter oder für Übersetzungen, die ein bestimmtes Zeitkolorit vermitteln sollen.

Auch Kuhberg beschäftigt sich mit dem Wortverlust, der, was die Historisierung von Sprachen angeht, von drei Arten des Veraltens ausgeht: Es gibt ausgestorbene Ausdrücke (*verba obsoleta, exoleta*), die aus dem „lebenden Wortschatz“ ausgeschieden sind; ferner versunkenes Sprachgut, dass mit dem Verlust des Bezeichneten

⁶ http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=982421923&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=982421923.pdf

⁷ Reichmann, Oscar 1990: Wörterbücher archaischer und untergegangener Wörter. S.1153 ff

untergangen ist; schließlich gibt es altertümliche Wörter (verba antiquata), die im Begriff sind zu veralten und deswegen selten gebraucht werden. Falls diese Ausdrücke wiedererlebt und wiederverwendet werden, spricht man von Archaismen.⁸

Begriff der Neologismen

Die Gesellschaft ist ständig der Veränderungen unterworfen, deswegen kann die Sprache wie auch der Mensch, der sie erschafft, nicht in der Entwicklung stehen bleiben. „Wörter kommen und gehen, und es wäre eine gefährliche Stagnation, gäbe es keine neuen Wörter mehr“⁹

„Die Bestimmung dieses Begriffs variiert in den verschiedenen Arbeiten zu Lexikologie und Lexikographie erheblich. Nicht nur ein Zeitfaktor stellt ein Problem dar: ab wann und bis wann ist ein neues Wort als Neologismus zu bezeichnen? Man fragt sich auch, inwiefern neue kommunikative und konnotative Bedeutungsaspekte schon den Begriff *Neubedeutung* als einer Form des Neologismus rechtfertigen.“¹⁰

Daraus kann man sehen, dass die Definitionen von Neologismen sich unterscheiden.

Als ich nach einer eindeutigen Definition der Neologismen gesucht habe, stieß ich auf einige Schwierigkeiten. Innerhalb der deutschen Linguistik wurde der Problematik der Neologie im Vergleich mit anderen Philologien ein wesentlich kleinerer Platz eingeräumt.

Als sprachwissenschaftlicher, wertungsfreier Terminus der Disziplinen Lexikologie und Lexikographie hat sich Neologismus erst um die Mitte des 20. Jahrhunderts etabliert.

Der Begriff Neologismus hat seinen Ursprung im Griechischen (*neos-neu, logis-Wort*). Er entsteht aus der Notwendigkeit Neues im Wortschatz zu bezeichnen.

⁸ Kuhberg, Werner (1933): Verschollenes Sprachgut und seine Wiederbelebung in neuhochdeutscher Zeit. Ein Beitrag zur deutschen Wortforschung. Frankfurt/M. (Frankfurter Quellen und Forschungen zur germanischen und romanischen Philologie Heft 4).S.2

⁹ Elsen, Hilke (2004): Neologismen. Formen und Funktionen neuer Wörter in verschiedenen Varietäten des Deutschen. Gunter Narr Verlag, Tübingen. S. 11

¹⁰ Elsen, Hilke (2004): Neologismen. Formen und Funktionen neuer Wörter in verschiedenen Varietäten des Deutschen. Gunter Narr Verlag, Tübingen. S. 19

Die Neologismen entstehen im Zusammenhang mit der Entstehung neuer Bezeichnungsobjekte, oder aber sie können unter anderem auch um wertungen, emotionaler Bezeichnungen besser auszudrücken, gebildet werden.

Bei den Neologismen handelt es sich meistens um neu gebildete oder neu entlehnte Wörter, so genannte Neulexeme.

Es handelt sich um ein *Neulexem*, falls die Form und Bedeutung neu entstanden ist.

Sie bilden den größten Anteil der Neologismen im Wortschatz. Neulexeme können sein :

- neu gebildete Wörter, d.h. sowohl das Formativ als auch die Bedeutung sind neu: *abspacen, All-inclusive-Reise, Genmais, Mobilzeit, Stinkefinger*

- feste Wortverbindungen: *und tschüs, den Ball flach halten, im grünen Bereich*

- Entlehnungen aus anderen Sprachen: *Anchorman* (Lehnwort aus dem Englischen *anchorman*), *Downsizing* (Lehnwort aus dem Englischen *downsizing*), *Latte macchiato* (Lehnwort aus dem Italienischen).

Neubedeutungen sind schwerer zu identifizieren als die Neulexeme. Vielfach entstehen sie über Metapher oder Metonymie. Sie bringen dann zwar keine neuen Lexeme hervor, aber andere Bedeutungen und/oder Konnotationen.

Dass im Wortschatz etablierte Verb *klicken* mit der Bedeutung ‚mit einem klickenden

Geräusch in einer dafür vorgesehenen Vorrichtung einrasten‘ bekam seit Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts eine neue, zusätzliche Bedeutung, nämlich: ‚*durch Betätigen eines Steuergerätes wie Maus, Trackball den Mauszeiger auf der Benutzeroberfläche eines Computers aktivieren, um eine Aktion oder ein Programm zu starten*‘. Da diese neue Bedeutung durch eine hohe Wortbildungsproduktivität gekennzeichnet ist, entsteht wiederum eine Reihe von neuen Partikelverben mit ebenfalls differenzierter Bedeutung, z.B.

anklicken ‚durch kurzes Drücken der Maustaste etwas auf der Benutzeroberfläche eines

Computers aktivieren‘

wegklicken ‚etwas durch Klicken von der Benutzungsoberfläche des Computers verschwinden lassen‘.

Aus der Sicht der Lexeme wird weiter zwischen den

Neulexemen (Einwortlexeme) und Neuphraseologismen (Mehrwortlexeme) unterschieden. Unter Neuphraseologismen versteht man komplexe sprachliche Einheiten, die relativ fest und in der Regel semantisch umgedeutet sind.¹¹

z.B. *den Ball flach halten*.

Die übertragene Bedeutung lautet :*“sich zurückhalten, kein Aufhebens von etw. machen,*

unaufgeregt reagieren“ geht zurück auf eine konkrete Verwendung im Bereich der Sportsprache mit Bezug auf niedrig gespielte Bälle im Fußball, die als Taktik im Spiel gegen einen kopfballstarken Gegner eingesetzt sein können.

Aus diesen Definitionen kann ich eine Folgerung ziehen, dass unter Neologismen traditionell neue Wörter verstanden werden. Wenn man aber auf diesen Begriff näher eingeht, ergeben sich verschiedene Betrachtungsweisen in Bezug darauf, was unter einem Neologismus zu verstehen ist.

Es ergeben sich auch verschiedene Aspekte, unter denen man Neologismen betrachten soll.

Der erste Aspekt bezieht sich auf die Gründe, die zur Prägung von neuen Ausdrücken führen. Der wichtigste Grund besteht darin, dass neue Dinge und Sachverhalte neue Benennungen erforderlich machen. Von E. Rosen werden Neologismen als Spiegel der veränderlichen Welt bezeichnet.

Neologismen sind Resultate der wirtschaftlichen und sozialen Veränderungen, der wissenschaftlichen und technischen Neuerungen und der sich daraus ergebenden Benennungsbedürfnisse.

Die heutigen linguistischen Forschungen heben die Wechselwirkung zwischen der Sprache und der Gesellschaft hervor. Die Entwicklung der Sprache vollzieht sich bekanntlich im engen Zusammenhang mit der Entwicklung der Gesellschaft. Falls sich die gesellschaftlichen Verhältnisse verändern, wirkt sich das auf den Inhalt der Kommunikation und auf das Denken und folglich auch auf die Sprache aus.

¹¹ Steffens, Doris (Mai 2003): *Nicht nur Anglizismen... Neue Wörter und Wendungen in unserem Wortschatz*. Sprachforum. Institut für Deutsche Sprache, Mannheim.S.3

Ein weiterer wichtiger Grund ist die Prägung eines neuen Ausdrucks für Bekanntes und bereits Benanntes mit dem Ziele, der Benennung eine neue stilistische Note zu geben. (Beispiele)

Der zweite Aspekt zieht die Klassifizierung von Neologismen nach ihrer Form in Betracht. Grundsätzlich gibt es zwei Auffassungen von Neologismen in der modernen Linguistik. Nach der engen Auffassung versteht man unter Neologismen lexikalische Einheiten, die aus einem Wort bestehen, das sich durch eine neue Form und Bedeutung auszeichnet.

Nach der weiten Auffassung zählt man zu den Neologismen nicht nur neu aufgekommene Wörter, sondern auch andere Gruppen der Lexik.

In dieser Arbeit vertrete ich die weitere Auffassung von Neologismen, die uns die Möglichkeit gibt, ein breiteres Spektrum der neuen Lexik zu erfassen.

z.B.

*...vom vollautomatischen **OP-Tisch** über chirurgische **Hightechnstrumente**...*

*... **HNO-Ärzte** ebenso wie Mund-Kiefer- oder Neurochirurgen und Mediziner anderer Fachgebiete.*

*--**IT-Informationen** und IT-Kommunikationen...*

*... die Aufzeichnung **LEED** (Leadership in Energy and Environmental Design) ist eine Art Oscar für nachhaltige Bauten...*

*....die Beschlüsse von **EU-Gipfels**....*

*..... und dass es per **ICE** fast so schnell mit Frankfurt am Main im Süden und Hannover im Norden verbunden ist....*

*.... allein 6000 Arbeitsplätze bietet schon **SMA Solar Technology**.....*

(Magazin-Deutschland.de, D Nr. 4/2011)

Als Neologismen betrachten wir folgende Gruppen der Lexik:

- Wortschöpfungen (ein Wort mit einer neuen Form und Bedeutung)
- Wortbildungen (nach Wortbildungsmodellen gebildete Wörter – Ableitungen und Komposita)
- Phraseologismen (eine Wortverbindung mit einer neuen Form und Bedeutung)
- Neubedeutungen oder semantische Neologismen (an eine bereits bestehende Wortform mit neuer Bedeutung)
- Entlehnungen (ein aus einer anderen Sprache stammendes

Wort oder ein aus Elementen einer anderen Sprache gebildetes Wort)
- Abkürzungen (ein neues Wort in der Kürzelform)

Der dritte Aspekt befasst sich mit der Frage nach den Kriterien, welche Ausdrücke als Neologismen zu betrachten sind. In den angeführten Definitionen wird unterstrichen, dass Neologismen von Sprachbenutzern in einer gewissen Zeitperiode als neu empfunden werden müssen. Eine große Zahl von Neologismen bleibt nur kurze Zeit im Sprachgebrauch, wird nicht usuell. Andere Neologismen dagegen gehen nach relativ kurzer Zeit in den Sprachgebrauch ein, werden allgemein bekannt und gehören zum Grundwortschatz.¹²

Arten der Entstehung der Neologismen

Die Arten der Entstehung der Neologismen ist einer der wichtigsten Merkmale, die sie bezeichnen. Der Neologismus entsteht in der Kommunikationsgemeinschaft d.h. der Neologismus entsteht zwischen den Sprachbenutzern, in einer gängigen Kommunikation, im Einvernehmen mit den sprachlichen Bedürfnissen der Sprecher und der Hörer. Er kann auch als eine Art „künstliche“ Erscheinung im Wortschatz bezeichnet werden.

Als ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Beschreibung des Neologismus gilt die Zeit, der zeitliche Gesichtspunkt. Denn jeder Neologismus bezieht sich auf eine bestimmte „Zeit“, und das nicht nur auf den Zeitpunkt seines ersten Erscheinens im Wortschatz, sondern auf eine weitere Veränderung, die die Zeit bei seiner Verwendung, Ausbreitung, gegebenenfalls Usualisierung und Lexikalisierung spielen kann.¹³

In der Einleitung zu dem Neologismen-Wörterbuch (Herberg, Kinne, Steffens) wird der zeitliche Aspekt beschrieben: „Von den etablierten, seit langem gebräulichen Wortschatzeinheiten unterscheiden sich Neologismen dadurch, dass entweder ihre Form und Bedeutung oder nur die Bedeutung von der Mehrheit der Angehörigen einer sprachlichen Kommunikationsgemeinschaft eine Zeit lang als neu empfunden wird. Die Wortschatzeinheiten, die wir als Neologismen bezeichnen, werden also über eine bestimmte Zeit lang als neu empfunden. Manche gehen in den Gebrauch ein und

¹² http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/articles/skorniyakova_r._m._26_30_4_67_2007.pdf

¹³ http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Olostiak1/pdf_doc/48.pdf

unterliegen dem verschiedenen Archaisierungsprozessen, während andere aus dem Sprachgebrauch verschwinden oder keinen Weg dorthin finden.“

Sie bestehen nur einige Zeit. Im letzteren Fall sprechen wir von Okkasionalismen.¹⁴

Die Untersuchung der Neologismen über ein bestimmtes zeitliches Abschnitt hinweg belegt Schippan mit der Tatsache, dass einige Neologismen sehr früh in den Sprachgebrauch eingehen, andere jedoch nicht, sie werden nicht usuell. Aus diesem Grund ist es sinnvoll von Neologismen mit Bezug auf ihre Entstehungszeit zu sprechen (Schippan, 1983)

Aber es ergeben sich einige Fragen bei der Zuordnung eines Wortes zu den Neologismen:

-Ist jede Neubildung ein Neologismus und gehört die okkasionelle Wortbildungskonstruktion eines Dichters beispielsweise zu den Neologismen?

-Wielange bleibt ein Wort ein Neologismus?

-Gehören zu den Neologismen auch neue Bedeutungen, neue Sememe eines Lexems?

-Sollte man auch Lehnübersetzungen und Bedeutungsentlehnungen hier zuordnen?

Da es viele und unterschiedliche Definitionen von Neologismen gibt, spricht man auch von unterschiedlichen Antworten auf diese Fragen. Das hat auch Schippan in „Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache“ erklärt. Sie betont Klare Meinung, dass ein Neologismus, wenn es erst einmal usuell wird, eigentlich schon kein Neologismus mehr ist. Auf die Frage ob eine okkasionelle Wortbildungskonstruktion eines Dichters zu den Neologismen gehört, antwortet sie negativ, es sei denn, dass die Okkasionalismen in den allgemeinen Sprachgebrauch eingehen.

Die Frage nach der Dauer der Neologismen ist auch nicht leicht zu erklären, da die relative Bedeutung von „neu“ es erschwert.

„Neologismen können sehr bald in den Wortschatz integriert werden, so dass sie schon nach kurzer Zeit nicht mehr als neu

¹⁴ Als Okkasionalismus wird in der Linguistik ein Wort bezeichnet, das nur einmal oder sehr selten verwendet wird. Okkasionalismen werden meist spontan gebildet, um in einer aktuellen Benennungssituation eine lexikalische Lücke zu schließen. Das Bilden und Verwenden von Okkasionalismen ist ein Mittel der Sprachökonomie.

empfunden werden. dieser Prozes kann vollendet sein, bevor das betreffende Wort lexikographisch erfasst ist“¹⁵

Dass, Wörter, die als Neologismen in den vergangenen 40 Jahren in der DDR entsanden sind, mit den Sachverhalten, die sie benannten, heute verschwinden, spricht auch davon.

Als Beispiel dienen Benennungen aus dem gesellschaftlichen Leben, wie *Kinderkombination* (Kindergarten und Kinderkrippe in einem Gebäude).

Ob neue Bedeutungen oder neue Sememe eines Lexems auch zu den Neologismen gehören, erklärt Steffens, indem sie sich Hellers „...“bedient, wo er sagt, dass ein Neologismus ein bilatérales Zeichen darstellt und sich von den anderen Wortschatzeinheiten dadurch unterscheidet, dass entweder die Form oder der Inhalt oder auch beides von der Merheit der Angehörigen einer Kommunikationsgemeinschaft über eine bestimmte Zeit hinweg als neu empfunden werden. Also, kann sich der Neuheitswert einer Wortschatzeinheit sowohl auf das gesamte Zeichen als auch auf eine seiner Seiten beziehen.

Hiermit beantworte ich die Frage ,ob man auch Lehnübersetzungen dieser Kategorie zuordnen sollte.

Hier sind die Beispiele für verschiedene Typen:

- ***Buchzulagedient*** als Beispiel dafür, dass die Bezeichnung mit dem Denotat aufkommt und mit ihm wieder verschwindet.

Die Umschreibung der Bedeutung von *Buchzulage* lautet: „gehaltliche Vergünstigung als Anreiz für Bürger der alten Bundesländer, besonders für Beamte, in den ersten Jahren nach der staatlichen Vereinigung 1990 in den neuen Bundesländern am Aufbau der dortigen Verwaltung mitzuarbeiten“¹⁶

- Wie eine Bezeichnung für ein weiterhin existierendes Denotat zugunste einer oder einiger anderer im Gebrauch zurückgeht und veraltet, dient das Beispiel ***Electronic Mail***. Diese Bezeichnung ist aus dem Englischen (*electronic mail*) entlehnt worden. Im Deutschen verwendet man sie gleichbedeutend wie im Englischen, und zwar in drei Lesarten:

¹⁵ Schippan, Th.(1987): Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig. S. 244

¹⁶ Herberg D. S. 13

1. Leseart *'elektronische Form des Schriftverkehrs per Computer'*

2. Leseart *'auf elektronischem Wege per Computer übermitteltes schreiben'*

3. Leseart *'auf elektronischem Wege per Computer übermittelte Postsachen'*

- Wenn einem existierende Denotat eine neue Bezeichnung erfolglos verordnet werden soll, zeigt **Mobilzeit**.

„**Mobilzeit** ist ein Neulexem und bedeutet 'flexibel gestaltete Teilzeitbeschäftigung, die zugunsten von Betriebslaufzeiten und traditionelle Arbeitszeitschemata verzichtet'“¹⁷

Die Grenzen zwischen Neologismen und Okkasionolismen

Fast jeder Mensch entwickelt im Alltagsgebrauch seiner Kommunikation immer wieder neue Wörter und Begriffe. Oft werden verschiedene Wörter beliebig zu neuen Doppelwörtern zusammengeführt oder die Verlegenheit, fehlende Begriffe des eigenen Wortschatzes auszugleichen, wird durch neue Wortkreationen gefüllt. Auch die Werbung steht in dem Ruf, ständig mit neuen Wortschöpfungen unsere Aufmerksamkeit zu wecken. Von der „*Aprilfrische*“ bis zur „*unkaputtbaren Plastikflasche*“ ist der Werbekonsument im Laufe der Jahre mit vielen Wortkreationen konfrontiert worden, die bei Niederschrift des Werbetextes gewiss noch nicht im Lexikon zu finden gewesen waren. Manche Wortschöpfungen geraten bereits nach kurzer Zeit wieder in Vergessenheit und selbst der Erfinder des Begriffes mag sich schon wenige Stunden nach der Nutzung seiner Schöpfung nicht mehr daran erinnern können, das Wort gebraucht zu haben. Man nennt solche kurzweiligen Wortkreationen Okkasionolismen.

Man kann sagen, dass „Einmalbildungen“, okkasionelle Einheiten nicht zu den Neologismen gezählt werden, es sei denn, sie gehen in den Allgemeinen Sprachgebrauch ein“.

Wörter hingegen, die von einer immer größeren Nutzergruppe in Anspruch genommen werden und dazu geneigt sind in den öffentlichen Sprachschatz aufgenommen zu werden, nennt man

¹⁷ Herberg. S.18

Neologismen. Nicht selten findet man einen Neologismus nach wenigen Jahren schon in den Lexika und im Duden verzeichnet und besonders originelle Sprachschöpfungen, die den Geist der Zeit besonders ausgeprägt treffen, werden gar zum „Wort des Jahres“ gekürt.

Literaturverzeichnis

- Altman, H. / Kemmerling, S. (2005), *Wortbildung fürs Examen*, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen
- Duden (2006), *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*, Dudenverlag, Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich
- Đukanović, J. / Engel, U. / Mrazović, P. / Popadić, H. / Žiletić, Z. (1986), *Kontrastive Grammatik Deutsch-Serbokroatisch*, Verlag Otto Sagner, München
- Elsen, Hilke (2004): *Neologismen. Formen und Funktionen neuer Wörter in verschiedenen Varietäten des Deutschen*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Engel, U. (1996), *Deutsche Grammatik*, Julius Groos Verlag, Heidelberg
- Fleischer, W., / Barz, I. (2007), *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen
- Hasanica Memnuna (2009), *Akcionalnost i tvorbeni modeli glagola u njemačkom i b/h/s jeziku*, Pedagoški fakultet Zenica
- Helbig, G. / Buscha, J. (2001), *Deutsche Grammatik*, Langenscheidt KG, Berlin und München
- Lohde, M. (2006), *Wortbildung des modernen Deutschen*, Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG, Tübingen
- Magazin-Deutschland.de, D Nr. 4/2011
- Motsch, W. (2004), *Deutsche Wortbildung in Grundzügen*, Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, Berlin
- Römer, Christine/Matzke, Brigitte 2003: *Lexikologie des Deutschen, Eine Einführung*, Günter Narr Verlag, Tübingen
- SchippanTh.(1987), *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*, Leipzig
- Steffens, Doris (2003): *Nicht nur Anglizismen Neue Wörter und Wendungen in unserem Wortschatz*. Sprachforum. Institut für Deutsche Sprache, Mannheim

Mersiha Škrgić

APSOLUTIZAM I PATRIOTIZAM U HEINEOVOM LIRSKOM EPU NJEMAČKA, ZIMSKA BAJKA

Sažetak

Satira Njemačka, zimska bajka jedno je od najpoznatijih Heineovih djela, a ujedno i djelo koje je izazvalo najviše negativnih kritika njegovih savremenika, prije svega jer na veoma uspješan način prikazuje sve mane tadašnjeg apsolutističkog uređenja u Njemačkoj. Kao osnovni objekti Heineove kritike pojavljuju se: apsolutizam, cenzura, mitologizacija prošlosti, nacionalizam, podređenost građana. Autoru je predbacivano da iz Francuske kritizira svoju domovinu, međutim, u ovom radu ćemo ukazati na činjenicu da Heine navedeno djelo piše kao patriota, a ne samo kao kritičar. On negativne pojave ne prikazuje i ne kritizira samo iz ugla autora koji je napustio svoju domovinu, nego iz ugla patriote koji za svoje zemljake i svoju domovinu želi nešto bolje.

Ključne riječi: *apsolutizam, nacionalizam, cenzura, ljudske slobode, patriotizam, satira*

APSOLUTISM AND PATRIOTISM IN THE POEM GERMANY, A WINTER'S TALE BY HEINRICH HEINE

Summary

The satirical poem Germany, A Winter's Tale is one of the best known works of Heine, and it is also the work that received the heaviest criticism by his contemporaries, primarily due to the fact that it very successfully uncovered all the flaws of the then absolutist Germany. The key subjects of Heine's criticism are: absolutism, censure, mythologization of the past, nationalism, and submission of citizens. The author was accused of criticizing his home country from France. However, in this work we will stress the fact that Heine wrote the mentioned work as a patriot, rather than just being critical

about it. He does not expose and criticize negative phenomena from the viewpoint of an exiled author, but rather from the viewpoint of a patriot who wishes something better for his fellow citizens and his home country.

Keywords: *apsolutism, nationalism, cenzure, patriotism, satire*

Njemačko društvo i njemačka književnost u 19. stoljeću

Devetnaesto stoljeće je ne samo u Njemačkoj nego i u cijeloj Evropi vrijeme promjena, industrijskih otkrića i političkih previranja. Kao ključni događaji za razumijevanje ove epohe navode se industrijska revolucija i Francuska revolucija, koje su potpuno promijenile sliku svijeta.

Početak 19. stoljeća je u Njemačkoj pratio sporiji razvoj nego u drugim evropskim zemljama. Dok su Francuska i Engleska uveliko napredovale na polju industrije i građanskih prava, Njemačka je još bila uspravna monarhija. Razlog tome su apsolutizam, nejedinstvo, nerazvijenost i u velikoj mjeri i pasivnost njemačkog građanstva.

Na političkom planu značajno je pojavljivanje liberalne opozicije koja će biti zaslužna za proteste i revoluciju u 1830. i 1848/49. godini. Prvi značajni neredi počinju već 1844. godine u Peterswaldau u Šleskoj, kada su ugnjetavani tkači krenuli u napad na bogate vlasnike fabrika, demolirali radna mjesta i tražili veće plaće. Kralj Friedrich Wilhelm, doduše, nakon toga daje pomoć radnicima, ali to ne rješava njihov problem dugoročno, kao što to neće učiniti ni skup 1847. godine. Naime, na tom skupu, koji je trebao riješiti pitanja svih građana, nije bila zastupljena radnička klasa čije su interese zastupali oni koji ih već ugnjetavaju.

U martu 1948. godine predstavnici njemačke liberalne opozicije objavljuju svoje zahtjeve: sloboda štampe i okupljanja, reforma glasačkih prava, izgradnja njemačke savezne države. Slijedeći primjer austrijskog carstva, koje je smijenilo Metternicha i ispunilo zahtjeve građana, i kralj Friedrich Wilhelm obećava ispunjenje svih zahtjeva.¹

¹ Uporodi Golo Mann: *Deutsche Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts*, Frankfurt a. M.: Fischer Verlag, 1992, str. 195-197.

Međutim, zbog nastalih društvenih promjena građanski veleposjednici osjećaju ugrožavanje svoje moći i sve više se priklanjaju plemićima i bore za vlast monarhije te organiziraju kontrarevoluciju, koja će 1849. godine ponovo preuzeti vlast i time zvanično obznanići neuspjeh revolucije i nastavak ranijeg poretka.²

Ovakav razvoj događaja dovest će do osjećanja nezadovoljstva i razočarenja u bilo kakav vid revolucionarne težnje za promjenama što će se kasnije manifestirati i u književnom izrazu mnogih autora.

Na polju književne produkcije također dolazi do promjena. Tehnički napredak dovodi do uspona književne produkcije i razvoja medija, ali istovremeno postaje jasno da novine i knjige imaju ogroman utjecaj na mase i da omogućavaju širenje liberalnih ideja, tako da se država pokušava zaštititi uvođenjem cenzure 1819. godine.

Neko vrijeme cenzura se odnosila samo na kontrolu političkih publikacija. Međutim, kako su izdavači, pisci i urednici postajali hrabriji i lukaviji u izbjegavanju cenzure, te političke ideje štampali u inostranstvu ili uvodili u razne druge oblasti, tako se i cenzura od 1830. godine pooštrila. Određeni autori su zabranjivani, isto tako i određene izdavačke kuće, a svaka kritika kraljevske porodice, vlade, vojske, kršćanstva ili morala smatrana je blasfemijom.

Uprkos ovim otežavajućim okolnostima ili, možda, upravo zahvaljujući njima, može se primijetiti da su autori u ovom periodu bili izuzetno aktivni i produktivni, te su se bavili pitanjem funkcije književnosti i uloge autora u društvu.³

Grupa autora koji se nazivaju Mlada Njemačka (Das junge Deutschland) izražavala je kritičke stavove, politički se angažovala i bila nosilac modernih ideja. Zbog toga su smatrani opasnošću za integritet, red i moral državnog sistema i njihova djela su bila zabranjena. Jedan od tih autora je i Heinrich Heine koji se zbog nemogućnosti da nađe stalno zaposlenje 1831. godine seli u Pariz. Zahvaljujući izdavačkoj kući, „Cotta“ on nastavlja pisati za njemačke časopise. U početku su to neutralni izvještaji o kulturnom životu u Parizu, ali s vremenom prerastaju u političke članke koji kritiziraju situaciju u Njemačkoj. Njegova djela sve teže štampaju u Njemačkoj, a 1835. godine su i zabranjena.⁴

² Uporedi Otto F. Best/ Hans-Jürgen Schmitt (ur.): *Die deutsche Literatur in Text und Darstellung. Vormärz*, Stuttgart: Reclam, 1975, str. 22-24.

³ Uporedi Wolfgang Beutin (ur.): *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Stuttgart: Metzler, 2008, str. 243-247.

⁴ Uporedi Eberhard Galley: *Heinrich Heine*, Stuttgart: Metzler, 1963, str. 5-60.

Brojni savremenici negoduju Heineovo političke članke i smatraju ga protivnikom vlastite domovine, iako Heine uvijek naglašava svoj patriotizam. Na primjeru djela *Njemačka, zimska bajka*, prikazat ćemo objekte Heineove kritike i pokazati da Heine ne kritizira svoju domovinu nego njeno apsolutističko uređenje, koje smatra odgovornim za njen spori razvoj i za neslobodu svih njenih građana.

Njemačka, zimska bajka

Njemačka, zimska bajka je ep u stihovima koji opisuje putovanje Heinricha Heinea iz Francuske u Njemačku nakon 12 godina odsustva. Iako se to putovanje zaista desilo 1843. godine, ipak ovo nije samo autobiografsko djelo. Mnoge činjenice putovanja su izmijenjene, neke izostavljene, a autor nije i u potpunosti identičan s pripovjedačem djela.

Pripovjedač putuje kroz svoju domovinu i pripovijeda utiske o onome što vidi i doživljava, te na satiričan način ukazuje na spori razvoj zemlje, ustajali poredak, državnu i crkvenu moć, te na cenzuru koju je i sâm osjetio.

Definicija Geroa von Wilperta kao krajnji cilj satiričkog prikaza navodi:

*...književno ismijavanje negativnih pojava, nemoralna, događaja, ljudi, klasa, institucija, književnih djela, koje općenito za cilj ima raskrinkavanje onoga što odstupa od normi, što je prevaziđeno, loše ili nezdravo.*⁵

Upravo ta želja za raskrinkavanjem negativnog, neispravnog i prevaziđenog u njegovoj domovini je osnovna Heineova motivacija u djelu *Njemačka, zimska bajka*.

Na samom početku djela pripovjedač opisuje carinsku kontrolu pri ulasku u domovinu. Carinici traže knjige sumnjivog sadržaja, na što pripovjedač reagira s podsmijehom govoreći da je opasnost u njegovoj glavi i da mu misli ne mogu konfiscirati:

⁵ Uparedi Gero von Wilpert: *Sachwörterbuch der Literatur*; Stuttgart: Kröner, 2001, str. 718.

...lit. Verspottung von Mißständen, Unsitten, Anschauungen, Ereignissen, Personen, Institutionen, Literaturwerken...verzerrende Darstellung und Entlarvung des Normwidrigen, Überlebten, Kleinlichen, Schlechten, Ungesunden im Menschenleben und Gesellschaft...

*Lude, što prtljag rujete moj!
 Ko da se tu šta krije!
 Šverc koji sobom uzeh na put
 Samo u glavi mi je. ⁶*

S jedne strane, on ismijava carinike koji se najviše plaše opasnih misli, a traže ih u koferu, a s druge strane, ukazuje na to da je situacija u Njemačkoj ista kao prije 12 godina kada je napustio domovinu upravo zbog stroge cenzure i kontrole od strane države.

Pred kraj drugog poglavlja prikazuje posljedice apsolutističkog uređenja koje kod građana dovodi do uvriježenog mišljenja da država treba da se gradi na strahu, strogoći, kontroli i cenzuri. Jedan od putnika izražava mišljenje da je carina neophodna za osiguravanje jedinstvene države, a cenzura za uspostavljanje jedinstvenog mišljenja:

*Spoljnje jedinstvo on će da nam da,
 Što kažu – materijalno.
 Cenzura će nam sjediniti duh –
 Daće nam idealno. ⁷*

Autor ovdje povezuje političko pitanje nejedinstva njemačke države u 19. stoljeću s problemom stroge cenzure koja, možda, osigurava prividni mir, ali u svakom slučaju ograničava napredak. Dalje se navodi da samo cenzura može osigurati *unutarnje jedinstvo mišljenja*, što je samo po sebi ironično, jer prisilno jedinstveno mišljenje ni u kom slučaju nije signal napretka.

⁶ Hajnrih Hajne: *Nemačka, zimska bajka*, Beograd: Srpska književna zadruga, 1968, str. 8.

*Ihr Toren, die Ihr im Koffer sucht!
 Hier werdet Ihr nichts entdecken!
 Die Contrebande, die mit mir reist,
 Die habe ich im Kopfe stecken.*

Heinrich Heine: *Deutschland. Ein Wintermärchen* Frankfurt a. Main: Insel Verlag, 1898, str. 17.

⁷ Hajnrih Hajne: *Nemačka, zimska bajka*, navedeno djelo, str. 9.

„Er gibt die äußere Einheit uns,
 Die sogenannte materielle;
 Die geistige Einheit gibt uns die Zensur,
 Die wahrhaft ideelle-“

Heinrich Heine: *Deutschland. Ein Wintermärchen*, navedeno djelo, str. 17.

Thomas Vorbaum u svom istraživanju cenzure upravo na ovom primjeru ukazuje ne samo na njeno negativno djelovanje u smislu zabrane revolucionarnih ideja ili bilo kakvih drugih nepoželjnih misli, nego on ističe i nešto još opasnije, a to je postojanje građana koji u njoj vide nešto pozitivno:

*Putnik u cenzuri ne vidi samo odbrambeno sredstvo vlasti od nepoželjnih prikaza i mišljenja u novinama, časopisima i knjigama, nego i pozitivno ocjenjuje tendenciju koju ona sadrži.*⁸

Tu tendenciju će usavršiti jedan drugi njemački totalitarni režim i propaganda u narednom stoljeću.

Problematika cenzure će se provlačiti kroz cijelo djelo i izvor je brojnih satiričnih prikaza. Interesantan je prikaz noćne more koju pripovjedač doživljava u Mindenu kada kaže:

*A nešto osetih – s časa na čas
Čelom mi klizi, mili –
Kao cenzorske ruke led –
I miso stade da čili.*⁹

Heine je veoma vještom igrom riječi povezao osjećaj jeze i nelagode koji klizi njegovim čelom s činjenicom da postojanje cenzora kod svih autora dovodi do svjesne ili nesvjesne autocenzure. Nažalost, u prijevodu nije prenesena dvosmislena upotreba riječi „gestrichen“ koja u njemačkom označava kako imaginarni prelazak cenzorove ruke preko pripovjedačevog čela tako i brisanje njegovih misli.

Dakle, u zatvorskoj atmosferi, pripovjedač sâm sebe cenzurira i briše opasne misli iz svoje glave kao što zna da bi cenzor to učinio. U nastavku slijedi slika koja aludira na Prometejevu patnju, čime se

⁸ Thomas Vorbaum (ur.): „Die Einheit im Denken und Sinnen“. *Zensur und totalitäre Gefahr im Wintermärchen*. u: Heinrich Heine. *Deutschland. Ein Wintermärchen*, Thomas Vorbaum (izd.), Berlin: BWV, 2006, str. 136.
Der Mitreisende sieht die Zensur nicht nur als Abwehrmittel der Obrigkeit gegen mißliebige Darstellungen und Meinungsäußerungen in Zeitungen, Zeitschriften und Büchern, sondern denkt eine ihr enthaltende Tendenz positiv wertend zu Ende.

⁹ Hajnrih Hajne: *Nemačka, zimska bajka*, navedeno djelo, str. 57.

*Ich fühlte, wie über die Stirne mir
Auch manchmal etwas gestrichen,
Gleich einer kalten Zensorhand,
Und meine Gedanken wichen-*

Heinrich Heine: *Deutschland. Ein Wintermärchen*, navedeno djelo, str. 60.

indirektno poistovjećuju Prometej koji pati jer je ljudima dao vatru i autor koji pati jer ljudima donosi znanje.¹⁰

Sličnu aluziju nalazimo i u osmom poglavlju, pripovjedač sažalijeva Isusa Krista jer je na križu ispaštao zbog želje da spasi čovječanstvo. Isus je bio svojevrsni revolucionar koji je stradao jer se protivio državi za dobrobit čovječanstva. Ali ono što je u ovoj slici drugačije jeste da se uloga cenzure ovdje prikazuje u drugom svjetlu:

*Na tvoju nesreću ne beše još
Štamparije u to vreme,
Jer ti bi, inače, napisao spis
Na one nebeske teme,
A sve zazorno za ovaj svet
Cenzor bi marljivo briso
I – bio bi ti od raspeća spas.*¹¹

Ovaj krajnje satiričan i ironičan prikaz cenzure kao spasitelja onih koji se žrtvuju za dobrobit čovječanstva, naravno, na prividno pozitivan način, a upravo zbog toga i tako efektno, otkriva ulogu cenzure u napretku bilo koje države.

Problematika koja je već uz cenzuru nekoliko puta spomenuta je i problematika državne vlasti i državnog uređenja koju Heine na više mjesta kritizira.

Na samom početku pripovjedač ismijava vojnike na granici, njihov izgled i držanje, a time i državno uređenje u kojem još dominiraju strogoća, krutost i apsolutna podređenost:

*Još je to drven, sitničav svet,
Još su im kretnje krute,*

¹⁰ Uporedi Thomas Vorbaum: „Die Einheit im Denken und Sinnen“. *Zensur und totalitäre Gefahr im Wintermärchen*. u: Heinrich Heine. *Deutschland. Ein Wintermärchen*, Thomas Vorbaum (ur.): navedeno djelo, str. 128.

¹¹ Hajnrih Hajne: *Nemačka, zimska bajka*, navedeno djelo, str. 41.

Zu deinem Malheur war die Buchdruckerei

Noch nicht in jenen Tagen

Erfunden; du hättest geschrieben ein Buch

Über Himmelsfragen.

Der Zensor hätte gestrichen darin

Was etwa anzüglich auf Erden,

Und liebend bewahrte dich die Zensur

Vor dem Gekreuzigtwerden.

Heinrich Heine: *Deutschland. Ein Wintermärchen*, navedeno djelo, str. 45.

*A lik je njihov sujete pun
Sleđene, zamrznute.*

*Svaki uštogljen, ko sveća prav,
Korača ko lutka kruto,
Baš kao da je proguto prut
(Tim su ga voštili prutom!)¹²*

S jedne strane ovaj prikaz kritizira državno uređenje koje još počiva na apsolutističkoj dominaciji, strogoći i normama koje se provode pomoću prijetnji i štapa, a s druge strane ismijava njemačke građane koji su toliko usvojili tiraniju da, i kada im se dozvole određene slobode, oni i dalje kruto slijede ranije određene norme ponašanja.

U nastavku istog poglavlja pripovjedač ismijava uniforme vojnika, posebno naglašavajući kacigu sa šiljkom koja ga podsjeća na srednji vijek i na davna vremena vjernosti i pokornosti bez sumnje:

*Spomen na lepi srednji vek,
Paževe, skutonoše
Što vernost u svom srcu, a grb
Na stražnjici nose.*

*Spomen na megdane, i krstaški rat,
Na vreme ljubavi milo,
Na onaj mirni, smerni vek,
Kad novina nije bilo.¹³*

¹² Hajnrih Hajne: *Nemačka, zimska bajka*, navedeno djelo, str. 10-11.

Noch immer das hölzern pedantische Volk,

Noch immer ein rechter Winkel

In jeder Bewegung, und im Geischt

Der eingefrorene Dünkel.

Sie stelzen noch immer so steif herum,

So kerzengerade geschniegelt,

Als hätten sie verschluckt den Stock,

Womit man sie einst geprügelt.

Heinrich Heine: *Deutschland. Ein Wintermärchen*, navedeno djelo, str. 18.

¹³ Hajnrih Hajne: *Nemačka, zimska bajka*, navedeno djelo, str. 11.

Das mahnt an das Mittelalter so schön,

An Edelknechte und Knappen,

Die in dem Herzen getragen die Treu

Und auf dem Hintern ein Wappen.

Posebno je duhovito povezivanje vjernosti u srcu s nošenjem grba na stražnjici, što nas jasno podsjeća na žigosanje životinja i time daje sliku slijepe poslušnosti. U nastavku se pojačava ta slika, posebno ironičnim uvođenjem pojma novina kao onog što je uništilo idealno vrijeme poslušnosti, vjere i odanosti.

Heine na više mjesta aludira i na politiku restauracije koja širi ideale prošlih vremena i prema njegovom mišljenju zaustavlja napredak. U XVI poglavlju se obračunava s idealiziranjem njemačke prošlosti i melanholijom za dobrom starima vremenima koja, kada se bolje analiziraju, i nisu bila tako dobra.

U razgovoru s carem Friedrichom I zvanim Barbarossa, on kritizira mitologizaciju prošlosti. Prikaz cara koji čeka dan kada će se opet boriti za svoje carstvo, ali koji ne razumije nove historijske činjenice, je ustvari raskrinkavanje idealne prošlosti. Na kraju razgovora o *šansama i rizicima ponovnog uspostavljanja starog carstva*¹⁴ on i definitivno odustaje od imperijalističkog sna kao rješenja i kaže:

*Ti Ridobradi, samo si mit,
Čuj dobro što ću ti reći:
Idi pa spavaj – i bez tebe, znaj,
Slobodu ćemo steći.*¹⁵

Period početka 19. stoljeća odlikuje se povratkom njemačkim simbolima i nacionalizmom. Heine kritizira tadašnji nacionalizam i vidi u njemu brojne opasnosti, zbog čega je je u tadašnjoj atmosferi smatran izdajnikom i neprijateljem domovine. Međutim, bitno je naglasiti da Heine kroz sva poglavlja ističe svoj patriotizam i radost

Das mahnt an Kreuzzug und Turnei,
An Minne und frommes Dienen,
An die ungedruckte Glaubenszeit,
Wo noch keine Zeitung erschienen.

Heinrich Heine: *Deutschland. Ein Wintermärchen*, navedeno djelo, str. 19.

¹⁴ Karlheinz Fingerhut: *Heinrich Heine – der Satiriker*, Stuttgart: Metzler, 1991, str. 87.

¹⁵ Hajnrih Hajne: *Nemačka, zimska bajka*, navedeno djelo, str. 52.

Herr Rotbart- rief ich laut- du bist Ein altes Fabelwesen,

Geh, leg dich schlafen, wir werden uns

Auch ohne dich erlösen.

Heinrich Heine: *Deutschland. Ein Wintermärchen*, navedeno djelo, str. 56.

zbog povratka u domovinu, ali upravo zbog toga on osjeća i pravo i dužnost da ukaže na sve ono loše što u njoj doživljava.

Poglavlje XXV u kojem ga boginja Hammonia, zaštitnica Hamburga, želi nagovoriti na povratak u domovinu, ustvari, najbolje razotkriva sve mane domovine. Naglašavajući napredak, slobodu i njemačke običaje, Hammonia ga zavodi lažnim sjajem. Čak ni navodna cenzura nije tako oštra ni stroga kao što je on doživljava jer u biti su svi slobodni i imaju pravo na vlastito mišljenje, osim one nekolicine koja se bavi izdavaštvom:

*Da nam je život bio tako crn –
Preterano je reći.
Slobodu je, ko ne htede da živi ko rob,
Mogo samoubistvom steći.*

*Slobode misli bilo je za puk,
Za mase; izuzeli
Bili smo samo one – mali broj! –
Što su štampati hteli.¹⁶*

Posljednje strofe su posvećene prvo ismijavanju kralja Friedricha Wilhelma IV koji se ironično naziva poznavaoem, posebno antičke, umjetnosti, a zatim oštro kritizira kao apsolutni monarh koji ne podnosi kritiku i hapsi pjesnike i pisce svoga vremena dok se divi onima iz prošlosti:

*Sjajne su i „Žabe“. Da bi i kralj
Uživo, s berlinske scene
Mogu se čuti i one sad,
Na nemački prevedene.*

¹⁶ Hajnrih Hajne: *Nemačka, zimska bajka*, navedeno djelo, str. 79.

„Ja, daß es uns früher so schrecklich ging,
In Deutschland, ist Übertreibug;
Man konnte entrinnen der Knechtschaft, wie
In Rom, durch Selbstentleibung. (einst
Gedankenfreiheit genoß das Volk,
Sie war für die großen Massen,
Beschränkung traf nur die geringe Zahl,
Derjenigen, die drucken lassen.“

Heinrich Heine: *Deutschland. Ein Wintermärchen*, navedeno djelo, str. 80.

*Kralj voli komad. Al` da je još živ
Autor ja bih mu reko
Da se, za svaki slučaj, bar –
Od Pruske drži daleko.*

*Jer izistinskii Aristofan tu
Gorke bi proveo sate;
Videli bismo gde ga, u tren,
Sami žandari prate.¹⁷*

Nakon toga slijedi, slobodno možemo reći, prijetnja da je pjesnički pakao i gori od onog koji propagira Crkva i da se kralj pripazi takve sudbine. On se poziva na moć pjesnika koji može prokleti kralja i poslati ga u vječni pakao književnog djela iz kojeg se neće moći iskupiti ničim i nikada. Heine ovdje parodira barokni običaj tzv. Captatio benevolentiae, kojim su pjesnici na početku svakog djela izražavali privrženost vladaru i na kraju svog djela vladaru šalje prijetnju i prokletstvo pjesničkog pakla.¹⁸

U IV poglavlju autor oštro kritizira i ulogu Crkve koju poredi apsolutističkim uređenjem, direktno povezujući inkviziciju i cenzuru:

*Srednjovekovni kankan tu su
Duvne s kalcanima vile,
Tu je hohstrat, kelnski Mencil,
Otrovne drljo paškvile.*

¹⁷ Hajnrih Hajne: *Nemačka, zimska bajka*, navedeno djelo, str. 89.

*Die Frösche sind auch vortrefflich. Man gibt
In deutscher Übersetzung
Sie jetzt auf der Bühne von Berlin
Zur königlichen Ergetzung.
Der König liebt das Stück. Jedoch
Wär noch der Autor am Leben,
Ich riete ihm nicht sich in Person
Nach Preußen zu begeben.
Dem wirklichen Aristophanes,
Dem ginge es schlecht, dem Armen;
Wir würden ihn bald begleitet sehn
Mit Chören und Gendarmen.*

Heinrich Heine: *Deutschland. Ein Wintermärchen*, navedeno djelo, str. 87-88.

¹⁸ Uopredi Walter Grab: *Heinrich Heine als politischer Dichter, Heidelberg: Quelle & Meyer, 1982, str. 71.*

*Knjige i ljude gutao je tu
Lomače plamen vreo;
„Kirije eleison!“, uz zvona zvuka,
Blaženo nebu se peo.¹⁹*

Zaključak

Heinrich Heine u djelu *Njemačka, zimska bajka* kritizira prije svega strogo apsolutističko uređenje države, cenzuru i nepostojanje ljudskih sloboda. Na prvi pogled se čini da je autor najviše pažnje posvetio upravo cenzuri koja se kritizira gotovo kroz sva poglavlja. Međutim, kada se bolje analizira djelo, onda postaje jasno da je cenzura za autora ustvari jedan od pokazatelja uređenja države, a istovremeno i sinonim za nepostojanje slobode i za apsolutističko uređenje.

Satirički prikazi cenzora Hoffmanna, putnika na carini koji hvali kontrolu ili njemačkih vojnika su slični i aludiraju na krutost, strogoću i nespremnost na promjene. Upravo je to ono što Heine predbacuje svojim zemljacima i što prema njegovom mišljenju koči dalji razvoj zemlje.

Heine ovo djelo međutim nije napisao kao kritičar Njemačke nego kao razočarani patriota koji ne može govoriti o ljubavi prema domovini sve dok ona nije onakva kakvom je upravo njeni građani žele.

Nažalost, aktuelna analiza je pokazala da koliko god da je satiričko ukazivanje na neophodnost promjena i zalaganje za veće slobode i prava svih građana bilo potrebno u 19. stoljeću i danas u 21. stoljeću tom poslu nije došao kraj. I previše navedenih problema poznajemo i prepoznajemo i u našem društvu danas, tako da slobodno možemo reći da je Heineovo djelo i dalje aktuelno.

¹⁹ Hajnrih Hajne: *Nemačka, zimska bajka*, navedeno djelo, str. 14.

*Der Cancan des Mittelalters ward hier
Getanzt von Nonnen und von Mönchen;
Hier schrieb Hochstraaten, der Menzel von Cöln,
Die giftigen Denunziaziönchen.
Die Flamme des Scheiterhaufens hat hier
Bücher und Menschen verschlungen;
Die Glocken wurden geläutet dabei
Und Kyrie Eleison gesungen.*

Heinrich Heine: *Deutschland. Ein Wintermärchen*, navedeno djelo, str. 21.

*Mnoge satire još uvijek žive jer ono što su kritizirale, još uvijek živi - a ono što su željele, još uvijek nije ostvareno.*²⁰

Izvori i literatura

Izvori:

Heine, Heinrich: *Nemačka*, Beograd, Srpska književna zadruha, 1968.

Heine, Heinrich: *Deutschland. Ein Wintermärchen*, Frankfurt a. Main, Insel Verlag, 1898.

Literatura:

Best, Otto F. / Schmitt, Hans-Jürgen (ur.): *Die deutsche Literatur in Text und Darstellung. Vormärz*, Stuttgart, Philipp Reclam jun, 1975.

Beutin, Wolfgang: *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Stuttgart, Metzler Verlag, 2008.

Fingerhut, Karlheinz: *Heinrich Heine – der Satiriker*, Stuttgart, Metzler Verlag, 1991.

Galley, Eberhard: *Heinrich Heine*, Stuttgart, Metzler Verlag, 1963.

Grab, Walter: *Heinrich Heine als politischer Dichter*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1982.

Mann, Golo: *Deutsche Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts*, Frankfurt a. M, Fischer Verlag, 1992.

von Wilpert, Gero: *Sachwörterbuch der Literatur*, Stuttgart, Kröner Verlag, 2001.

Vorbaum, Thomas (izd.): „Die Einheit im Denken und Sinnen“. *Zensur und totalitäre Gefahr im Wintermärchen*. u: *Heinrich Heine. Deutschland. Ein Wintermärchen*, Thomas Vorbaum (ur.), Berlin, BWV, 2006.

Weber, Dietrich: *Die Satire*, u: *Formen der Literatur*, Otto Knörrich (ur.), Stuttgart, Alfred Kröner Verlag, 1981.

²⁰ Dietrich Weber: *Die Satire*, u: *Formen der Literatur*, Otto Knörrich (ur.), Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1981, str. 324

...daß viele alte Satiren noch leben – weil das, was sie attackiert haben, noch lebt und das, was sie wollten, noch nicht erreicht ist.

FILOZOFIJA

Željko Škuljević

IZMEĐU HELENIZMA I HEGELA

Sažetak

Marx su mnogo više duhovno zaokupljali, upravo, diskontinuiteti „kojima filozofija prekida svoj unutrašnji razvoj i postaje praktička“. Na tom fonu on epikurovsku filozofiju (konstitutivni dio helenističke filozofije uopšte), Marx smatra završetkom grčke filozofije: kaže da se polazeći od nje unatrag može zaključivati o cijelog grčkoj filozofiji. Dakle, praktički, ne samo spoznajni odnos prema zbilji, čak i kada se radi o zaokruženosti u potpun filozofski sistem, pri tome ne negirajući mogućnost(i) razvoja filozofskih sadržaja. Granice razvoja filozofije granice su razvoja svijeta kojem ona pripada.

Ključne riječi: helenizam, diskontinuitet, praktičko, zbilja

BETWEEN HELLENISM AND HEGEL

Summary

Marx was primarily preoccupied with discontinuum “due to which philosophy breaks its internal development and thus becomes practical”. Therefore Marx treats Epicurean philosophy (the constituent part of the Hellenistic philosophy) as the ultimate stage of Greek philosophy which considered reversely could lead to the overwhelming comprehension of the entire Greek philosophy. In other words, practical, not solely theoretical relation towards reality - even if we assume the totality of philosophical system without refuting potentials of philosophical development within its content. The borders of philosophical development are borders of development of the world to which philosophy belongs.

Key words: Hellenism, discontinuum, practical, reality

Evidentno je da je studij Hegelove filozofije Marx započeo još kao student na Berlinskom univerzitetu 1837. godine. Istodobno stupa u krug mladohegelijanaca Bruna Bauera, Karla Friedricha Köppena i drugih, u tzv. „Doktor-klub“¹ (u tom krugu je, iako najmlađi, „uživao veliko poštovanje“). U zimskom semestru 1838/39. intenzivno se bavi grčkom filozofijom, pripremajući se za veći rad o epikurovskoj, stoičkoj i skeptičkoj filozofiji.² Rad na ekscerpiranju knjiga iz (s) pomenute domene, te uz određene izvadke svojih zapažanja i razmišljanja, rezultiraće njegovim *Sveskama o epikurovskoj, stoičkoj i skeptičkoj filozofiji*, ukupno sedam svezaka, sa oko 130 štampanih stranica. Već u predgovoru svoje disertacije (pisan u martu 1841.) Marx kaže da ovu raspravu treba smatrati „samo prethodnicom većeg spisa“ u kojem će „opširno prikazati ciklus epikurovske, stoičke i skeptičke filozofije u njihovoj vezi s cijelom grčkom spekulacijom“.³ Zanimljivi su razlozi zbog kojih se Marx u disertaciji, to na izvjestan način sugerišu i spomenuti predgovori, odlučio baviti postaristotelovskim školama. Upravo kada je u pitanju „forma“, ove škole predstavljaju „ključ za pravu istoriju grčke filozofije“. Oni su zanimljiviji i značajniji „za subjektivnu formu, za karakter grčke filozofije“, dok su se pređašnji sistemi iscrpljivali u „sadržajnosti“ svojih koncepata. U isto vrijeme, oni su pretpostavka rimskog duha i

¹ „Klubu doktora“ pristupili su 1841. godine novi članovi: Ludwig Buhl, Eduard Meyen i Karl Nauwerk, pa je tako prošireni klub pod utjecajem B. Bauera, A. Rugea i K. Marxa poprimio karakter političke grupe. Od godine 1841. izdavao je pod uredništvom E. Meyena maleni časopis nazvan *Athenäum – časopis za obrazovanu Njemačku*... Glavni saradnici toga časopisa, koji je brojio svega 150 pretplatnika, pored E. Meyena bili su Rutenberg, Köppen, L. Buhl, M. Hess, K. Nauwerk, Fr. Engels i K. Marx koji je u njemu objavio dvije pjesme, *Svirača i Noćnu pjesmu*, što ih je uzeo iz zbirke pjesama poslanih zaručnici Jenny von Westphalen godine 1837.” A. Cornu *Karl Marx i Friedrich Engels*, o. c., 307 – 308.

² D. Kačar, B. Jurinić *Karl Marx (čovjek preinake svijeta)*, Svjetlost, Sarajevo, 1983., 72. O tome su sačuvane Marxove bilješke kojima se koristio pišući svoju doktorsku disertaciju *Razlika između Demokritove i Epikurove filozofije prirode*. No, u razdoblju od 1839. do 1841. godine proučava (i) Hegelovu *Filozofiju prirode*, Aristotelovu *Raspravu o duši*, Spinozina *Pisma*, Leibnizovu i Humeovu filozofiju itd. Godine 1841. završava studije, a iste godine postaje i doktor filozofije.

³ K. Marx, F. Engels *Werke*, cit. izd., 261 – 262. Ni kada su ga okupirale političke i filozofske djelatnosti sasvim druge naravi (kraj 1841. ili početak 1842.), Marx kaže da još nije odustao od namjere da napiše zamišljeni veći rad premda, u tom trenutku, ne zna kada će ga “prilike ponovo vratiti toj temi”.

konstitutivni elementi „modernog svijeta“.⁴ Marxa ne čudi što je ovo izmaklo tzv. „drugorazrednim prikazivačima povijesti filozofije“, nego što se to desilo onom velikom misliocu koji je svu dotadašnju povijest filozofije shvatio kao povezanu cjelinu. Hegel je, doduše, tačno odredio ono opšte u spomenutim sistemima, primjećuje Marx. Međutim, ne ulaženje u pojedinosti, te insistiranje po svaku cijenu na onom *spekulativnom*, spriječilo je „tog divovskog mislioca da u tim sistemima spozna veliko značenje koje su oni imali za historiju grčke filozofije i za grčki duh uopće“.⁵ Iako je mladohegelovski usrdno studirao Hegela, sve očiglednije je bivalo da, koliko god paradoksalno zvučalo, da su postaristotelovski filozofski sistemi, tek poslije njega, postali shvatljivi: „Tek sada je došlo vrijeme, kaže Marx, u kojem će se moći razumjeti sistemi epikurovaca, stoika i skeptika. To su *filozofi samosvijesti*“ (Marxov kurziv). Dakle, po njegovom mišljenju nije slučajno što je za Hegelovim sveobuhvatnim sistemom slijedila mladohegelovska filozofija samosvijesti, kao ni *facat* da u antici Aristotelov sistem slijede filozofije samosvijesti epikurovaca, stoika i skeptika. Svaka od tih filozofija obuhvata jedan moment samosvijesti, a sve tri zajedno čine „punu konstrukciju samosvijesti“. Samo zato mladohegelovci ili „savremeni filozofi samosvijesti“ mogu i moraju shvatiti „antičku filozofiju samosvijesti i obratno: „... shvaćanje antičke filozofije samosvijesti može i mora pomoći suvremenim filozofima samosvijesti da shvate svoju vlastitu misao i svoju poziciju u suvremenom svijetu“.⁶ Nije ni lako ni jednostavno rekonstruisati Mohrov (Marxov nadimak u značenju crnac, Arapin) odnos prema filozofskoj tradiciji. Naime, kako njegove sveske o epikurovskoj, stoičkoj i skeptičkoj filozofiji nisu pisane za čitaoce, nego za vlastitu upotrebu, u njima su ulomci iz djela Diogena Laertija,⁷ Seksta Empirika, Plutarha, Lukrecija, Seneke, Stobeja,

⁴ *Ibid*, 267.

⁵ *Ibid*, 261 – 262; takođe, K. Marx *Od filozofije do proletarijata*, 79; usp. G. Petrović *Marx i marksisti*, 63 – 64.

⁶ Nije prvi put da je neko, Hegel u našem slučaju, sjedinio sva dostignuća dotadašnje filozofije. Na sličan način u antici je to realizovao Aristotel, obuhvativši svu spoznaju o svijetu i vremenu. Odgovoru na pitanje kako je moguće filozofirati nakon sveobuhvatnog Hegelovog sistema, približit ćemo se, dakle, ako vidimo kako su mislili (ili, bar, pokušavali da misle) najumniji filozofi poslije Aristotela.

⁷ B. Bošnjak *Diogen Laertije – doksografski historičar filozofije*, XIX; Predgovor u D. Laertije *Životi i mišljenja istaknutih filozofa*, BIGZ, Beograd, 1973 (sa starogrčkog preveo A. Vilhar). U posebnim knjigama Diogen je izložio samo Plutarha i Epikura (knjiga X). Od svih filozofa o kojima je pisao Epikur je

Klementa Aleksandrijskog, Cicerona i drugih „slobodno isprepleteni s Marxovim vlastitim analizama, komentarima i razmišljanjima.

Po Marxu, grčka filozofija (za)počinje sa sedam mudraca, među koje smješta i „jonskog naturfilozofa Talesa“, a završava s pokušajem pojmovnog portretiranja mudraca,⁸ u epikurskoj, stoičkoj i skeptičkoj filozofiji. Nesporno da on najkonzekventnije pripada u atomističku filozofiju Epikura, pa se u tom smislu „zalazak antičke filozofije u potpunom objektiviranju pokazuje kog Epikura“.⁹ Za razliku od prijesokratovskih filozofa (od prvih sedam mudraca do pitagorovaca i elejaca) koji su predstavljali „vlastiti duh, utjelovljeno znanje o supstanciji“,¹⁰ sa sofistima, Sokratom, a potencijalno već s Anaksagorom, stvar se uveliko mijenja. Naime, „sada je sam idealitet taj koji u svom neposrednom obliku *subjektivnom duhu* (Marxov kurziv), postaje princip filozofije“.¹¹ Kako mudrac nije samo na početku i na kraju grčke filozofije, možda nam (po)najbolje govori primjer Sokrata: „Početak i kraj, ali ne manje i centar, sredina, je jedan *sofós* (Marxov kurziv), naime Sokrat. On je „supstancijalni način na koji supstancija samu sebe gubi u subjektu“.¹² Osim što ga je svrstao među sofose, upravo na primjeru Sokrata Marx kaže da je to subjekt koji je ustao protiv supstancije i koji o njoj donosi „sud trebanja, svrhe“. Za Platona, pak, kaže da je na tom putu otišao korak dalje. Kod njega se

prikazan najopširnije, i to na osnovu tri njegova pisma u kojima je sam dao sistezu svojih spisa. Dakle, u prikazu *skeptika*, a posebno *Epikura*, pred nama se otkriva Diogen kao filozof koji o ovim školama piše sa velikom simpatijom. Nije teško zaključiti da je po uvjerenju bio skeptik i epikurovac.

⁸ Fragment u kojem Marx razmatra shvaćanje mudraca ugrčkoj filozofiji od prvih sedam do Platona i Aristotela, pokazuje kako Marxovo slobodno kretanje na području grčke filozofije tako i nastojanje da se ona shvati pomoću hegelovskih kategorija „supstancije“ i „duha“. Zanimljivo je ukazivanje i na vanjsku poticajnost razmatranja pojma mudraca; naime, postoji kod Platona jedna citirana izjava o mudracu kao onom koji se često smije, čak i pri najvećim tjelesnim patnjama, „izjava u kojoj je Plutarh (navodno, op.) otkrio kontradikciju s drugim Epikurovim naučavanjima“.

⁹ K. Marx, F. Engels *Werke*, cit. 76; takođe, K. Marx *Od filozofije do proletarijata*, cit. 55 – 56.

¹⁰ Za njihove principe Marx kaže da su objektivni, „to je moć koja ih same nadilazi“.

¹¹ K. Marx, F. Engels *Werke*, 82. Ako se, dakle, kod ranijih filozofa „idealni oblik supstancije u njenom identitetu“ suprotstavlja „šarenoj odjeći njene pojavne zbilje“, sada se naprotiv „sam idealitet, čista za sebe postala apstrakcija“ suprotstavlja supstanciji.

¹² *Ibid*, 76, 84. Usp. i Z. Arsović *Sokrat – melodija filozofije*, Fedon, Beograd, 2012.

„ovo apstraktno određenje dobra, svrhe širi u ekstenzivnu filozofiju koja obuhvaća svijet“. Tako kod Platona „zbijsko htijenje filozofa“ postaje „zbijsko trebanje realnog svijeta“, a filozof kao takav, tj. kao mudrac postaje „onostrana istina supstancijalnog svijeta koji mu je suprotstavljen“.¹³ Upravo na primjeru grčke filozofije, na djelu je eksplikacija tri moguća stava filozofa prema svijetu: 1) mogućnost da filozof primi svijet kao istinu uz pokušaj bivanja njenog izraza i instrumenta, 2) da on ne osporavajući objektivnu danost i nezavisnost svijeta suprotstave ovome svoje subjektivne zahtjeve i ideale i 3) da se filozof sam proglasi „objektivnom istinom supstancijalnog svijeta, degradirajući ovaj na rang subjektivnog privida i nesamostalnosti“.

Prije nego što, analizirajući fragmente Marxove doktorske disertacije, pokušamo dokučiti Epikurov stav po tom pitanju, zapitajmo se kakav je Marxov stav sudeći da to nije nigdje do kraja izvedeno. Možda u tome, donekle, pomogne kraći spis pod naslovom *Čvorne tačke u razvoju filozofije* (najveći broj sastavljača antologija su ga pod ovim imenom unijeli u svoje izbore), u kojem Marx upravo ne govori o onome što sugerise sama naslovika.¹⁴ U tom kontekstu decidno zapisuje ovo: „Kao što u povijesti filozofije ima čvornih tačaka koje se u samoj sebi uzdižu do konkretnosti, a apstraktne principe obuhvaćaju u totalitet i tako prekidaju nastavak ravne linije, tako ima i momenata u kojima filozofija okreće oči prema vanjskom svijetu...“¹⁵ Dakle, pored evidentno postojećih čvornih tačaka u povijesti filozofije (u njima se ona uzdiže na viši nivo u svom imanentnom razvoju), postoje i važni momenti druge vrste, ne samo s teorijskim, nego i s praktičnim ambicijama: „ne više shvaćajući, nego kao praktična osoba tako reći plete intrige sa svijetom, izlazi iz prozračnog carstva Amentesa i baca se u naručje svjetovne sirene“.¹⁶ Marx, u to vrijeme, nije bio toliko aficiran Hegelovim kontinuitetima u imanentnom razvoju filozofije. Njega su mnogo više duhovno zaokupljali, upravo, diskontinuiteti „k kojima filozofija prekida svoj

¹³ *Ibid.*, 86, 88; takođe, Zbornik *Od filozofije do proletarijata*, 60 – 61.

¹⁴ Iako je pojam “čvorne tačke” preuzet iz Hegelove filozofije (naime, on označava one tačke u razvoju “k kojima uslijed niza postepenih kvantitativnih promjena dolazi do kvalitativnog skoka”), Marx ga samo uzgred spominje najavljujući, na izvjestan način, da neće govoriti o njima nego o nečemu drugom. Neki istraživači i sastavljači kao, primjerice, Gajo Petrović u zborniku *Od filozofije do proletarijata*, odlučio se za naslov *Filozofija i svijet*.

¹⁵ K. Marx, F. Engels *Werke*, 214.

¹⁶ *Ibidem*.

unutrašnji razvoj i postaje praktička¹⁷.¹⁷ Osim titanskih i epigonskih, Marx (pri)pominje i nesretna vremena, a bit te nesreće je u tome što filozofija kao „duša vremena“, koja je svestrano razvijena ne može da prizna zbilju koja je bez nje dovršena. Međutim, sreća je u toj nesreći subjektivan oblik, kaže Marx, modalitet u kojem se filozofija kao subjektivan svijet odnosi prema zbilji (tako je epikurovska i stoička filozofija bile sreća svog vremena). *Njihovo značenje nije u sadržaju filozofskog sistema, nego u njihovom odnosu prema zbilji*. Na tom fonu Epikurovsku filozofiju Marx smatra završetkom grčke filozofije: kaže da se polazeći od nje može unatrag zaključivati o cijeloj grčkoj filozofiji, a ne, kako to čine neki, da se u ranijoj grčkoj filozofiji traže razlozi i uslovi nastanka epikurejstva. Dakle, praktički, ne samo spoznajni odnos prema zbilji, čak i kada se radi o zaokruženosti u potpun filozofski sistem, pri tome ne negirajući mogućnost(i) razvoja filozofskih sadržaja. *Granice razvoja filozofije granice su razvoja svijeta kojem ona pripada...*

Literatura

B. Bošnjak, *Diogen Laertije – doksografski historičar filozofije*, XIX; Predgovor u D. Laertije, *Životi i mišljenja istaknutih filozofa*, BIGZ, Beograd, 1973.

D. Kačar, B. Jurinić, *Karl Marx (Čovjek preinake svijeta)*, Svjetlost, Sarajevo, 1983.

G. Petrović, *Marx i marksisti*, Naprijed, Nolit, Zagreb/Beograd, 1986.

G. W. F. Hegel, *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*, I. Sv., Stuttgart, 1940.

¹⁷ Neki naši teoretičari (pre)puni postsocijalističke oholosti, razglabajući pri tom o nekoj vrsti “političkog Marxa” u vremenu čiji su nebitni adepti, trudiće se da tvrde suprotno. (Iz)nalazeći da je ključna rupa Marxove pozicije *nedostatak praktičke filozofije* (kurziv Ž.P.), posebno apostrofirajući filozofiju politike, ali i etiku (bilo bi zanimljivo poslušati šta bi, na jednu ovakvu tvrdnju, rekao Marek Fritzhand, autor utemeljene i akribične knjige *Etička misao mladog Marksa*). “Netko tko je htio svojom teorijom pokazati nužnost promjene svijeta imao je, umuje Puhovski, kao dobar hegelovac, konstitutivni prijezir spram svake praktičke filozofije, filozofije politike ili (???) etike, jer je smatrao da su to discipline koje se odnose na nešto što je drugorazredno, što je *nadgradnja nadgradnje*, kako kaže na jednom mjestu u *Kapitalu* III, i spram njih se odnosio otprilike kao Platon prema umjetnosti”. Ž. Puhovski *Marxova metoda u analizi vlastita neuspjeha*, 28 (*Marxovo nasljeđe*, Udruženje za filozofiju i društvenu misao, Banja Luka, 2008., Zbornik, ur. M. Manojlović).

K. Marx, *Differenz der demokritischen und epikureistischen Naturphilosophie*, Aus dem lit. Nachlass, I. Sv., takođe i prijevod K. Marx, *Razlika između Demokritove i Epikurove filozofije prirode*, Kultura, Beograd, 1963.

K. Marx, F. Engels, *Werke*, Ergänzungsband, Ester Teil, Dietz Verlag, Berlin, 1968.

K. Marx, *Od filozofije do proleterijata*, Izabrani tekstovi, 1835-1843., Suvremena misao, Školska knjiga, Zagreb, 1975. (priredio G. Petrović, preveo S. Bošnjak

M. Fritzhand, *Etička misao mladog Marxa*, Nolit, Beograd, 1966.

Z. Arsović, *Sokrat – melodija filozofije*, Fedon, Beograd, 2012.

Ž. Puhovski, *Marksova metoda u analizi vlastita neuspjeha*, 28 (Marksovo naslijeđe, Udruženje za filozofiju i društvenu misao, Banjaluka, 2008. Ur. M. Manojlović.

Spahija Kozlić

KONTROVERZE KANTOVE SINTAGME „TEHNIKA PRIRODE“

Sažetak

*U Kantovoj prekritičkoj fazi mnogi su uočili i na različite načine tumačili njegovu formulaciju o „tehnicima prirode“. Ova, u najmanju ruku neobična kovanica, na prvi je pogled u suprotnosti sa preovladavajućim stavom o tehnicima kao suprotnosti prirodi. Mogući odgovor na ovo intrigirajuće pitanje daje Raymond Weyers. On se, naime, tragajući za Kantovim povodom, vraća na Aristotelovo razumijevanje pojmova *techné* i *physis* izrečeno u njegovoj *Fizici*. Citirajući Aristotela, po kome su od bivstvjućih stvari jedne po prirodi a druge zbog drugih uzroka, odnosno po umijeću, on zaključuje kako je priroda označena kao jedan način uzročnosti. Koje je vrste drugo bivstvjuće koje nije po prirodi Weyers smatra da Aristotel u početku nije decidno imenovao, ali plural ukazuje na to da se radi o nečemu množstvenom. No, on nesumnjivo izriče kako je samoizvorno kretanje temeljna crta prirode. Uvlačeći postepeno u raspravu Immanuela Kanta, u razmatranju ove dileme za Weyersa je ključno pitanje šta je u biti pojam kauzaliteta, jer svaka predstava o svrhovitosti je ili subjektivna ili objektivna, što je razumljivo iz podjele Kritike rasudne snage na kritiku estetičke i teleološke moći suđenja. U okviru ove posljednje Kant, smatra Weyers, uvodi pojam svrhe prirode i razliku između objektivne svrhovitosti koja se dijeli na formalnu i materijalnu i relativnu (spoljašnju) i apsolutnu (unutrašnju). S druge strane, pojam svrhe se nipošto ne da a priori podmetnuti, „već je iskustvo ono koje na njega navodi“. Postavlja se pitanje kako je onda moguće govoriti o svrhama s obzirom na prirodu, kada je samo djelovanje prem pojmovima (a svrha jest takav pojam) direktno odnosi na um, odnosno na ljudsko djelovanje. Ovdje se vidi da Kantov pojam tehnike prirode ima isključivo regulativnu upotrebu, jer je pojmu o stvarima ko prirodnim svrhama doznačena funkcija principa koji vodi saznanje bez obzira što ne postoji objektivna realitet.*

Ključne riječi: „Tehnika prirode“, svrhovitost, *aitio*, *arché*, *techné*, *physis*

CONTROVERSY OF KANT'S SYNTAGMA "THE TECHNIQUE OF NATURE"

Summary

In Kant precritical phase many thinkers discerned and elaborated in various ways his formulation about "the technique of nature". This, at least atypical syntagma is (at first sight) in contradiction with the prevailing attitude about technique as something opposite to nature. One of possible answers to this intriguing dilemma is offered by Raymond Weyers. Namely, Weyers (following the Kant's reason for coining the intriguing syntagma) relates to the Aristoteles understanding of the notions *techne* and *physics* expressed in his *Physics*. Quoting Aristoteles (according to his reasoning that the existing phenomena exist either by its nature or other reasons – such as *artistry*) Weyers deduces that the very nature is marked as the means of causality. Weyers elaborates that Aristoteles didn't precisely labeled the existence which is not *per nature*, but its plural form reveals its multiplicity. Nevertheless, Aristoteles defines the self-regulated motion as the substantial facet of nature. Weyers gradually involves Kant in this dilemma and pointed to the essential understanding of causality bearing in mind that all concepts of intentionality are either subjective or objective – which is understandable from dividing Kant critical (reflective) power into esthetic and teleological reasoning. Within the frame of teleological reasoning Weyer claims that Kant introduces the idea of intentionality pertaining to nature as well as the difference between formal (material), than relative (external) and, finally, absolute (internal). On the other hand, the notion intentionality is not taken "for granted", "but the experience leads to its understanding". We must raise the question; how we can reasonably discuss intentionality related to nature if the very notion of intentionality directly refers to the mind – or human activity? Consequently, we conclude that Kant notion of technique of nature has exclusively regulating function due to attaching the meaning (or function) of principles to the phenomena as the expression of natural intentionality which is governed by knowledge regardless of the absence of objective reality.

Keywords: *"the technique of nature", purposefulness (intentionality), aitia, techne, physis*

Kantova formulacija „tehnika prirode“, kovanica koja je u najmanju ruku neobična, budući da preovladava uvriježen stav kako tehnika stoji nasuprot prirode, nazire se u njegovim pretkritičkim spisima u kojima se kenigsberški filozof najviše bavio prirodnim fenomenima i prirodnim naukama. Uprkos tome što mu prvi spis iz prirodoslovlja pod naslovom *Misli o pravilnom mjerenju živih sila* iz 1747. godine nije najbolje prošao, kasniji će doživjeti značajniji uspjeh, posebice *Da li je zemlja u svom obrtanju oko osovine pretrpjela neke promjene, Da li zemlja stari* i, naravno, njegova slavna kozmologija pod naslovom *Opšta istorija prirode i teorija neba ili pokušaj da se, prema osnovnim Njutnovim zakonima, rasprave pitanja sastava i mehaničkog porijekla cjelokupnog svijeta*. Spisom o promjenama zemlje, u kojem otkriva da je glavni uzrok usporavanje zemljine rotacije strujanje okeanskih voda, Kant daje ozbiljan naučni doprinos.

Opšta istorija prirode i neba ... je, prema biografskom zapisu pod nazivom *Prikaz života i karaktera Immanuela Kanta* u tora Ludviga Borovskog, pruskog kraljevskog savjetnika, u knjizi *Ko je bio Kant* koja je revidirana od samog Kanta, imala pomalo čudnu sudbinu, jer nije dospjela do očiju šire javnosti, a recenzirana je samo u *Hamburgerschen freien Urteilen*. Posljedice su se vidjele šest godina kasnije, kada je Johan Heinrich Lambert u jednom od svojih spisa iznio identičnu, ali manje preciznu teoriju o sastavu svijeta.¹

No, nakon neuspješnog pokušaja pomirenja metafizike i geometrije u spisu *Fizička monadologija* iz 1756. godine, Kant postepeno odustaje od bavljenja prirodnim naukama, što se vidjelo u njegovoj doktorskoj disertaciji u kojoj konstatuje da su prostor i vrijeme subjektivni uslovi čulnosti. Uprkos ovom odustajanju, on u trećoj *Kritici* ostavlja pravo da se, kako on kaže, „teži jednom čisto mehaničkom objašnjavanju svih tvorevina prirode“. Ovo je pravo po sebi neograničeno, ali mogućnost da na kraj izađemo samo sa takvim objašnjenjem je, ukoliko razum ima posla sa svrhama prirode, izrazito ograničena, upozorava on, jer „isto se, prema jednom principu moći suđenja, samo pomoću mehaničkog postupanja ne može da uradi za objašnjenje svrhâ prirode baš ništa, te prema tome prosuđivanje takvih tvorevina moramo uvek da podredimo u isto vreme nekom

¹ Vidjeti: Ludvig E. Borovski, Rajnhold B. Jahman, E.A.K. Vazijanski, *Ko je bio Kant? Tri biografije od Kantovih saradnika*, Plato, Beograd, 2003. godine.

teleološkom principu².

Kritička filozofija Immanuela Kanta je, prema opštoj ocjeni, kao svojevrsna refleksija vremena u bitnom okrenuta nauci tog povijesnog trenutka i ona, posredstvom analiza njenih kategorija i naučnih iskaza želi utvrditi uslove putem kojih je moguće sigurno znanje. U spomenutoj trećoj *Kritici* Kant sebi postavlja zadatak koji je, čini se, sveobuhvatniji i on se može svesti na napor da se utvrdi sistematsko jedinstvo uma, odnosno da restriktivnim zaključcima svoje transcendentalne dijalektike dâ, da tako kažem, pozitivan smisao, pa je bilo za očekivati da će upravo u tako postavljenom okviru prirodu razmatrati pomoću kritički oblikovanog pojma svrhovitosti. Da bismo osvjetlili Kantov poriv potrebno je, čini mi se, nakratko se vratiti Aristotelovom razumijevanju pojmova *techne* i *physis* izrečeno u njegovoj *Fizici*. Prema ovom tumačenju bivstvjuće stvari su ili po prirodi ili po umijeću, ove prve imaju uzrok u sebi i nužne su, a druge izvan sebe, odnosno u čovjeku i moguće su. U *Fizici* se nesumnjivo vidi kako je samoizvorno kretanje temeljna crta prirode, a oboma područjima bivstvovanja je „svojstven jedan određeni način pokretnosti, koja se razlikuje s obzirom na svoj arche“³. Da bi pojasnio stav kako je u umjetninama počelo u tvorcu, a ne u tvorevini, te kako se ovdje radi o mogućnosti, odnosno o jednom posebnom kretanju, Aristotel pribjegava poznatom primjeru o krevetu i odjeći gdje se uočava jedan poseban *arche* i poseban odnos prema njemu. Ovakvu vrstu kretanja, u kojem sklad uzroka ne uspostavlja priroda, nego čovjek, Aristotel zove *techne*.

Upozoravajući kako je *physis aitia* a isto tako i *techne*, Weyers smatra površnim postavljati *techne* isključivo kao suprotnost prema *physis*; *techne* odlikuje nužno predznanje o tome šta se želi proizvoditi i znanje koje vodi takvo proizvođenje i to je osnovni smisao *techne* kao *arche*, ili, kako to zapisa Weyers, „prethodnost eidosu u duši technitesa“⁴. Ovdje biva jasnije to da se *technei on* (bivstvjuće koje ima *techne* kao *arche*) razlikuje od *physei on* upravo u tome što njegov *arche* leži u nečemu drugom od njega samog, to jest u znanju.

² Immanuel Kant, *Kritika moći suđenja*, Dereta, Beograd, 2004. godine, preveo Nikola Popović, str. 226. Na isti zaključak upućuje i podnaslov broj 80 koji glasi: *O nužnom podređivanju principa mehanizma pod teleološki princip u objašnjavanju jedne stvari kao svrhe prirode*.

³ Raymond Weyers, *Kantov pojam „tehnika prirode“*, u: *Theoria*, 3-4, 1984. godine, str. 54.

⁴ *Ibidem*.

Pitanje, koje se od Aristotela naovamo često postavlja, je kako i zašto je došlo do podozrenja o pitanju tehnike prirode, posebno što i sam Kant u Kritici rasudne snage staje na stranu upravo kontradikcije između *techne* i *physis*.

Čujmo Kanta: „Umjetnost se razlikuje od prirode kao što se razlikuje stvaranje (*facere*) od rađenja ili dejstvovanja uopće (*agere*), proizvod umjetnosti ili njen plod kao djelo razlikuje se od prirode kao dejstva (*affectus*).“⁵

Techne se predočava kao jedan od dva načina kauzaliteta: *nexus effectivus* (kauzalno povezivanje dejstvujućih uzroka) i *nexus finalis* (kauzalno povezivanje prema jednom pojmu uma, odnosno povezivanje krajnjih uzroka). Na ovom mjestu je najbolje postaviti pitanje da li je kauzalno povezivanje krajnjih uzroka neophodno uzeti u obzir u pogledu same prirode, te, ako jeste, koje je vrste i važenja taj princip. U tom pravcu je i opaska Raymonda Weyersa da se jedan sud o svrhovitosti prirode zove teleološki pa se može reći da se razmatranje stvari, u ovom smislu produkata prirode, pod vidom svrhovitosti zove teleološko. U razmatranju ove dileme ključan je pojam kauzaliteta, jer svaka predstava o svrhovitosti je ili subjektivna ili objektivna, što se kod Kanta vidi podjelom *Kritike rasudne snage* na kritiku estetičke i teleološke moći suđenja. U okviru ove posljednje Kant uvodi pojam svrhe prirode i razliku između objektivne svrhovitosti, koja se dijeli na formalnu i materijalnu i relativnu (spoljašnju) i apsolutnu (unutrašnju). S druge strane, pojam svrhe se nipošto ne da *a priori* podmetnuti, već je iskustvo ono koje na njega navodi. Ono do čega je, čini se, Kantu stalo, je da se ono uzrokujuće može posmatrati kao relativna svrha samo pod uslovom da ono „radi čega“ same svrhovitosti bude svrha prirode. Postavlja se pitanje kako je onda moguće govoriti o svrhama s obzirom na prirodu, kada je samo djelovanje prema pojmovima (a svrha jest takav pojam) direktno odnosi na um, odnosno na ljudsko djelovanje. Na prvi pogled ovdje se radi o kružnom vraćanju na polazno pitanje, međutim ključan je pasus sa strane 31 iz *Kritike rasudne snage* koji glasi:

„Doduše, pojam svrhâ i svrhovitosti jeste jedan pojam uma, ukoliko se umu pripisuje da predstavlja osnov mogućnosti jednog objekta (podvukao S.K.). Ali, svrhovitost prirode ili čak pojam o stvarima kao svrhama prirode, postavlja um kao uzrok u odnos sa

⁵ Immanuel Kant, *Kritika moći suđenja*, Dereta, Beograd, 2004. godine, preveo Nikola Popović, str. 144.

takvim stvarima, u kojima ga mi nikakvim iskustvom ne upoznajemo kao osnov njihove mogućnosti. Jer jedino na tvorevinama umjetnosti možemo postati svjesni kauzaliteta uma o objektima koji se zbog toga zovu svrhoviti ili svrhe, te naše pravo na um, s obzirom na njegov kauzalitet nazovemo tehničkim jeste u saglasnosti sa iskustvom koje imamo o kauzalitetu naše vlastite moći. Ali, zamisliti prirodu kao tehničku, kao što činimo sa umom (i tako pripisati prirodi kauzalitet i štaviše svrhe), to je jedan čudnovat pojam, na koji ne možemo naići u iskustvu, te koji jedino moć suđenja unosi u svoju refleksiju o predmetima, da bi prema njegovom uputstvu priređivala iskustva prema naročitim zakonima, naime zakonima mogućnosti jednog sistema.“⁶

Ovdje se vidi da Kant pojmu tehnika prirode daje isključivo regulativan karakter, jer je pojmu o stvarima kao prirodnim svrhama doznačena funkcija principa koji vodi saznanje bez obzira što ne postoji njegov objektivni realitet.

Tehnika se ovdje misli prevashodno kao umijeće putem kojeg je na jednoj artificijelnoj ravni moguće pred-staviti jedinstvo prirode, te se time nameće zaključak da je govor o prirodi kao artificijelnoj jedini put da se priroda misli kao nešto nužno, to jest kao nešto što ima važenje transcendentnog principa. Tačnije, priroda se poima kao samoorganizovana, principi koji su najprisutniji u filozofiji prirode poput, „priroda ide najkraćim putem, priroda ne čini ništa uzaludno, ona ne čini skokove“ (Kant) i tako dalje, počivaju na transcendentnom principu reflektirajuće moći suđenja gdje se pretpostavlja saglasnost u različitim formama prirode. Tehnika prirode, kojoj se naravno ne pripisuje nikakvo objektivno važenje, nije nikakva prirodna zakonitost, već je u pitanju način dovođenja prirode u sklad sa našim sazajnim moćima, odnosno pretpostavka ili hipotetički model putem kojeg predstavljamo strukturirano jedinstvo prirode. Ovaj heuristički instrumentarij omogućava pronalaženje pojedinačnih empirijskih zakona kao nužne pretpostavke napredovanja znanja o prirodi. Priroda se time gleda kao harmonijski sklop a formalna svrhovitost u vidu tehnike prirode predstavlja generalni okvir u kojem se postavljaju pitanja o logičkoj i teleološkoj strukturi prirode.

Zaključak je da cjelokupno izrađivanje materijalnih stvari mora da se prosuđuje kao moguće prema zakonima mehanike, no, neki se produkti ne mogu na taj način prosuđivati, pa smo tada prinuđeni

⁶ Ibidem, str. 31.

da pretpostavimo umski pojam kauzaliteta. Mi, čita Weyers Kanta, umećemo princip formalnog kauzaliteta da bi stvari uopće mogli da zamišljamo prema njihovoj mogućnosti i Weyersa „ujedno da bismo time imali jednu vodilju za opisivanje kao i za istraživanje; vodilju koja tek u konstitutivnoj upotrebi odvodi u teškoće ili vodi u doktrine koje se ne mogu legitimisati“⁷.

Arheologu prirode, kako na jednom mjestu Kant nazva prirodoslovca, na ovaj način otvoreno je mnoštvo pretpostavki putem kojih će tumačiti „operacije one plodne stvaralačke sile“ kakva je priroda. Zbog toga on mora, rezolutan je on, toj, kako kaže, općoj majci pripisati, organiziranost koja je svrhovito podešena „prema svima njenim stvorovima“, jer se u protivnom slučaju „forma svrhovitosti proizvoda životinjskog i biljnog carstva uopšte ne bi mogla zamisliti u njihovoj mogućnosti“⁸.

U napomeni, koja je uslijedila, Kant primjećuje kako je ovakva hipoteza jedna smjela pustolovina uma, u najopćenitijem značenju riječi *generatio univoca* koja stoji nasuprot preovlađujućeg mehanicističkog podrazumijevanja prirode. Zato nije moguće pojam tehnike prirode obrađivati dogmatski, nije moguće jer je nepojmljiva njena svrha, svrha prirode. Ako bi to bilo moguće, hipotetički misli Kant, onda bi „morali biti sigurni u objektivni realitet toga pojma jer, inače ne bismo bili u stanju da pod njega supsumiramo ma koju stvar u prirodi“⁹.

Dakle, ovim je legitiman zahtjev za uvođenjem intrigantnog pojma tehnika prirode, jer on u moći suđenja izvorno iznalazi pojam prirode kao specifičnog pojma umjetnosti u širem smislu, drugim riječima tehnika prirode. On ne utemeljuje nikakvu posebnu teoriju nego kao princip služi za zakone iskustva kako bi istraživanje prirode uopće bilo moguće. Preciznije, povrh pojmova i načela čistog uma koji su konstitutivni za spoznaju prirode, po Kantu je neophodno pretpostaviti i jednu funkciju čiji pojmovi i principi nemaju objektivno važenje u uobičajenom smislu, nego se radi o subjektivnom važenju, odnosno kako to Kant reče „neodređenom objektivnom važenju“ kojem se pripisuje samo regulativni smisao principa koji su nužni za bilo koje naučno istraživanje.

⁷ Raymond Weyers, *Kantov pojam „tehnika prirode“*, u: *Theoria*, 3-4, 1984. godine, str. 59.

⁸ Immanuel Kant, *Kritika moći suđenja*, Dereta, Beograd, 2004. godine, preveo Nikola Popović, str. 227.

⁹ *Ibidem*.

Literatura

Aristotel, *Fizika*, Globus, Zagreb, 1987. godine, preveo Tomislav Ladan

Aristotel, *Metafizika*, Politička misao, Zagreb, 1985. godine, preveo Tomislav Ladan

Immanuel Kant, *Kritika čistog uma*, Dereta, Beograd, 2003. godine

Immanuel Kant, *Kritika moći suđenja*, Dereta, Beograd, 2004. godine, preveo Nikola Popović

Immanuel Kant, *Kritika praktičnog uma*, BIGZ, Beograd, 1979. godine, preveo Danilo Basta

Ludvig E. Borovski, Rajnhold B. Jahman, E.A.K. Vazijanski, *Ko je bio Kant? Tri biografije od Kantovih saradnika*, Plato, Beograd, 2003. godine

Raymond Weyers, *Kantov pojam „tehnika prirode“*, u: *Theoria*, 3-4, 1984. godine

DEMOKRATIJA

Faruk Kozić

INOVACIJE I POLITIČKE MODERNIZACIJE

Sažetak

U ovom radu dajemo kratak pregled inovacija, izuma i modernizacija, kao pokretača napretka. Politička modernizacija je najkonfliktnije područje modernizacije. Polazeći od najjednostavnijih i višedimenzionalnih koncepata modernizacije, ovaj tekst se bavi aktuelizacijom, propitivanjem političke i kulturne modernizacije, imitacije ili modernizacije modela...U tekstu se razmatraju ključne tačke modernizacije i kako se ona u praksi događa. Ne ispušta se iz vida politička, kulturna i socijalna komponenta koje sve utiču na karakter i domete modernizacijskih procesa. U tekstu se propituje relacija globalizacije i tranzicija. Analiziraju se refleksije globalizacije na tranzicijske društvene promjene i njen uticaj na identitete. Tranzicija i globalizacija su pojačale važnost modernizacije i identitetskog pitanja.

Ključne riječi: *globalizacija, identitet, kultura, liberalizam, modernizacija, inovacija, tranzicija*

INNOVATION AND POLITICAL MODERNIZATION

Summary

In this paper, we present a brief overview of innovation, invention and modernization, as well as powerhouses. The most conflictual political modernization is the modernization. Starting with the simplest and multidimensional concepts of modernization, this article deals with the actualization, questioning the political and cultural modernization, imitation or modernization model ... The paper discusses the key points of modernization and how it happens in practice. Not discharged from sight political, cultural and social components that affect the character and scope of the modernization process. The paper examines the relation between globalization and transition. It analyzes the reflection of globalization on the

transition of social change and its impact on identity. Transition and globalization have reinforced the importance of modernization and identity issues.

Keywords: *globalization, identity, culture, liberalism, modernization, innovation, the transition*

Uvod

Političke modernizacije su pod snažnim uticajem socijalnih inovacija.¹ Živimo u vremenu brzih i raznovrsnih tehničko-tehnoloških i socijalnih inovacija koje stimuliraju političke modernizacije i razvoj. Modernizacija je kretanje čovječanstva, od stvarnog ka zamišljenom stanju. Ona se jednostavno definiše kao opći proces prelaska iz tradicionalnog u moderno društvo ili modernost, čiji je rezultat vjerovanje u razum, racionalnu akciju, industrijsku, tržišnu ekonomiju, priznavanje prava i sloboda pojedinaca, demokratsku političku organizaciju i socijalnu strukturu zasnovanu na klasnoj društvenoj podjeli.² Taj proces obuhvata: *političku modernizaciju*, odnosno, razvoj ključnih institucija (političkih stranaka, parlamenta i glasanja), koji omogućava učestvovanje u donošenju odluka; *ekonomsku modernizaciju*, koja uključuje rastuću podjelu rada, upotrebu upravljačkih tehnika, usavršavanje tehnologije i povećavanje trgovačkih olakšica; *društvenu modernizaciju*, koja dovodi do sve veće pismenosti, urbanizacije, opadanja tradicionalnog autoriteta, rastuću socijalnu i strukturnu diferencijaciju; *kulturnu modernizaciju*, bitno obilježenu procesom sekularizacije³, u kojem religijsko mišljenje, praksa i institucije gube svoje primarno društveno značenje. Za modernizaciju društva najvažniji je ipak tehnički razvoj, to je prvi preduslov za modernizaciju uopće.

¹ Stojan Tomić, "Socijalne inovacije i političke modernizacije", Treći program Radio-Sarajeva, jul, avgust, septembar, 1984., br. 46, str.185-232.

² Rade Kalanj, "Dimenzije modernizacije i mjesto identiteta", Socijalna ekologija - časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline, Zagreb, br. 2-3, 2007., str. 113-156.

³ **Sekularizacija** (posvjetovljenje) je proces smanjivanja uticaja religije u društvu. Nauka, tehnologija i materijalizam dobijaju sve veću važnost u oblikovanju vrijednosti i normi modernih društava, dok religijski simboli i institucije gube na važnosti.

Brojni su prigovori da se ovakvo poimanje zasniva isključivo na konceptu razvoja Zapada i da je to važno obilježje savremenih evropskih država. Modernost i modernizacije pojmovno ne treba poistovjećivati. Modernost je jedna, a putevi i modeli modernizacije različiti su i raznovrsni. Ispravnije je govoriti o modernizacijama koje opću ideju modernosti kombinuju s različitim kulturama i društvenim iskustvima.⁴

Politička modernizacija

Politička modernizacija samo je jedan vid modernizacije društava koja su se tokom historije kretala prema savremenoj demokratiji. Pitanje političke modernizacije u savremenom svijetu pokazuje se i kao praktična potreba i kao cilj svakog onog društva koje se još ne može smatrati stabilnom demokratijom. To su društva u tranziciji koja započinju ili nastavljaju političke modernizacije. Može se, s druge strane, govoriti i o tipu političke modernizacije karakteristične za društva konsolidovane demokratije. Lakše određenje političke modernizacije je ono koje polazi od teze o modernizaciji političkih institucija i organizacija. To je modernizacija društava koja su se tokom historije kretala prema demokratiji, autonomiji odlučivanja i slobodi izbora.⁵ Modernizacija podstiče nastanak novnih vrijednosti, koje opet utiču na razvoj demokratskih institucija. Razvoj političke modernizacije tekao je kao proces emancipacije od srednjovjekovnih institucija i koncepata politike zasnovane na političkoj teologiji - prema demokratskim oblicima vladavine, poštivanju ljudskih prava i sloboda, te uvažavanju kulturnih razlika i manjinskih prava.

Historijski prekid s političkim institucijama srednjeg vijeka i političkom teologijom odigrao se 1789. Godine, sa Francuskom buržoaskom revolucijom. Ta se godina smatra prekretnicom u razumijevanju odnosa svjetovno - religijsko i u uspostavljanju sekularizma. To je i godina sukoba društvenog konzervativizma i liberalizma, tradicije i modernizacije. Politička modernizacija je jedna od dimenzija ljudskog razvitka. Političke modernizacije su donijele demokratizaciju, građanske i političke slobode, širenje ljudskih prava. To je stalni proces društvenog razvoja ka demokratiji

⁴ Rade Kalanj, "Dimenzije modernizacije i mjesto identiteta", n.dj., str. 113-156.

⁵ **Andelko Milardović, Politička modernizacija**, Vjesnik, hrvatski politički dnevnik, Zagreb, 13. ožuljak 2008., *Centar za politološka istraživanja* - www.cpi.hr

i slobodama, jer demokratije i slobode kao da nikad nije dosta.

Politička modernizacija se može tumačiti u skladu s demokratizacijom i talasima demokratizacije od 19. do 21. vijeka. Značajan doprinos teoriji talasa demokratizacije dao je S.P. Huntington u knjizi „Treći val“. Talasi demokratizacije podrazumijevaju liberalizaciju, tranziciju i konsolidaciju demokratije. Sadašnja politička modernizacija poklapa se s dugim i trećim talasom demokratizacije.⁶ Politička modernizacija zapadnih demokratija je transformacija demokratskih političkih institucija, pod uticajem globalnih promjena i novih vrijednosti - kao što su *znanje, informacije, simboli, ideje, komunikacija i kreacija*. Ona ide u pravcu jačanja demokratskih političkih institucija, participacije, kritike autoriteta vlasti i političke kulture. *Drugi* vid političke modernizacije pokrenut je slomom socijalizma 1989. godine,⁷ kroz raskid sa starim totalitarnim i posttotalitarnim režimima.

U većini tranzicijskih zemalja politička modernizacija ili demokratizacija završili su u nekom obliku krhke i nepotpune demokratije. I BiH spada u te zemlje koje trebaju nastaviti s političkom modernizacijom i boljom unutrašnjom organizacijom i racionalizacijom... Većini zemalja u tranziciji modernizacija i prihvatanje standarda Evropske unije. U zemljama nastalim iz bivše SFRJ postoje pojedinci, grupe, organizacije, stranke i snage koje su nedemokratske, kočje razvoj i promjene. Sva su društva suočena s modernošću, ali su putevi i modeli modernizacije različiti i raznovrsni.⁸ Kroz proces političke modernizacije na Balkanu, sve te zemlje bi trebale postati dio Evropske unije. Novinu predstavlja Hrvatska koja je 01.07.20013. godine postala 28 članica EU. Za modernizaciju je od presudne važnosti demokratska politička kultura. Značajno je pitanje prenošenja tradicije preko historijske kulture i djelovanje na modernizacijske procese. *Postindustrijska, umrežena i društva znanja* organizuju se na novim vrijednostima. Politička modernizacija zapadnih društava povezana je s usponom političkih i građanskih prava i sloboda koja određuju položaj pojedinaca i mogućnost učestvovanja u organizaciji građanskog društva. To je politička demokratija, neposredna ili predstavnička, u kojoj pojedinac

⁶ Isto.

⁷ Godine ostvaranja političke modernizacije u Evropi su 1789., 1848. i 1989. godina.

⁸ Rade Kalanj, “Dimenzije modernizacije i mjesto identiteta”, Socijalna ekologija, Zagreb 2-3/2007.

ima svoj identitet političkog subjekta i građanina.

U okviru liberalnog poretka pojavljuju se manjine koje traže političko priznanje, a oslanjaju se na civilno društvo i njegove mogućnosti političke modernizacije. U razvijenim zapadnim društvima politička modernizacija morala je uvažavati podsticaje iz civilnog društva. Sva liberalna društva suočila su se sa problemom manjina. Zato treba usvojiti da je neko društvo demokratsko ako uvažava i pravilno tretira manjine.

Manjine svoju posebnost postavljaju kao načelo koje ih izvlači iz političke marginalnosti, potlačenosti i diskriminacije. U novije vrijeme došlo je do teorijskog spora između dvije tradicije moderne demokratije, *liberalne*, pretežno anglosaksonske („politički pluralizam“) i *republikanske* koja se vezuje za francusku političku misao. Prva je sklona pluralističkim korekcijama, a druga ostaje pri načelu da republika kao zajednica ravnopravnih građana u osnovi zadovoljava sve individualne i kolektivne zahtjeve. Tako su se *politički liberalizam* i *republikanizam* pokazali kao dva slična, ali ipak različita modela političke modernizacije. Prvi u okviru liberalno-demokratskog poretka priznaje mogućnosti pluralizacije posebnih političkih identiteta, a drugi u okviru liberalno-republikanskog poretka polazi od pretpostavke da su identitetske posebnosti već uključene u opštevažee političko i građansko uređenje republike.

Modernizacija postsocijalističkih društava je složena, a problem politike identiteta više je izražen nego drugdje. Ona su morala krenuti od teškog stanja *socijalističke modernizacije*. U tom periodu bili su važni samo ciljevi modernizacije. Civilno društvo je prihvaćeno kao uporište iz koga dolaze podsticaji za demokratsku reformu ili političku modernizaciju, a u periodu konsolidacije demokratije ono se ispostavilo kao korektiv i protivteža *partiokratiji*.⁹ Civilno društvo se pojavljuje kao lijek za sve društvene bolesti. Ono ne teži radikalnoj promjeni, već reformama i promjenama u raznim oblastima, kako bi sistem bolje funkcionisao, a građani bili zadovoljniji.

⁹ Parlament je mjesto gdje se u demokratskoj, tolerantnoj atmosferi treba slobodno govoriti i raspravljati o svim relevantnim temama za društvo. Članovi parlamenta izabrani su kao predstavnici naroda i trebalo bi da izražavaju vox populi. U posljednje vrijeme jača u parlamentima stvarni uticaj političkih partija, ponegdje nastaje klasična *partiokratija*. Poslanici prenose političku volju organa političkih partija koje su ih kandidovale, a to se sa interesima naroda koji je za njih glasao ne mora uvijek poklapati.

Ako poredimo političku modernizaciju sa socijalnom, tehničkom i tehnološkom modernizacijom, onda je politička modernizacija svakako najkonfliktnije područje modernizacije. Savremena politička društva žive u napetosti između stabilizacije (održavanja), evolucije i revolucije (promjene). Dok jedni nastoje da održe postojeće društveno stanje, drugi ga stalno mijenjaju. Zato je dolazilo do sukoba između promjene i održavanja. U stvarnosti postoji promjena bez održavanja i održavanje bez promjene, a to snažno deformiše modernizaciju. Tako dolazi do sukoba između tradicije i mijene, između reproduktivnih i kreativnih snaga, između imitacije i kreacije, tj. do sukoba između teorije oponašanja i teorije inspiracije (Ernest Cassirer). Zato analitičari imaju zadatak da utvrde šta u posmatranoj sredini preovladava, promjena ili tradicija, odnosno kako koegzistiraju te dvije protivriječnosti – tradicija i inovacija.

U raznim historijskim okolnostima mnoge političke revolucije su zagušile i prigušile socijalne revolucije, a to je dovelo do bitnog poremećaja odnosa između socijalne inovacije i političke modernizacije. Na mnogim područjima došlo je do zamora političke modernizacije zbog odsustva ili zagušenja socijalnih promjena kao socijalne modernizacije i zato politička modernizacija ostaje ograničena. Politička modernizacija bez socijalne modernizacije je nepotpuna i nedovršena. To dovodi do neželjenih posljedica, jer se pobjede često plaćaju porazima, a napredak nazatkom. To se događa tamo gdje se imitira prošlost i nudi kao budućnost. Zato bismo mogli reći da je imitacija najveći neprijatelj modernizacije. Nije dobro ako se revolucije, politički sistemi, modeli, uspješne privrede, tranzicija, privatizacija nekih država samo kopiraju ili imitiraju. Ranije se i smatralo da su uspješne revolucije bile najveći vid kreacije.

Sudbina političke modernizacije mnogo je neizvjesnija i teža od tehničko-tehnološke. Mnoge socijalne inovacije reducirane su upravo od strane političke modernizacije. U budućnosti će biti teško sužavati područje imitacije u korist proširenja područja kreacije. Teško je iz savremene političke modernizacije potisnuti konzervativni koncept modernizacije.¹⁰

Na svjetskoj političkoj sceni egzistiraju mnogobrojni koncepti (sadržaji i oblici) političke modernizacije koji su u međusobnoj konkurenciji. Jedna modernizacija išla je stazama samoupravljanja,

¹⁰ Stojan Tomić, "Socijalne inovacije i političke modernizacije", Treći program Radio-Sarajeva, jul, avgust, septembar, 1984., br.46, str.185-186.

druga stazama demokratskog upravljanja, a protiv samoupravljanja - postoji kapitalistički, zatim nekapitalistički i propali socijalistički koncept modernizacije. Jedni su bili za socijalizam bez komunista, drugi za socijalizam, ali protiv komunista, treći su generalno protiv socijalizma i komunizma. Jedni su za liberalizam drugi za neoliberalizam, koji je u krizi. Modernizacije negdje poprimaju oblik pobune, negdje oblik revolucije, negdje su bez bune i revolucije, a to je tad tzv. tiha modernizacija. Neke modernizacije navukle su na sebe plašt protestnih akcija, druge su u okviru klasnih borbi, treće sve to rješavaju u okviru parlamentarnih institucija. Mnogi nastoje da provode modernizaciju pomoću tradicionalnih i konzervativnih institucija. Talas arapskih promjena danas mnogo nam govori kako je teško promijeniti stare, tradicionalne i konzervativne sisteme, te kako se čuvaju stečene pozicije i privilegije. To također pokazuje i koliki je uticaj velikih sila na promjene u nerazvijenim zemljama i regionima. Opstanak autoritarnih režima pokazuje koliko je teško napraviti političke i društvene promjene.¹¹

Najteža su dva pitanja – kako mjeriti političku modernizaciju i kako sadržajno definisati političko modernizovanje društva, odnosno kako u datom sadržaju uskladiti ciljeve, metode i smisao modernizacije. Društva se mijenjaju i imaju svoju logiku kretanja i promjena. Društvene promjene, inovacije i modernizacije ljudi prihvataju ili odbijaju. Oni koji ih prihvataju ostaju u trendu promjena i modernosti, a oni koji ih ne prihvataju ostaju zarobljeni u tradiciji i zaostaju u razvoju.

Kulturna modernizacija

Kulturna globalizacija je susret različitih svjetskih kultura i običaja. Protok robe, kapitala i ljudi preko državnih granica nosi sa sobom i protok navika, običaja i kultura. Ovaj proces kod različitih ljudi izaziva različite reakcije. Neki smatraju uticaj nove kulture pozitivnim procesom koji obogaćuje postojeću kulturu, a drugi u novoj kulturi vide prijetnju utvrđenim vrijednostima i pravilima. Globalni problemi zahtijevaju i sagledavanje sa aspekta globalne kulture. Kulturna modernizacija je područje gdje se kultura najčešće posmatra kao glavno uporište formiranja i razumijevanja identiteta. U univerzalno moderniziranim, tranzicijskim i nedovoljno razvijenim

¹¹ Entoni Gidens, *Sociologija*, Ekonomski fakultet, Beograd, 2005., str.439.

društvima, religijska uvjerenja i religijske kulture igraju važnu ulogu u profiliranju identiteta. Kulturna modernizacija nije samo sekularizacijski proces, koji se svodi na gubitak važnosti religijskog mišljenja i institucija, već se pokazuje kao mnogo šire diferencirano provođenje i razumijevanje raznih oblika modernizacije.¹²

Sva novija razmatranja kulturne modernizacije, ističu ulogu religije, naglašavaju problem „kulturne uslovljenosti“ i različite modernizacije kulture. To se obrazlaže detaljno u kapitalnom djelu ekonomskog historiča Davida S. Landes *Bogatstvo i siromaštvo naroda. Zašto su neki tako bogati, a neki tako siromašni?* Na osnovu dugotrajnih istraživanja on je zaključio da iz historije ekonomskog razvitka treba da učimo da je presudna upravo kultura. Mnogi autori koji se bave globalizacijom kao najnovijim kretanjem modernizacije u svjetskim razmjerama ističu značaj kulture. Ekonomska i politička globalizacija i modernizacija razvijaju se prema načelima rasta, konkurencije, prestiža i jačanja vlastite moći. Kulturna modernizacija se posmatra kao područje na kome najviše dolaze do izražaja posljedice i reflektivno sagledavanje tih trendova u svijetu. Kultura kao opći komunikacijski proces izložena je ekonomskoj, tehnonaučnoj i političkoj moći, ali ona je glavna prepreka toj moći. Kultura se pojavljuje kao područje vijekovima baštinjenih specifičnosti koje se odupiru logici univerzalne sekularizacije i homogenizacije. Sliku svijeta današnjih ljudi koji žive svojim lokalnim životom, sve više prožimaju ideje i vrijednosti koje dolaze iz raznih krajeva svijeta. Oblikuju se *hibridne kulture*, transnacionalne medijske korporacije prodiru u nacionalne kulture, pa se mijenja i kulturna pozicija savremene države. Nacionalne kulture su imale centralnu ulogu u učvršćivanju odnosa između političkog identiteta, samoodređenja i državne moći - i to će ostati snažan izvor svih socijalnih, etičkih i političkih modernizacija.

Postoje kulturne inovacije, i one su česte u svijetu. Raznolikost pogleda na svijet je beskonačna. Formulacije Univerzalne Deklaracije UNESCO-a o kulturnoj raznolikosti, iz 2001. godine, govore o tome

¹² Sekularizirani Zapad suzdržava se od postavljanja nekih pitanja, kao što su: „Šta je dobar život? Koje su naše dužnosti prema porodici, prijateljima i drugim članovima zajednice? Je li smrt kraj kojeg se svi moramo bojati ili odlazak u bolji svijet? Šta je sa onima koji ne nalaze svoje mjesto u tržišnom društvu?“ Neki autori smatraju da je zapadu potrebno duhovno a ne vojno naoružanje. (Etizioni, 2007: 25) Zapad će se morati napajati razrađenom verzijom laičkog humanizma i umjerenim religijskim vjerovanjima.

da: kulturu treba posmatrati vrlo široko, kao skup distinktivnih, duhovnih i materijalnih, intelektualnih i afektivnih elemenata koje karakterišu neko društvo ili neku društvenu grupu. Ona pored umjetnosti i književnosti, obuhvata načine života u zajednici, sisteme vrijednosti, tradicije i vjerovanja. Novije definicije kulture su šire od onih koje su koncentrisane samo na kulturnu baštinu. Kultura obuhvata sve elemente okoline, tradicionalnog i savremenog, koji omogućuju da živimo u svijetu i da se ne osjećamo ugroženim i isključenim iz društvenih tokova. Svijet u kome živimo može biti bolji, humaniji i kulturniji, počevši od lične, opće i posebne kulture, kako bi se ostvarila humanija vizija svijeta.

Globalizacijske promjene u svijetu ukazuju na mogućnost zajedničkog življenja u razlikama. Kulturne razlike ne mogu opstati bez otvorenosti i tolerancije. Neki autori govore o procesu priznavanja različitosti. Savremene i moderne kulture sadrže dimenziju humanizma i emancipacije društva i čovjeka. *Kulturni relativizam* se razumije kao etičko načelo koje naglašava neutralnost naspram različitih kultura. Tako se pokušava afirmisati unutrašnja vrijednost svake kulture. Najbolje stajalište je ako se kulturni relativizam shvati samo kao metodološko načelo. Tako je Levi Strauss bio osvjedočeni borac protiv *etnocentrizma*, *rasizma* i *kulturno-ideološkog ekskluzivizma*. Jirgen Habermas je otkrio bitnu važnost komunikacije kao faktora moderne kulture i društvene integracije.

Globalizacija kao modernizacija

Globalizacija označava ekonomski, politički i kulturni proces koji je omogućen brzim razvojem transporta i komunikacija, razvojem tehnologije i elektronskom informatičkom revolucijom. Globalizacija svijeta traži i nameće drugačiju ekonomiju, politiku, kulturu... Ona predstavlja značajni naskorak u modernizaciju i zahvatila je cijeli svijet, države i narode, sve oblasti života i rada. Ona je proces koji ujednačava svijet. Zemlja i regije koje nisu uključene u proces globalizacije ostaju siromašni i zaostaju u razvoju. Sve se jasnije izdvajaju tehnologije, metode i definišu kriteriji uspješnosti. Tehnika predstavlja najznačajniji faktor društva i najintenzivnije promjene odvijale su se pod uticajem razvoja tehnike.¹³ Konkurentska borba

¹³ Radoš Radivojević, *Tehnika i društvo*, Fakultet tehničkih nauka, Novi sad, 2003, str.57.

sve je oštrija na globalnom tržištu, na njemu ostaju samo najveći, najmoćniji, najuporniji i najbogatiji... Globalizacija predstavlja jednu modernizaciju. Globalizacija se različito reflektuje na različita društva, države, regije i kulture. Može se govoriti o tri dominantna gledišta o globalizaciji koja se reflektuje na kulturu identiteta. To su: *neoliberalno, reformističko i radikalno gledište*. Zagovornici neoliberalnog gledišta slijede klasični liberalni princip prema kome je tržište osnovni pokretač ljudskog napretka, slobode, demokratije i mira. Oni se oslanjaju na teorijske ideje o slobodnoj trgovini, koja polaze od toga da državne granice ne bi smjele predstavljati barijere korištenju resursa u svjetskoj ekonomiji.

Krajem dvadesetog stoljeća, u toku rastućeg prodora ekonomske globalizacije, neoliberali su osnažili klasična liberalna gledišta protiv državne intervencije kao ograničavajućeg faktora tržišnih aktivnosti. Prema njihovom mišljenju, država nije u stanju kontrolisati globalizaciju. Globalnim se tržištima treba prepustiti da djeluju bez ikakvih ograničenja. Prema neoliberalima, globalizacija je moguća samo otklanjanjem regulacije i ukidanjem vladinih restrikcija koje mogu ometati slobodno kretanje novca, dobara, usluga i kapitala. Oni zagovaraju napuštanje državne kontrole cijena i nadnica i proklamuju privatizaciju kao mjeru koja maksimalno ograničava državno vlasništvo nad proizvodnim potencijalima. Insistiraju na smanjivanju vladinih troškova za potrebe društvene dobrobiti, uz argumentaciju da tržišni mehanizmi igraju ključnu ulogu u penzijskoj i zdravstvenoj politici i svim drugim područjima socijalne sigurnosti. Neoliberalizam je vladajući koncept i opći politički okvir globalizacijske modernizacije. To je pristup koji je u službi moći dominantnih klasa i zemalja savremenog svijeta. Početkom osamdesetih godina prošlog vijeka vlade najmoćnijih zemalja globalizaciju su shvatale kao realnu šansu za uspostavljanje svjetske neoliberalne politike.¹⁴ Krajem dvadesetog vijeka neoliberalne ideje su uglavnom prihvaćene kao opće mišljenje.

Reformizam ili *globalna socijaldemokratija* najači je suparnik neoliberalnoj politici globalizacije. To se gledište temelji na tradiciji

¹⁴ Institucije, kao što je Međunarodni monetarni fond, Svjetska banka i Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj, globalizaciju povezuju s liberalizmom. Poslovna udruženja kao što su Međunarodna organizacija poslodavaca i Svjetski ekonomski forum, djeluju kao da su nosioci neoliberalizma.

keynezijanske ekonomije¹⁵, New Deal a i „Velikog društva“ u Sjedinjenim Državama, te na zapadnoevropskoj državi blagostanja od 1945. godine. Reformisti i liberali vjeruju da kapitalizam može biti snažni pokretač društvenog razvoja. Reformisti misle da postizanje boljih rezultata pretpostavlja primjenu adekvatnih *javnih politika*. Za njih neoliberalni kapitalizam proizvodi društvene i ekonomske nepravde. Globalno tržište ne može društveno opravdano i racionalno funkcionisati bez korekcija koje uvode javne političke institucije. *Reformisti zagovaraju* široki spektar mjera koje podstiču pozitivne, a uklanjaju negativne rezultate kapitalizma. Predlažu kontrolu neograničenog korištenja resursa, misleći da se na taj način mogu izbjeći štete prouzrokovane tržišnom nestabilnošću, pa i problematične posljedice socijalne nejednakosti. Zalažu se za državne garancije minimalnog životnog standarda, kako bi siromašni socijalni slojevi bili zaštićeni od posljedica kapitalizma. Može se govoriti u tom kontekstu i o protumoderni ili njezinoj noćnoj strani, te o ksenofobiji kao radikalnoj opoziciji. Kao dio desno radikalnih populističkih ideologija, ksenofobija počiva na iracionalnom strahu od stranaca. Moderna ksenofobija je nastavak historije netolerancije. Ksenofobija kao drugo ružno lice moderne pokazuje njenu mračnu sliku.¹⁶

Modernizacija društvenih institucija ostvarila je produktivniji, slobodniji i sigurniji život građana. Međutim, ona ima i svoju lošu stranu. I Antoni Gidens je pisao o lošim strana modernizacije i porastu društvene refleksivnosti.¹⁷ Marks i Veber su govorili o problemima modernog vremena, navodeći klasnu borbu i težnju za materijalnim progresom koje su rezultirali otuđenjem pojedinaca. Emil Dirkem je govorio o nestabilnim uslovima, o *anomiji*, osjećaju besciljnosti

¹⁵ **Keynezijanska škola.** Klasičari i neoklasičari su smatrali da će slobodno preduzetništvo, pod uslovima da se vlada ne miješa u njegove aktivnosti, koristiti sredstva na način koji najviše koristi čitavom društvu. Keynes osporava Sayov zakon i smatra da se izjednačavanje ponude i potražnje, na prihvatljivom nivou zaposlenosti, ne može postići bez djelovanja države. Uz državnu intervenciju je moguće postići ravnotežu na tržištu i približiti se punoj zaposlenosti, što nije bila karakteristika ranijih kapitalističkih društava. Isto tako, za razliku klasičara kojima je glavna ekonomska snaga ponuda, Keynesu je potražnja glavna ekonomska snaga. Uz Keynesa, glavni predstavnici ove škole su Gunnar Myrdal i Michal Kalecki.

¹⁶ **Andelko Milardović**, “Ksenofobija - drugo lice druge moderne”, Vjesnik online, hrvatski politički dnevnik, Zagreb, 4.listopada 2007. Centar za politološka istraživanja - www.cpi.hr .

¹⁷ Antoni Gidens, n.dj., str.698-699.

ili očaja izazvanom savremenim društvenim razvojem. Savremena modernizacija je donijela mnogo više problema o kojima su pisali mnogi mislioci. Jedan od najvažnijih problema je „rizično okruženje“ koje utiče na veliki broj ljudi ili na sve, kao što su naprimjer ekološka kriza ili nuklearni rat. Da bi bilo sigurno, moderno društvo mora uspostaviti balans između povjerenja u društvene institucije i prihvatljivog rizika.

Ako se gleda iz ugla modernosti, industrijska društva su zastarjela, a iz njih su nastala društva rizika.¹⁸ Novo društvo nije opcija koju neko može birati ili odbaciti, ono nastaje sa automatiziranim procesom modernizacije koji ne gleda na posljedice, kreirane tim razvojem. Uvijek je bilo rizika, ali sadašnji su ipak mnogo drugačiji. Prije su ljude i društva ugrožavali vanjski rizici (glad, suše) koji nisu direktno vezani za ljudsko djelovanje. Savremeni rizici su proizvedeni, a rezultat su znanja i tehnologija (ekološki, zdravstveni rizici, zagađenost, nuklearni programi, globalno zagrijavanje, hemijski pesticidi u poljoprivredi...). Tako rizici zahvataju sva društva i imaju globalne posljedice. Sve to ima uticaj na pojedince i društvo koje se kreće u smjeru nepoznatog.

Šta je inovacija?

Inovacija u širem smislu riječi predstavlja novi način pristupa ili rješavanja problema i zadataka u različitim područjima ljudske djelatnosti (umjetnost, nauka, privreda, upravljanje, pravo...). U užem smislu riječi, inovacijom se smatra novi način rješavanja problema i zadataka u privredi (tehničari, proizvodnja, organizaciji, preduzeću, marketingu...). Posebna vrsta inovacija su *izumi*, koje karakteriše apsolutna novost. Izumi su nova rješenja čija primjena nije službeno registrovana još nigdje u svijetu. Fundamentalna istraživanja rezultiraju naučnim otkrićima. Primijenjena istraživanja i razvojna istraživanja naučnih centara, laboratorija i razvojnih timova mogu rezultirati inovacijama.¹⁹ *Izumi* su inovacije koje se štite patentom. Inovacije su često rezultat organiziranih istraživanja stručnih timova jakih korporacija, ili male, inventivne i motivisane grupe eksperata u

¹⁸ Anđelko Milardović, „Noćna mora globalizacije”, Vjesnik, hrvatski politički dnevnik, On-Line, Zagreb, 1. veljača, 2007. Autor je voditelj Centra za politološka istraživanja (www.cpi.hr).

¹⁹ Inovacije mogu biti profesionalne i amaterske. Mogu nastati u radnom odnosu ili su rezultat individualnih inovatora.

preduzećima, laboratorijima i naučnim institucijama.

Fundamentalna istraživanja mogu rezultirati epohalnim saznanjima. Kad se to ostvari, to nisu *inovacije*, već “naučna otkrića” koja se ne mogu prisvajati i pravno štititi, nego su zajednička svojina čovječanstva. *Primijenjena istraživanja* imaju rezultat tehnologije koje će imati širu praktičnu primjenu. *Razvojna istraživanja* su usko ciljana istraživanja u okviru razvoja novih proizvoda, uređaja, tehnologija, materijala.

Radost stvaranja je jedna od najsnažnijih emocija. Inovacija služi kao bolje i jeftinije rješenje u proizvodnji, zbog ljepšeg dizajna, prikladnijeg pakovanja.²⁰ Za stvaranje *inovacije* potrebna je posebna nadarenost. Proces stvaranja kvalitetnog i ozbiljnog inovacijskog projekta je dug, skup i komplikovan posao, i zahtijeva profesionalni i stručni rad. *Patentom* se štiti pronalazak ili izum, koji je novo rješenje tehničkog problema, koje još nije registrovano u svjetskoj patentnoj bazi.²¹ U BiH i zemljama nastalim raspadom bivše Jugoslavije, preko 90 posto patenata prijavljuju individualni inovatori. U svijetu patente uglavnom prijavljuju firme i institucije.

Inovacije su neophodne za konkurentnost svake privrede. Uvođenje novih i poboljšanih tehnologija, proizvoda i usluga pretpostavka je opstanka na svjetskom tržištu razvijenih privreda i privreda u tranziciji. U BiH djeluje veliki broj inovatora koji su svojim inovacijama ostvarili zapažene rezultate na međunarodnim izložbama inovacija, ali nisu cijenjeni u državi.²²

Ulrich Beck, u svojoj knjizi *Pronalaženje političkog. Prilog teoriji refleksivne modernizacije*, razjašnjava specifičnosti svoje teorijske perspektive koja se temelji na više sociokulturalnih analiza što se formiraju u dijagnozi vremena u kojem živimo. On raspravlja o ljubavi, individualizaciji, dilemi, socijalnoj nejednakosti, ekologiji, privredi, politici, odnosno o svim sferama koje su obuhvaćene pojmom *refleksivne modernizacije*. Temelj cijelog projekta jeste ideja o tranziciji iz prve moderne u drugu, odnosno tranzicija iz jednostavne

²⁰ Inovirani pristup u organizovanju i ponašanju firme stvorio je od beznačajne firmice transnacionalni lanac restorana MC DONALDSPA.

²¹ Patent se ne bavi detaljima rješenja, detaljno razrađena rješenja, radionička dokumentacija, te postupci u tehnologiji proizvodnje, opisi i dokumentacija o alatima, kontroli i uključuju se u komplet dokumentacije kojim se definira detaljno znanje i iskustvo, a naziva se “*Know – how*” (znati kako).

²² Asocijacija inovatora BiH. Internet adresa: <http://inovator-bh.com.ba/>

modernizacije u reflektivnu.²³ Ključni pojam Beckova promišljanja jeste pojam *društva rizika* kao druge strane zastarijevanja industrijske moderne. Društvo rizika definiše kao razvojnu fazu modernog društva u kojoj socijalni, politički, ekološki i individualni rizici što ih je izazvala dinamika inovacije sve više otimaju institucijama kontrolu i osiguranje stabilnosti industrijskog društva.

Pojam *refleksivne modernizacije* može se razumijevati kao radikalizacija moderne koja otkriva temelje industrijskog društva, čime se otvaraju putevi u drugačije moderne, protumoderne (*ekološka kriza, fundamentalizam, terorizam, revolucije, vanredna stanja, krize, ratovi, izolacije, međunarodne sankcije, nametanje modela*). Teorija refleksivne modernizacije dovodi u pitanje klasični modernizacijski koncept koji vlada u sociologiji. Ona ukida granice između klasa, porodice, spolnih uloga, privrednih grana, nacija i kontinenata. Noćna strana moderne teži razumijevanju i uspostavi neupitnosti koju refleksivna modernizacija razara. Protumoderna je kombinacija emocija (*mržnja, ljubav, strah, licemjerstvo, nepovjerenje, opijenost, instikti, manipulacije*), praksi, moralnih i etičkih dilema, koje iz njih proizlaze. Problem se pojavljuje u moralnom i etičkom djelovanju u svijetu. *Teorija jednostavne modernizacije* zasniva se na ideji da postoji samo jedan industrijski lik moderne koji je predstavljao kombinaciju potrošačkog društva i demokratije. *Refleksivna modernizacija* pokazuje da postoje putevi u različite moderne.

Nakon sloma istočnog bloka, raspale su se stare sigurnosti industrijske epohe. Razlike između jednostavne i refleksivne politike Beck primjenjuje na službenu politiku, subpolitiku i na uslove politizacije, a zapostavlja se manipulacija. Politika jednostavne moderne kreće se unutar sistema pravila igre industrijskog i socijalnog društva nacionalne države, suprotnosti rada i kapitala, interesnih suprotnosti udruženja i političkih stranaka. Tradicionalna država i cijeli niz institucija (klasne stranke bez klasa, vojske bez neprijatelja...), egzistiraju na političkoj sceni. Njihovi se zadaci moraju redefinisati. Moderno društvo omogućava građanskom društvu da kreira politiku odozdo. Suština sadašnje politike jeste sposobnost samoorganiziranja koja počinje u lokalnoj sredini (od škole, stambenog objekta, ulice, naselja, saobraćaja, preduzeća, univerziteta...). Cijela mreža održenja

²³ On objašnjava teoriju *refleksivne modernizacije* u okviru teorije društva rizika. (Ulrich Beck, *Pronalaženje političkog. Prilog teoriji refleksivne modernizacije*, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb, 2001.)

i grupa postoji i djeluje nasuprot države, kao tzv. *civilno društvo*. Više ne postoji samo jedan centar koji planira, kontroliše i upravlja.

Zadatak sociologije je da se prilagodi vremenu i odgovori na savremene izazove i promjene koje nastaju. Sociologija se mora osloboditi svih stečenih i naslijeđenih misaonih obrazaca i modela. Zadatak sociologije jeste da se i sama mijenja, ukoliko želi spoznavati i objašnjavati društvene promjene. *Administrativna sociologija* postaje simbol industrijskog društva i institucija koje su zastarjele. Kada je društvo samokritičko, nekritička sociologija postaje pogrešna, a kritička konformistična.

Inovacije u BiH

Nakon rata 1992-1995. godine u BiH se postavlja pitanje inovacija i modernizacija u svim oblastima društva. Mnoge stvari su prihvaćene bez kritičkog pristupa i preispitivanja onog što je od strane međunarodne zajednice i raznih organizacija nuđeno ili nametano. Mnogi programi koji su pompezno najavljivani trošenjem sredstava prestali su postojati. Svašta se nudilo da uđe u obrazovni sistem. Zapostavila se tradicija i pozitivna iskustva iz ranijeg perioda. Uvedeni su predmeti i programi koji su opteretili nastavu. Obrazovni sistem je napravljen tako da se više posvećuje pažnje prosječnim učenicima i studentima, radi se na inkluziji, a potpuno zapostavlja rad sa darovitom i talentovanom djecom i studentima. Po inovatorima, pronalazačima i talentima može se prepoznati država i oni mogu dati svoj doprinos izlasku iz krize i afirmirati BiH u svijetu. Potrebno je formirati fond za investiranje u unovacije i izume.

Inoviranje u političkom sistemu je blokirano Dejtonskim mirovnim sporazumom iz 1995. godine i nedostatkom volje aktuelnih vlasti koje su ograničene i zarobljene entitetima. Formalno shvaćena i nepotpuna demokratija sa nerazvijenim ili neaktivnim građanstvom, sputava inicijative i akcije da se bilo šta riješi, inovira i unaprijedi. Dometi etnodemokratije su ograničeni. Modernizacija ustavnog sistema u smislu njenog šminkanja je nedovoljna. Izvjesna šansa za modernizaciju BiH je prihvatanje evropskih standarda, odnosno približavanje Evropi i prijem u NATO i Evropsku uniju. Modeliranje BiH po evropskim standardima trebalo bi je učiniti modernijom, savremnijom, racionalnijom, efikasnijom i jeftinijom državom. Kao da cilj promjena nije bio i popravljavanje standarda života građana.

Savremena sociologija i nove vrste sociologije kao što su ekonomska sociologija, sociologija inovacija i sociologija građevinarstva, koje su nastale kao odgovor na sve veću diferencijaciju društva, mogu odigrati važnu ulogu u kreiranju i oblikovanju stabilne i napredne društvene strukture koja će počivati na znanju, inovacijama, izumima i modernizacijama. Do razvoja savremenog društva došlo je zahvaljujući brzom razvoju nauke i tehnologija. Pod uticajem globalizacije nastala je masovna kultura. Informacijska društva, važnost informacija, znanja, društvenih mreža su pojmovi koji se nalaze u centru procesa modernizacije.

Zaključak

Inovacije i političke modernizacije su postale relnost i potreba. U svijetu koji se brzo mijenja, sve države, politički sistemi, institucije, političke organizacije, stranke, preduzeća moraju se prilagoditi vremenu i zadržati modernost. Oni koji ne uspiju ostati moderni u svom vremenu - zaostaju u idejama, inovacijama, modernizacijama i savremenim organizacijama... Vrijeme gazi one koji ne uspiju urediti svoja preduzeća, državu, stranku, instituciju... Sve se više pokazuje da se ljudi novog doba više kreću i brže žive. Ideje, inovacije, izumi i modernizacije su dostupni i preuzima ih i primjenjuje onaj ko je sposoban i ima kapacitete. U nauci i tehnicima je to naučno-tehnički potencijal. Brzina prihvatanja i primjene inovacija i modernizacija govori o razvijenosti društva. Što brže prihvata promjene, to je organizovanije i efikasnije. Pred BiH su veliki izazovi i moraće se brže prilagođavati promjenama koje nastaju u svijetu i okruženju. Na njenim granicama je Evropska unija. Zato su potrebne brze promjene, prihvatanje evropskih standarda i oslobađanje teške prošlosti. Modernizacija države, ustava i institucija je više nego potrebna. Tek sa boljom i efikasnijom unutrašnjom strukturom, država bi imala bolju perspektivu, a građani bolji standard.

Literatura

Tomić Stojan, "Socijalne inovacije i političke modernizacije", Treći program Radio-Sarajeva, jul, avgust, septembar, 1984., br.46, str.185-232.

Anton Miloš, "Organizacija i automatizacija", Treći program Radio-Sarajeva, jul, avgust, septembar, 1984., br.46, str. 238-266.

Bauman, Z., *Tekuća modernost*, Naknada Pelago, Zagreb, 2011.

Entoni Gidens, *The Consequences of Modernity*, Cambridge, Polity Press, 1990.

Entoni Gidens, *Sociologija*, Ekonomski fakultet, Beograd, 2005.

Ulrich Beck, *Pronalaženje političkog. Prilog teoriji refleksivne modernizacije*, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb, 2001.

Kalanj Rade, "Dimenzije modernizacije i mjesto identiteta", *Socijalna ekologija - časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline*, Zagreb, br.2-3, 2007., str. 113-156.

Milardović Anđelko, "Ksenofobija - drugo lice druge moderne", Vjesnik on-line, hrvatski politički dnevnik, Zagreb, 4.listopada 2007.

Centar za politološka istraživanja - www.cpi.hr

Milardović Anđelko, "Noćna mora globalizacije", Vjesnik, hrvatski politički dnevnik, Zagreb, 1.veljače, 2007. *Autor je voditelj Centra za politološka istraživanja (www.cpi.hr)*.

Milardović Anđelko, "Politička modernizacija", Vjesnik, hrvatski politički dnevnik, Zagreb, 13. ožuljak 2008., *Centar za politološka istraživanja - www.cpi.hr*

Mašić Petar, "Politička modernizacija u eri globalizacije", *Srpska politička misao, Beograd*, 2004, br. 1-4, str. 83-110.

Goroslav Keller, "Izazovi promjena", *Epoha*, časopis za kulturu komunikacija, Zabreb, br.62, svibanj 2006.

Karajić, Nenad, "Politička modernizacija. Prilozi sociologiji Hrvatskog društva", Hrvatsko sociološko društvo, Zagreb 2000.

Cifrić, Ivan i saradnici, *Društveni razvoj i ekološka modernizacija*, Hrvatsko sociološko društvo, Zagreb 1998.

Pusić, Vesna, *Demokracija i diktature. Politička tranzicija u Hrvatskoj i jugoistočnoj Europi*, Durieux, Zagreb 1998.

Radivojević Radoš, *Tehnika i društvo*, Fakultet tehničkih nauka, Novi sad, 2003.

Groslov Keeler, *Izazovi promjena*, EPOHA, časopis za kulturu komuniciranja, br.55, Zabreb; Internet adresa www.epoha.net/62/groslov

(25.03.2008).

Čaldarović, O. (1990) "Suvremena sociologija i moderno društvo"
U Kalanj, R. (ur.) *Modernost i modernizacija*. Zagreb: Hrvatsko
sociološko društvo.

Asocijacija inovatora BiH. Internet adresa: [http://inovator-bh.com.
ba/](http://inovator-bh.com.ba/)

KULTUROLOGIJA

Damir Kukić

MEDIJSKA (NE)KULTURA

Sažetak

Razvoj kulturalnih studija omogućio je da popularna kultura i medijska kultura postanu predmetom ozbiljnih istraživanja. Značaj medijske kulture i upotreba novih medija utjecali su na kreiranje koncepta medijske pismenosti. Proučavanje masovne komunikacije i medijske kulture podrazumijeva reduciranje uloge postavki koje ne identificiraju moderne oblike djelovanja ideoloških centara moći. To se posebno odnosi na nove medije i društvene mreže.

Ključne riječi: *mediji, kultura, medijska pismenost, društvene mreže*

MEDIA (UN)CULTURE

Summary

Development of cultural studies made it possible to popular culture and media culture are subjected to serious research. The importance of media culture and the use of new media, led to the creation of the concept of media literacy. The study of mass communication and media studies involves reducing the role attitudes that do not identify the modern forms of action ideological centers of power. This is especially true of new media and social networks.

Keywords: *media, culture, media literacy, social network*

Definiranje i određivanje pojma medijska kultura direktno je povezano s razvojem masovnih medija tokom XX stoljeća. Posebno je značajan period između tridesetih i pedesetih godina tog stoljeća kada se, uz već etablirani status štampe i radija, razvija televizija koja doživljava enormnu popularnost nakon Drugog svjetskog rata. Masovni mediji i masovna komunikacija, u tom periodu, postaju nezaobilazni elementi svakodnevnog života, ali i onoga što možemo nazvati ideološkim i kulturološkim matricama modernog društva.

Pojava i razvoj medijske kulture, osim toga, povezana je i sa nastankom jednog interdisciplinarnog pristupa proučavanju kulturnih fenomena. Masovna komunikacija svoj prosperitet doživljava upravo u okviru eksplozije masovne proizvodnje koja treba da zadovolji potrebe masovnog društva. Pripadnici frankfurtske škole su utemeljitelji tog serioznog i znanstvenog načina proučavanja medijskih funkcija i karakteristika modernog društva koje počiva na masovnoj i serijskoj proizvodnji.

Upravo je sa frankfurtskom školom započelo istraživanje i kreiranje znanstvenog modela koji će kasnije prerasti u kulturalne studije. Proučavanje kulturne industrije, kao neodvojivog dijela tržišne i profitabilne produkcije, uz uvažavanje ideje Waltera Benjamina o „gubitku vrijednosti originala u doba stvaranja masovnih kopija“, bila je ključna tema i problem kojim su se bavili predstavnici frankfurtske škole. Jasno je da su mediji imali veliku važnost u okviru njihovih istraživanja.

Pokretanje britanskih kulturalnih studija (centar u Birminghamu) 60-tih godina prošlog stoljeća intenziviralo je razvoj istraživačkih metoda i tehnika za proučavanje kulturoloških fenomena. Ta proučavanja su bila usmjerena prema generiranju i cirkulaciji značenja u društvima, a važan predmet njihovog istraživanja su bili mediji i medijska produkcija. Tada se uspostavljaju kulturalni studiji kao model znanstvenog istraživanja i, što je veoma bitno, njihovo metodološko insistiranje na prepoznavanju političkog i ideološkog u kulturi i u sustavu značenja, uvodi nas u svijet popularne kulture. U tom trenutku, istovremeno, ulazimo u svijet medijske kulture.

Kultura i mediji

Značajan istraživački projekat, koji je prethodio pokretanju kulturalnih studija, bio je vezan za djelovanje Levisa i njegove grupe sljedbenika, odnosno za levisijansko proučavanje popularne kulture (Duda, 2002, 48) u tridesetim godinama XX stoljeća. Ipak, kulturalni studiji su izvorno proistekli, kako je to apostrofirao autor Stuart Hall, iz britanskog kulturalizma i kontinentalnog strukturalizma. Britanski strukturalizam je svoje korijene pronalazio u marskizmu, dok je strukturalizam slijedio, prevashodno, moderna učenja u oblasti semiologije.

Upravo je pitanje stvaranja značenja u kulturi, odnosno kreiranje modela nadzora nad produkcijom tih značenja i njihove upotrebe, ono što interesira kulturalne studije. U tom kontekstu kulturalni procesi se posmatraju kao procesi koji su povezani s društvenim odnosima – tu se naročito ističu odnosi između različitih socijalnih grupa (s različitim ekonomskim i političkim rejtingom u društvu), kao i odnosi koji ukazuju na podjele prema spolu, dobi, nacionalnim, vjerskim i rasnim karakteristikama.

Identificiranje četiri elementa kulture i kružnog toka kulture bilo je od velikog značaja za proučavanje modela kulture, kulturalnih modernih fenomena, te odnosa između tradicionalnih, emergentnih i alternativnih kultura. Četiri elementa koja predstavljaju kružni tok u kulturi su : reprezentacija, identitet, proizvodnja i regulacija. Oni se u praksi naslanjaju jedan na drugi i isprepliču, a njihova analiza jeste temeljna za istraživanja u oblasti kulturalnih procesa i odnosa.

Kulturalni studiji potenciraju kako je kultura svojevrsno bojište društvenih razlika i konflikata, te kako kultura ne funkcioniše kao neovisno područje. Naprotiv, u okviru kulturalnih studija kultura podrazumijeva svojevrsnu borbu za moć, odnosno prepoznavanje uloge kulture u procesima stvaranja nejednakosti i konflikata između različitih društvenih grupa. Ovakav pristup i razvoj ovakvog diskursa omogućio je da se popularna kultura pojavi kao tema ozbiljnih znanstvenih i istraživačkih analiza.

Popularna kultura se počela istraživati kao oblik otpora i kao područje na kojem su se odvijali različiti konflikti i transformacijski procesi u kapitalizmu. Grad postaje ključna lokacija za razvoj popularne kulture, a potrošački rituali, kino dvorane, klubovi, groznice subotnje večeri postaju urbane prakse popularne kulture (Duda, 104). Popularna kultura se često posmatra kao nešto što se preklapa s masovnom kulturom, ali i kao otpor dominaciji, te kao neka vrsta reakcije na etabliranu društvenu moć, odnosno poput kulture koja nastaje između „kulturnih resursa koje nam nudi kapitalizam i svakodnevnog života“ (Fiske, 1989, 129).

Značajno je da u dvadesetom stoljeću dolazi do vidljivog razdvajanja između visoke i popularne kulture. U tom procesu ogromnu ulogu su odigrali masovni mediji : novine, radio, televizija i film, ali njima slobodno možemo pridružiti i nove medije karakteristične za digitalno doba. Masovni mediji su omogućili masovnu komunikaciju i ekspanziju čitave jedne industrije koja producira informacije i zabavu. Ta industrija podrazumijeva postojanje korporacija, sofisticirane tehnologije i, naravno, masovne publike tako da medijski posredovani oblici kulture postaju veoma unosan i profitabilan posao.

Upravo je ova intenzivna upotreba masovnih medija i njihova penetracija u kulturu uvjetovala da se, kako u okviru komunikologije i mediologije, tako i u okviru kulturalnih studija, instrumentalizira pojam medijske kulture. Medijska kultura počinje da obuhvata karakter i oblike artefakata kulture i kulturne industrije, odnosno da proučava model proizvodnje i distribucije unutar medijske funkcije. Istovremeno medijska kultura postaje „dominantna sila u oblasti kulture, socijalizacije, politike i društvenog života“ (Kellner, 2004, 27).

Ovako definirana i shvaćena medijska kultura ukida razliku između medija i njihovih sadržaja, odnosno procesa komunikacije, s jedne strane, te kulture i njenih komponenti, s druge strane. Na taj način se izbjegavaju termini „kao što su masovna kultura i narodna kultura“ (Kellner, 62), odnosno izbjegavaju ideološki termini poput masovne i popularne kulture“ (Duda, 113), a potencira pitanje produkcije, distribucije i prijema onoga što se kreira kao medijski sadržaj.

Medijska kultura, u širem smislu, podrazumijeva skup zvukova i slika, informacija i simbola koji modeliraju suvremeni život i našu svakodnevnici. To znači da medijska kultura podrazumijeva sadržaje koji se pojavljuju u komunikacijskom i kulturnom domenu, te sve one druge komponente koje su prisutne u procesu produkcije, distribucije i percepcije tih sadržaja.

Medijska kultura se može posmatrati kao fenomen kojeg čine tri komponente ili razine (Vujević, 2001, 144) : tehnička razina, profesionalna komunikologijsko-novinarska razina, te medijska kultura javnosti.

Identificiranje medijske kulture kao skupa tvorevina, procesa i modela masovnog komuniciranja nastalih djelovanjem čovjeka i korištenjem masovnih medija, srušilo je umjetne granice između pojedinih područja kulturalnih studija, a u središte svog interesiranja postavilo međusobnu povezanost „između kulture i medija komunikacije“ (Duda, 113). Na taj način su apostrofirane slijedeće činjenice : kultura ne postoji bez komunikacija jer je ona i posrednik i posredovano; komunikacija je posredovana kulturom i, istovremeno, predstavlja način posredovanja kulture.

Na temelju ovoga proističe i značaj medijske kulture jer ona upućuje, svojom dominantnom formom, kako je naša kultura prevashodno medijska i da su mediji „primarni prijenosnici u distribuciji i širenju kulture“ (Duda, 113). Značaj koji dobija medijska kultura, u teorijskom i praktičnom smislu, ukazuje na to da ona postaje svojevrsno poprište na kojem se vode borbe za ostvarivanje ideološke i političke moći. Ovo važi i za nove medije i za Mrežu (Peović-Vuković, 2012, 109) na kojoj se odvija još jedan veoma značajan sukob.

U okviru moderne medijske kulture možemo prepoznati tradicionalne kulture i emergentne kulture. Emergentne kulture se određuju kao opozicione i alternativne (Williams, 2006, 138), Osnovna razlika između njih počiva na tome što emergentne kulture, opozicionog tipa, nastoje smijeniti tradicionalnu kulturu ali i zadržati ideološki prefiks koji insistira na novim, virtualnim, ekonomskim modelima ostvarivanja profita u skladu s logikom neoliberalizma. To znači da pojava i upotreba novih medija nije označila i odstupanje od tradicionalnih modela podjele društvene moći.

Izmišljanje korelacija

Uporedo s ovim razvojem medija i masovne komunikacije razvijao se ne samo teorijski i metodološki okvir za proučavanje novog fenomena, koji je označen kao medijska kultura, nego i jedan pragmatični pristup usmjeren prema stjecanju vještina za korištenje medija. Ovaj pristup pragmatičnog karaktera podrazumijevao je jednu novu vrstu obrazovanja i pismenosti na temelju koje su građani mogli kvalitetno analizirati medijske sadržaje i aktivno participirati u masovnoj komunikaciji.

Medijsko obrazovanje i medijska pismenost su ti novi pojmovi i oni su se počeli upotrebljavati u drugoj polovini XX stoljeća i to, uglavnom, u okviru djelatnosti UNESCO. Razmišljanje o medijima i njihovom značaju rezultiralo je usvajanjem Deklaracije o odgoju za medije. Ova Deklaracija, koja je donijeta 1982 godine u Grunwaldu u Njemačkoj, potencirala je kreiranje sistemskog i kontinuiranog odgoja mladih ljudi za medije. Suština ove deklaracije je bila usmjerena ka stjecanju i razvijanju sposobnosti za kritičko sagledavanje medija i medijskih sadržaja.

2003 godine u Genevi, također u okviru UNESCO-a, na samitu WSIS (World Summit on the Information Society) donijeta je Declaration of Principles – Building the Information Society: a global challenge in the new Millenium, a 2007 godine u Parizu je usvojena (Paris) Agenda on Media Education koja sadrži četiri ključna elementa i dvanaest preporuka¹ od kojih izdvajamo :

I. razvoj opsežnog programa medijske edukacije na svim razinama obrazovanja uz isticanje ciljeva :

- potrebno je omogućiti pristup svim vrstama medija koja su, potencijalno, sredstva za razumijevanje društva i sredstva za učešće u demokratskim procesima;
- potrebno je razvijati vještine kako bi se medijske poruke mogle kritički posmatrati s ciljem jačanja potencijala nezavisnog pojedinca i aktivnog korisnika medija;

¹ http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Parisagendafin_en.pdf

II. obuka nastavnika i podizanje svijesti stakeholdera u društvenom okruženju; u okviru ovog principa izdvajaju se ove preporuke :

- ❑ integrirati medijsko obrazovanje u proces obučavanja nastavnika;
- ❑ razvoj prikladnih i razvojnih pedagoških metoda;

III. istraživanje i kreiranje mreže za širenje informacija; u okviru ovog principa izdvajaju se *ove preporuke* :

- ❑ razvoj medijskog obrazovanja i istraživanja u oblasti visokog obrazovanja;
- ❑ kreiranje mreže za razmjenu informacija;

IV. međunarodna suradnja u okviru ovog principa ističu se ove preporuke :

- ❑ organiziranje međunarodne razmjene informacija;
- ❑ senzibiliziranje političara i njihova mobilizacija za donošenje odluka.

U Maroku 2011 godine je usvojen novi dokument (Fez Declaration on Media of Action and Information Literacy) čiji sadržaj potencira ulogu medijske kulture i obrazovanja za medije, odnosno koja ističe značaj medijske i informatičke pismenosti (Media and Information Literacy – MIL) u modernom društvu. Neki od bitnih elemenata ove deklaracije su² :

- reaffirmiranje stava da je MIL osnovno ljudsko pravo, posebno u digitalno doba čija je karakteristika eksplozija informacija i razvoja komunikacijskih tehnologija

² <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>

- prihvatanje MIL kao koncepta koji poboljšava kvalitet ljudskog života, održivi razvoj i građanske vrijednosti
- isticanje značaja MIL z društveni, ekonomski i kulturni razvoj
- isticanje da kritička uloga MIL može biti veoma značajna u kreiranju kulture mira, u interkulturnom dijalogu, te u procesu uzajamnog upoznavanja i razumijevanja između različitih kultura.

Medijska pismenost se može definirati kao svojevrsni način obrazovanja u 21 stoljeću (Thoman, Jolls, 2008, 22) na temelju kojeg se kreiraju postavke za analizu i procjenu medijskih sadržaja. Prema tim postavkama medijska pismenost je proces koji treba da omogući razumijevanje uloge medija u društvu, kao i razumijevanje i usvajanje ključnih vještina potrebnih za samostalno učešće u javnoj komunikaciji. Proučavanje medijske pismenosti počiva na nekoliko elemenata (Thoman, Jolls, 2008, 22) :

1. Utjecaj medija u modernim društvima;
2. Sveprisutnost medija i stupanj njihovog korištenja;
3. Utjecaj i značaj medija na kreiranje sistema vrijednosti;
4. Značaj informacija u društvu i kreativni potencijal medija.

Medijska pismenost je djelatnost koja podrazumijeva analitičko procjenjivanje značenja medijskih sadržaja što omogućava publici samostalno i racionalno prosuđivanje tih sadržaja (Teurlings, 2010, 260). U tom kontekstu medijska pismenost nam pomaže da postanemo kompetentni za kritiku i interpretaciju različitih medijskih formi i sadržaja. Medijska pismenost je oblik edukacije kroz koji stječemo vještinu samostalnog i analitičkog propitivanja medijskih poruka.

Međutim, uprkos razvoja ovog novog koncepta pismenosti, odnosno jačanja svijesti o značaju medija i medijske kulture, danas se može uočiti svojevrsna manjkavost koja se, prevashodno, ogleda u

teorijskim postavkama, a potom i u određenim situacijama iz realnog svijeta i iz prakse. Ovo se odnosi na često simplificiranu analizu djelovanja masovnih medija koja ima determinirajući karakter. Prema tom determinizmu mediji imaju ogroman utjecaj na čovjekove stavove i društvene procese i promjene.

Takve postavke su velikim dijelom vezane za tehnodeterminizam, kakav je prije instrumentalizirao i McLuhan, ali, možda, još i više pojedine teorije vezane za moderni kontekst u kojem se razvijaju novi mediji. Naime, novi mediji su najavili svojevrsnu demokratizaciju i emancipaciju komunikacijskog prostora – razvoj Interneta je izgledao poput digitalne utopije. Internet jeste jedan sasvim novi medij jer on, za razliku od klasičnih masovnih medija, nije samo medij masovne komunikacije (poput televizije, radija) nego je i komunikacijski medij koji omogućava direktnu komunikaciju između korisnika (poput telefona i telegrafa).

Internet je prvi medij takve vrste i kao takav nosilac je promjene paradigme masovnog komuniciranja. Ta promjena je od nekih teoretičara prihvaćena s velikim optimizmom, pa je tako Pierre Levy smatrao kako je Mreža univerzalnost bez totaliteta (Vuković-Peović, 2012, 14). Očaranost decetralizacijom medija i masovne komunikacije kao da je zamaglila činjenicu da se ideologija danas, u digitalno doba i u doba informacijskog kapitalizma, kreira i primjenjuje na jedan nov način.

Ideja da medijske poruke modeliraju i mijenjaju naše stavove i oblike ponašanja predstavlja dio jednog općeg tehnološkog determinizma prema kojem je tehnologija neka vrsta projektila koji pogađa kulturu i društvo kao metu. Takva postavka jeste svojevrsna *balistička metafora* (Vuković-Peović, 9) koja zamišlja čovjeka i društvo kao neku smjesu koju tehnologija modificira. Na temelju takvih postavki stvoreno je i uvjerenje kako mediji mogu oblikovati našu percepciju, stavove i ponašanja.

Tako su i u okviru arapskog proljeća Mreža i Facebook legitimirani kao revolucionarni mediji ili kao revolucionarna sredstva komuniciranja. Ali, i djelovanje društvenih mreža u arapskom proljeću utemeljeno je na funkcioniranju neoliberalne profitabilne logike pri

čemu je jasno kako je privatizacija tehnoloških alata komunikacije (mobilna telefonija, Facebook) postala „privatizacija simboličkog kapitala revolucije koja se njime služila“ (Vuković-Peović, 100). U stvari, prosvjednici u Kairu, u okviru arapskog proljeća, nisu koristili Facebook zato što on ima revolucionarni potencijal nego zato što je on najpopularnija društvena mreža u tom dijelu svijeta.

Popularnost Mreže i Facebooka počiva na mogućnosti direktne komunikacije između korisnika i na konceptu otvorenosti. Međutim, kao što je nekad televizija predstavljala proizvod određenih tendencija u društvu, gdje je bila potrebna centralizirana komunikacija i kontrola statičnih korisnika (gledalaca u njihovim domovima), tako su i novi mediji i društvene mreže proizvodi novih društvenih procesa. Ti procesi su donijeli određene promjene koje bitno određuju našu sadašnjost, ali i budućnost.

Ključna promjena je promjena ideološke aparature – državni ideološki aparat više nije toliko bitan i moćan. Najsnažniji ideološki aparat danas je koncentriran u korporacijama i njihovim strateškim planovima za ostvarivanje zarade. Logika djelovanja tih korporacija je zaista sklona konceptu otvorenosti, ali ta otvorenost je uvjetovana isključivo profitom. Na taj način otvorenost nema emancipatorski karakter nego predstavlja dio jedne nove ideološke aparature sa decentraliziranom koncepcijom sveopće dostupnosti i nadzora.

Završna razmatranja

Razvoj kulturalnih studija od 60-tih godina XX stoljeća pa do danas doprinio je uspostavi novih istraživačkih pristupa i metoda za proučavanje kulturoloških i socioloških fenomena. To je omogućilo da se i popularna kultura pojavi kao predmet znanstvenih analiza i da elementi svakodnevnog života postanu interesantni i za istraživanja koja se nazivaju ozbiljnim i akademskim. Uporedo s enormnim porastom značaja masovnih medija popularna kultura postaje medijska tako da je kultura u kojoj danas živimo, prevashodno, medijska kultura.

Uloga koju danas imaju masovni mediji i masovna komunikacija u našim društvima i životima, kao i količina vremena

koju provedemo koristeći medije, uvjetovali su i potrebu da se u obrazovne procese uvrsti i medijska kultura, odnosno medijska pismenost. Ova potreba je iskazana kroz brojne programe, zvanične strateške planove i projekte, kako međunarodnog tako i nacionalnog karaktera. Medijsko opismenjavanje, koncentrirano na razvoj kritičkog diskursa i upotrebu novih medija, postalo je neizostavnim dijelom modernog identiteta.

Međutim, kako u okviru kulturalnih studija tako i u okviru komunikologije i proučavanja masovnih medija, neophodan je racionalan i kritičan pristup posebno kada je u pitanju usvajanje određenih pojednostavljenih tumačenja. Jedno od takvih tumačenja utemeljeno je na tehnodeterminizmu i balističkoj metafori o snažnoj tehnologiji (medijima) koji pogađaju i direktno utječu na svoje objekte (publiku). Stvari su, naime, puno kompliciranije i njihova adekvatna analiza podrazumijeva identificiranje promjene ideološke aparature, kao i identificiranje stvarnih korelacija između funkcija novih medija i pojmovna otvorenost, emancipacija i kontrola.

Literatura

- Duda, Dean (2002) : *Kulturalni studiji : ishodišta i problemi*. Zagreb: AGM.
- Fiske, John., (1989) : *Understanding Popular Culture*. London : Unwin Hyman.
- Kellner, Douglas (2004) : *Medijska kultura*. CLIO : Beograd.
- Lemiš, Dafna (2008) : *Deca i televizija*. Beograd : Clio.
- Teurlings, Jan (2010) : *Media literacy and the challenges of contemporary media culture : On savvy viewers and critical apathy*. European Journal of Cultural Studies. ecs.sagepub.com.
- Thoman, Elizabeth, Jolls, Tessa (2008) : *Literacy for the 21st Century*. Boston : Center for Media Literacy.
- Vujević, Miroslav (2001) : *Politička i medijska kultura u Hrvatskoj*. Zagreb : Školska knjiga.
- Vuković-Peović, Katarina (2012) : *Mediji i kultura – ideologija medija nakon decentralizacije*. Zagreb : Naklada Jesenski i Turk.
- Vuksanović, Divna (2011) : *Filozofija medija 2 : ontologija, estetika, kritika*. Beograd : Fakultet dramskih umetnosti.

Žižek, Slavoj (1989) : *Sublimni objekat ideologije*. Zagreb : Arkzin.
Williams, Raymond : *Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory*. In Durham, G. Meenakshi; Kellner, M. Douglas (2006) : *Media and Cultural Studies : keywords*. Blackwell Publishing.
http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Parisagendafin_en.pdf
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>

Esad Delibašić

MENADŽMENT KULTURNE BAŠTINE

Sažetak

Pojam kulturne baštine je višeslojan i višeznačajan. Ono što je značajno za sve forme baštine je da ona (pre)nosi neku vrijednost, odnosno simbolički značaj od prošlih generacija za sadašnje i buduće generacije. Savremeni koncept kulturne baštine je zasnovan na njezinom poimanju kao istovremenog nosioca karakteristika prošlosti i savremenosti. UNESCO, organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu, usvojila je nekoliko obavezujućih međunarodnih pravnih instrumenata u kojima se određuju pojmovi kulturne baštine, materijalne i nematerijalne kulturne baštine, prirodne baštine, pojam kulturne raznolikosti. Upravljanjem kulturnom baštinom podrazumijeva racionalnu i organizovanu brigu o održavanju i čuvanju kulturnih vrijednosti kulturnih dobara za sadašnje i buduće generacije. Upravljanje baštinom obuhvata identifikaciju dobara kulturne baštine, interpretaciju, održavanje i zaštitu značajnih materijalnih i nematerijalnih kulturnih dobara. Zbog iznimnog društvenog značaja kulturne baštine, nužan je planski pristup zaštiti i čuvanju kulturne baštine, odnosno zaštita i očuvanje kulturnih dobara zahtijeva pripremu plana upravljanja.

***Ključne riječi:** baština, kulturna baština, materijalna i nematerijalna baština, prirodna baština, upravljanje kulturnom baštinom, plan upravljanja kulturnim dobrima.*

CULTURAL HERAGE MANAGEMENT

Summary

The term cultural heritage contains several layers and several meanings. However, what is important for all forms of cultural heritage is the fact that it carries/transmits certain value or symbolic significance from the past to the present and future generations. Contemporary concept of cultural heritage is based on the understanding of it as the bearer of the modern and the bearer of the characteristics from the past, at the same time. UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization adopted several binding international legal tools in order to define the terms

of cultural heritage, material and non-material cultural heritage, natural heritage and the term of cultural diversity. Control of the cultural heritage covers rational and organized care for preservation and reservation of cultural values of cultural monuments for current and future generations. It also covers the identification of object belonging to cultural heritage, interpretation, preservation and protection of significant material and non-material items. Due to immense importance of heritage for the society, it is necessary to have planned approach to protection and preservation of cultural heritage. In other words, protection and preservation of cultural monuments requires thorough preparation and management plan.

Key words: *heritage, cultural heritage, material and non-material heritage, natural heritage, cultural heritage management, cultural heritage management plan.*

Potruga za značenjem

Utvrđiti sadržaj i obim nekog pojma težak je posao, iako se, možda, misli da je njegovo značenje većini ljudi samorazumljivo. Naime, pojmovi koje svakodnevno koristimo i za koje smatramo da su samorazumljivi se mogu pokazati veoma komplikovanim i protivrječnim. Tako su pojmovi sloboda, demokratija, smrt, smisao života, dobro i zlo, lijepo, ljubav itd. na prvi pogled sasvim jasni, ali njihovom analizom i uvidom u različite interpretacije može se konstatovati da se radi o veoma složenim pojmovima za koje utvrđivanje sadržaja i obima nije nimalo lagan zadatak. Slično je i sa pojmom *baština* (engl. heritage). Ovaj pojam je veoma složen i ne može se jednoznačno odrediti. Pojam baština podrazumijeva određena dobra naslijeđena (baštinjena) od prethodnih generacija koja imaju neku vrijednost za nekog subjekta. Do Francuske revolucije “*baština je označavala nasljedno dobro koje se prenosi s roditelja na djecu, čineći osnovnu komponentu obitelji koju treba poštovati i čuvati*“ (D.A.Jelinčić, 2010:17). Porodica je kroz dobra *baštinila* određene vrijednosti. Nakon Francuske revolucije “*razvija se pojam baštine čije se kompetencije premještaju s obitelji na naciju*” (D.A.Jelinčić, 2010:17). Baština postaje element koji učestvuje u gradnji nacionalnog identiteta. Ona od porodičnog dobra postaje

nacionalno dobro. Vjeruje se da baština omogućava prepoznatljivost i jedinstvo nacije kroz vrijeme, odnosno dobra baštine omogućavaju kontinuitet nacije.

Pojam baštine se na osnovu različitih kriterija dijeli na niz vrsta i podvrsta, pa tako se danas u literaturi uotrebljavaju pojmovi: prirodna baština, materijalna i nematerijalna baština, nacionalna i svjetska baština, gastronomska baština, povijesna baština, filmska baština, muzička baština, industrijska baština, pokretna i nepokretna baština, humanistička baština, virtuelna baština itd.

Po mnogima najznačajniji dio baštine jeste *kulturna baština*. David Throsby ističe da dodavanjem pridjeva *kulturno* baštinu reduciramo na naslijeđene stvari koje imaju određeni kulturni značaj (D. Throsby, 2012:106). *Kulturnu baštinu* možemo odrediti kao sumu identificiranih i od prethodnih generacija naslijeđenih vrijednosti koju čine materijalna i nematerijalna dobra od kulturnog, naučnog i povijesnog značaja, a koja tvori temelj kulturnog identiteta neke društvene grupe.

Ono što je značajno za sve forme baštine, neovisno ko je nositelj, to je da baština (pre)nosi neku vrijednost, odnosno simbolički značaj od prošlih generacija za sadašnje i buduće generacije. Briga o čuvanju, proučavanju, istraživanju i prezentaciji kulturne baštine spada u okvir djelatnosti baštinskih, naučnih i obrazovnih ustanova. Dugotrajnost sadržaja kulturne baštine zavisi od kvaliteta dokumenta na kojem je on zabilježen. Sadržaj kulturne baštine može biti zabilježen u formi knjige, slike, gramofonske ploče, filmske trake, CD-a, DVD-a itd.

Značajno je ukazati i na distinkciju pojmova unutar sintagmi *kulturne baštine* i *kulturnog dobra*. *Kulturno dobro* je pojedinačni predmet u okviru kulturne baštine. *Kulturnu baštinu* proučavamo kao cjelovit fenomen, a konkretna istraživanja su uvijek usmjerena prema konkretnim kulturnim dobrima.

Stereotipi o kulturnoj baštini

Značajan obrat u poimanju kulturne baštine su unijeli: ekonomika kulture, kulturne industrije i kulturni turizam. Ove discipline proširuju sadržaj kulturne baštine i transformiraju njezin odnos prema tržištu i tržišnoj valorizaciji kulture. Ekonomika kulture, kulturne industrije i kulturni turizam podrazumijevaju demokratizaciju kulture, odnosno ukidanje elitne kulture, upućenost na tržište, dinamičnost, odmak od budžetskog finansiranja, savremenost i produktivnost.

Ovim odredbama kulturne baštine protivrječe i danas još uvijek značajno prisutni tradicionalni stavovi. Jedan od njih, svodi kulturnu baštinu na kulturna dobra (arheološki ostaci, kulturno-historijski spomenici), čija je jedina funkcija da svjedoče o prošlosti neke zajednice ili identiteta, te podrazumijeva nesavremenost, budžetsko finansiranje i statičnost. Ovaj koncept ne uspijeva dovesti u vezu kulturna dobra sa trenutnim društvenim kontekstom i uspostaviti jedinstvo i kontinuitet prošlosti i sadašnjosti. Naime, kulturna dobra se predstavljaju i interpretiraju kao da su izložena u izlogu prošlosti, ne uspijevajući iz tog izloga izaći u stvarnost. *“Iako izraz nasleđe može da prizove slike daleke prošlosti, nasleđene stvari mogu da budu i skorašnjeg datuma; tako je, na primjer, zgrada opera u Sidneju, koja se vodi kao deo Svetske kulturne baštine, završena tek 1973. godine”* (D. Throsby, 2012:107). Drugi konzervativni stav u tumačenju ovog pojma je komplementaran sa prvim, a zasniva se na svođenju kulturnih dobara na objekte kojima je, prije svega, potrebna zaštita. Kulturna baština se dominantno tretira u kontekstu restauracije i konzervacije, bez značajnijih pokušaja njezinog dovođenja u vezu sa privredom i tržištem. Vjeruje se da kulturna baština predstavlja apsolutno odvojenu sferu od svakog tržišta i privrede zajednice. Enes Kujundžić navodi da je u studijskim programima koji se nude studentima na australijskom Curtin-univerzitetu *“kulturna baština (...) definirana jednostavno kao nešto što se fokusira na istraživanja svih aspekata kulture koji povezuju prošlost i sadašnjost sa budućnošću. To uključuje: muzeje, kolekcije, historijske lokalitete i građevine, tradicionalne kulturne forme, uključujući umjetnost, urbane cjeline i ritualne običaje, prirodni ambijent koji je kulturno oblikovan i*

bez izuzetka modificiran zahvaljujući ljudskim aktivnostima, javne ustanove putem kojih pulsira i zahvaljujući kojima se obogaćuje svakidašnji život, a koje i same za sebe imaju vlastito naslijeđe. Sferi kulturne baštine pripada i sistem znanja, uključujući i ono koje nazivamo tradicionalnim a koje je u osnovi neformalno i po sadržaju i po načinu transmisije, uključujući one aspekte društvenog života kao što su sistem vjerovanja, folklor, običaji i popularna kultura, zajednica i društveni život, i, na kraju, historija i identitet.” (E. Kujundžić, 2011:47-48).

Možemo zaključiti da je savremeni koncept kulturne baštine zasnovan na njezinom poimanju kao istovremenog nosioca karakteristika prošlosti i savremenosti. Reduciranje kulturne baštine samo na karakteristike prošlosti bez njezinog dovođenja u vezu sa savremenim kontekstom kulturnu baštinu petrificira i umrtvljuje. Pojam kulturne baštine je višeslojan i višeznačajan. Kulturna baština, prije svega, predstavlja povijesni dokaz postojanja određene društvene zajednice na nekom lokalitetu, odnosno, kroz kulturnu baštinu se neki društveni subjekt objektivizira i ostvaruje stvarajući svoj specifičan identitet – kulturni identitet. Kulturna baština se često tumači iz političkog konteksta. Naime, kulturni identitet se često koristi za formiranje političkog identiteta, odnosno kulturni identitet se reducira na nacionalni identitet.

Kulturna baština u dokumentima međunarodnih organizacija

UNESCO, organizacija Ujedinjenih nacija odgovorna za kulturu, usvojila je nekoliko obavezujućih međunarodnih pravnih instrumenata u kojima se određuju pojmovi kulturne baštine, materijalne i nematerijalne kulturne baštine, prirodne baštine, pojam kulturne raznolikosti:

- Konvencija o zaštiti kulturnih dobara u slučaju oružanog sukoba (1954.),
- Konvencija o mjerama za zabranu i sprečavanju nedopuštenog uvoza, izvoza i prijenosa vlasništva kulturnih dobara (1970.),
- Konvencija o zaštiti svjetske kulturne i prirodne baštine (1972.),

- UNIDROIT konvencija o ukradenim i nezakonito iznesenim kulturnim dobrima (1995.),
- Konvencija o zaštiti podvodne kulturne baštine (2001.),
- Konvencija o zaštiti nematerijalne kulturne baštine (2003.),
- Konvencija o zaštiti i promoviranju različitosti kulturnih izraza (2005.).

Konvencija o zaštiti svjetske kulturne i prirodne baštine

Materijalna i nematerijalna baština danas se prije svega poimaju kao identitetski orijentiri, kao tačke koje transcendiraju vremenske okvire i omogućavaju kontinuitet nekog bića/identiteta. Kao nosilac memorije kulturna baština ostaje idealan faktor koji doprinosi formiranju društvenog bića. Jedan od utemeljitelja hrvatske muzeologije Ivo Maroević u tekstu „*Kulturna baština između globalnog i nacionalnog*“ ističe da se baština referira na nematerijalno, neovisno bilo ono posredovano materijalnim ili nematerijalnim putem (I. Maroević, 2004:33). Vrijednosti baštine mogu se posredovati, smatra Maroević, materijalnim sredstvima, ali je njezina suština u onom što je nematerijalno. Kulturna baština je dio baštine koji je određen kulturnim sadržajem.

U dokumentima međunarodnih organizacija na različite se načine definira kulturna baština. Najčešće citirana definicija je sadržana u UNESCO-voj Konvenciji o zaštiti svjetske kulturne i prirodne baštine koja je usvojena 1972. godine. U Konvenciji, u članu 1., pod kulturnom baštinom podrazumijevaju se:

„spomenici: djela arhitekture, monumentalna vajarska i slikarska djela, elementi ili strukture arheološkog karaktera, natpisi, pećine koje su se koristile za stanovanje i kombinacija elemenata koji imaju izuzetnu univerzalnu vrijednost sa istorijskog, umjetničkog ili naučnog gledišta;

grupa zdanja: grupe izolovanih ili povezanih građevina koje, po svojoj arhitekturi, jedinstvu ili uklopljenosti u pejzaž, predstavljaju izuzetnu univerzalnu vrijednost sa istorijskog, umjetničkog ili naučnog gledišta;

znamenita mjesta: djela ljudskih ruku ili kombinovana djela ljudskih ruku i prirode, uključujući i arheološka nalazišta koja su od

izuzetnog univerzalnog značaja sa istorijskog, estetskog, etnološkog ili antropološkog gledišta. “

Materijalnu kulturnu baštinu možemo podijeliti na pokretnu i nepokretnu. Pokretnu baštinu čine ona djela koja nisu vezana uz mjesto izvornog nastanka. Djela pokretne baštine se mogu relativno lako prenijeti na neko drugo mjesto, dok su djela nepokretne baštine čvrsto povezana s mjestom na kojem su nastala. Osobina pokretne baštine da mijenja prostorne kontekste joj povećava semantičke razine, odnosno značenje pokretnog djela kulturne baštine mijenja se zavisno od toga u kom se baštinskom kontekstu trenutno djelo nalazi, dok, suprotno tome, nepokretna baština oblikuje i konstantno definira sredinu u kojoj se nalazi.

Ideja kulturne baštine koja pripada cijelom čovječanstvu brzo nakon usvajanja Konvencije dobija veliki broj pristaša širom svijeta. Potpisujući *Konvenciju* za zaštitu kulturnog i prirodnog nasljeđa, države priznaju da kulturna baština koja se nalazi na njihovom teritoriju i koja je upisana na Popis svjetske baštine sačinjava svjetsku baštinu, a njezina zaštita je dužnost i nacionalnih država i međunarodne zajednice kao cjeline. Ideja svjetske baštine nije zasnovana na suprotnosti sa nacionalnim kulturnim identitetima, nego na međusobnom prožimanju. Naime, pravo na nacionalnu kulturu jedno je od osnovnih ljudskih prava, a osnovne odlike nacionalnog identiteta su jezik, tradicija i kulturna baština, te osjećaj nacionalne pripadnosti. Kulturna baština je jedan od nositelja odlika identiteta određene zajednice. Očuvanje kulturne baštine istovremeno je i očuvanje razlika koje pojedine zajednice baštine.

Definicija baštine iz *Konvencije o zaštiti svjetske kulturne i prirodne baštine* je uključila i prirodnu baštinu. U Konvenciji, u članu 2., pod prirodnom baštinom podrazumijevaju se:

„spomenici prirode koji se sastoje od fizičkih ili bioloških formacija ili skupina tih formacija, koji su od izuzetne univerzalne vrijednosti sa estetske i naučne tačke gledišta;

geološke ili fiziografske formacije i tačno određene zone koje predstavljaju mjesto življenja ugroženih vrsta životinja i biljaka od izuzetno univerzalne vrijednosti sa naučne i konzervatorske tačke gledišta;

znamenita mjesta prirode ili tačno određene prirodne zone od izuzetnog univerzalnog značaja sa tačke gledišta nauke, konzerviranja ili prirodnih ljepota.“

Konvencije o zaštiti nematerijalne kulturne baštine

Nakon više od trideset godina od usvajanja *Konvencije o zaštiti svjetske kulturne i prirodne baštine* UNESCO 2003. godine usvaja *Konvenciju o zaštiti nematerijalne kulturne baštine*. Nakon što ju je do 20. aprila 2006. godine ratifikovalo trideset država 2006. godine *Konvencija* stupa na snagu. Opća skupština *Organizacije Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu* navela je kao ključni razlog donošenja *Konvencije o zaštiti nematerijalne kulturne baštine* međuovisnost nematerijalne kulturne baštine i materijalne kulturne i prirodne baštine. Istaknuto je, također, da procesi globalizacije i društvene transformacije, uz uslove koje stvaraju za obnovljeni dijalog među zajednicama, dovode do opasnosti gubitka vrijednosti, nestajanja i uništavanja nematerijalne kulturne baštine. Lokalne zajednice i pojedinci igraju važnu ulogu u proizvodnji, zaštiti, održavanju i ponovnom stvaranju nematerijalne kulturne baštine, čime pomažu jačanju kulturne raznolikosti i ljudske kreativnosti.

Nematerijalna kulturna baština manifestira se u slijedećim područjima (tačka 2, člana 2.): a) usmena tradicija-predaja i izražavanje, uključujući jezik kao specifično sredstvo kulturnog duhovnog naslijeđa; b) izvođačke umjetnosti (tradicionalna muzika i igre, narodni igrokazi, pučko pozorište i sl.); c) društveni običaji, rituali i narodne svetkovine; d) znanje i praksa u vezi sa prirodom i svemirom; e) tradicionalno zanatstvo.

U članu 2 *Konvencije o zaštiti nematerijalne kulturne baštine* se pod nematerijalnom baštinom podrazumijeva:

„vještine, izvedbe, izričaje, znanja, umijeća, kao i instrumente, predmete, rukotvorine i kulturne prostore koji su povezani s tim, koje zajednice, skupine i u nekim slučajevima, pojedinci prihvataju kao dio svoje kulturne baštine. Ovu nematerijalnu kulturnu baštinu, koja se prenosi iz naraštaja u naraštaj, zajednica i skupine stalno iznova stvaraju kao odgovor na svoje okruženje, svoje međusobno djelovanje s prirodom i svojom poviješću koja im pruža osjećaj identiteta i

kontinuiteta te tako promiče poštivanje kulturne raznolikosti i ljudske kreativnosti. Ova Konvencija ima u vidu isključivo takvo nematerijalno kulturno nasljeđe koje je kompatibilno s postojećim međunarodnim instrumentima za zaštitu ljudskih prava, kao i potrebama uzajamnog poštivanja među zajednicama, grupama i pojedincima i koja je u skladu sa potrebama održivog razvoja“.

Konvencija o zaštiti i promoviranju različitosti kulturnih izraza

Jedan od pojmova koje u posljednjih nekoliko godina nije moguće mimoći u literaturi o kulturi je *pojam kulturne raznolikosti*. Gotovo svi važni dokumenti Europske unije, Vijeća Europe, UNESCO-a i ostalih međunarodnih organizacija uvode termin *kulturne raznolikosti*, koji se pojavljuje kao odgovor na globalizaciju. Strah od gubitka identiteta u svijetu koji postaje uniformiran rezultira „borbom“ za očuvanje vlastitog identiteta i poštovanjem identiteta „drugih“. Svijest o *kulturnoj raznolikosti* naroda veže se uz pojam očuvanja identiteta, odnosno očuvanja razlika koje postoje među kulturama. Upravo se te razlike smatraju bogatstvom, a politike međunarodnih organizacija promiču njihovo očuvanje, istovremeno promičući interkulturalni dijalog, toleranciju i poštivanje ljudskih prava.

U tom kontekstu od posebnog značaja je *Konvencija o zaštiti i promoviranju različitosti kulturnih izraza* koja je usvojena 2005. godine na 33. zasjedanju Generalne konferencije UNESCO-a, a Bosna i Hercegovina je krajem 2008. godine ratificirala Konvenciju (“Službeni glasnik BiH”, broj: 11/08). Cilj Konvencije je da zaštiti i promoviše različitost kulturnih izraza, posebno onih koji se zasnivaju i prenose kulturnim aktivnostima, kulturnim dobrima i uslugama. “*Pojam ‘kulturni izrazi’ odnosi se na različite načine na koje se kreativnost pojedinaca i društvenih grupa oblikuje i ispoljava. To ispoljavanje obuhvata izraze koji se prenose riječima (književnost, pripovijedanje...), zvukom (muzika...), slikama (fotografije, filmovi...) – u bilo kom formatu (štampanom, audiovizuelnom, digitalnom, itd.) ili aktivnostima (ples, pozorište...) te predmetima (skulpture, slike...)”* (30 često postavljenih pitanja u vezi sa Konvencijom - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization).

Pored navedenih konvencija donesene su preporuke od strane UNESCO-a¹, evropske konvencije², rezolucije Komiteta ministara Vijeća Evrope³, kao i niz povelja i dokumenata ICOMOS-a.

Upravljanje kulturnom baštinom

Upravljanje kulturnom baštinom započinje njezinom identifikacijom i očuvanjem. Bez identifikacije kulturnog dobra nije moguće ništa započeti, a kada se izvrši identifikacija prvo što se mora uraditi je zaštititi i očuvati kulturno dobro. Međutim, dosta dugo se smatralo da su zaštita i očuvanje jedini i ključni zadatak pri upravljanju kulturnom baštinom. Kopernikanski obrat u upravljanju kulturnom baštinom je nastao u trenutku kada se shvatilo da za kulturnu baštinu, koliko god su važne konzervacija i restauracija, odnosno njezino očuvanje, isto toliko je važno dovođenje kulturne baštine u vezu sa trenutnim društvenim kontekstom, pa i sa tržišni kontekstom. Kulturna baština je uvijek namijenjena publici, ona nije vrijednost po sebi i zato je zadatak savremenih koncepata kulturne baštine posredovati između vrijednosti prošlosti i publike našeg doba. Uvjerenje da su kultura i afirmacija kulturne baštine isključivo budžetska potrošnja mora zamjeniti uvjerenje da kultura i kulturno

- ¹ *Preporuka o međunarodnim načelima za arheološka iskopavanja (1956),*
Preporuka o dostupnosti muzeja svima (1960),
Preporuka o čuvanju ljepote i značaja krajolika i mjesta (1962),
Preporuka o zaštiti kulturnih dobara od javnih i privatnih radova (1968),
Preporuka o zaštiti kulturne i prirodne baštine na nacionalnoj razini (1972),
Preporuka o međunarodnoj razmjeni kulturnih dobara (1976),
Preporuka o zaštiti i očuvanju povijesnih područja (1976),
Preporuka o zaštiti pokretnih kulturnih dobara (1978),
Preporuka o zaštiti i očuvanju pokretnih slika (1980).
- ² *Evropska konvencija o zaštiti arheološke baštine (1969. i 1992.),*
Evropska konvencija o napadima na kulturna dobra (1985.),
Konvencija o zaštiti evropske graditeljske baštine (1985.),
Konvencija o evropskim krakolicima (2000.),
Evropska konvencija o zaštiti podvodne kulturne baštine (2001.).
- ³ *Rezolucija o oživljavanju spomenika (1966),*
Rezolucija o aktivnom održavanju spomenika, skupina i cjelina građevina s povijesnim i umjetničkim značenjem u kontekstu prostornog planiranja (1968.),
Evropska povelja o graditeljskoj baštini (1975.),
Rezolucija o prilagodbi propisa kojima se uređuju pitanja zaštite graditeljske baštine (1976.),
Rezolucija o kulturnim rutama Vijeća Evrope (1998.).

dobro mogu biti i izvor prihoda. Sa usvajanjem uvjerenja da kulturno dobro može biti izvor prihoda rast će i potreba njegovog očuvanja i zaštite.

Obično se pod upravljanjem kulturnom baštinom podrazumijeva racionalna i organizovana briga o održavanju i čuvanju kulturnih vrijednosti kulturnih dobara za sadašnje i buduće generacije. Upravljanje baštinom obuhvata identifikaciju dobra kulturne baštine (za šta je potrebno znanje iz temeljnih znanstvenih disciplina: arheologije, etnologije, povijesti umjetnosti, povijesti itd.), interpretaciju (što pretpostavlja i kontekstualno tumačenje), održavanje i zaštitu značajnih materijalnih i nematerijalnih kulturnih dobara. Dakle, cilj upravljanja kulturnom baštinom *„jest očuvanje reprezentativnog primjerka materijalne i nematerijalne baštine za buduće generacije“* (D.A. Jelinčić, 2010: 27).

Vlasništvo nad kulturnim dobrima može biti trojako: javno, privatno i civilno (D.A. Jelinčić, 2010: 28). Danijela Angelina Jelinčić ističe da javni i civilni sektor najčešće upravljaju kulturnim dobrima s ciljem njihove konzervacije i edukacije konzumenata, dok je za privatni sektor, najčešće, osnovni cilj upravljanja kulturnim dobrom ostavariti profit. *„Kad je kulturno dobro u javnom vlasništvu, njime obično upravlja određeno vladino tijelo, a u većini zemalja najveću ulogu u upravljanju kulturnim dobrima ima upravo javni sektor“* (D.A. Jelinčić, 2010: 28).

Upravljanje porukom koju nosi kulturno dobro je jedan od najvažnijih elemenata u procesu upravljanja kulturnim dobrom. Semiotika kulturne baštine unosi nove dimenzije u procesu tumačenja značenja kulturnog dobra. Naime, poimanje kulturnog dobra kao znaka povećava semantičke razine kulturnog dobra. Zavisno u kom se baštinskom kontekstu nalazi, kulturno dobro poprima specifično značenje. Značenje kulturnog dobra nije vječno definirano, nego je kontekstualno uslovljeno. Značenje poruke kulturnog dobra ovisno je i od iskustva i interpretacijskog kapaciteta konzumenta. Kulturno dobro mora biti uključeno u društveni kontekst društva u kom se trenutno nalazi. Svaka redukcija kulturnog dobra na svjedočanstvo prošlosti umrtvljuje ga i dekotekstualizira. Kulturno dobro uistinu živi tek kada ima svoju publiku. Ono, dakle, mora nositi neku poruku za današnje generacije i publiku.

Upravljanje kulturnim dobrima traži jedinstven pristup svakom pojedinom kulturnom dobru. Osnovno pravilo upravljanja baštinom nalaže da se svakom objektu baštine pristupa na jedinstven način, uz posebno kreiran plan, odnosno politiku upravljanja. Jadran Antolović ističe slijedeća načela upravljanja kulturnom baštinom koja su važna za njezino očuvanje:

- *načelo zakonitosti i/ili tradicije* – zaštita kulturne baštine se organizira na osnovu zakona države koja sprovodi politiku zaštite baštine ili se odvija u tradicionalnim okvirima;
- *načelo identifikacije baštine* - da bi bilo moguće očuvati kulturnu baštinu, potrebno ju je prije svega identificirati; državni zakoni o zaštiti kulturne baštine utvrđuju procedure za identifikaciju kulturne baštine i nadležnost stručnih ustanova koje procijenjuju kulturnu baštinu;
- *načelo dokumentiranosti baštine* – dokumentacija o dobru baštine koja nastaje u toku identifikacije i istraživanja dobra baštine je osnov za svako donošenje odluka o dobru baštine;
- *načelo multidisciplinarnog pristupa* – zaštita kulturne baštine zahtijeva multidisciplinarni pristup; taj pristup danas pored povijesničara umjetnosti, arheologa, etnologa, arhitekata i građevinara, obuhvata i sociologe, ekonomiste, pravnike, historičare, hemičare i dr.;
- *načelo očuvanja spomeničke vrijednosti* – nakon što potencijalno dobro baštine bude proglašeno spomeničkom vrijednošću, zadatak nadležnih organa uprave (ministarstava) i stručnih institucija (zavoda za zaštitu spomenika) je da se očuva i promovira spomenička vrijednost dobra baštine zbog koje je i proglašen vrijednošću;
- *načelo granične koristi* – vlasnici dobra baštine odluke o očuvanju dobra baštine donose samo kad je njihova granična korist veća od graničnog troška, s tim da njihova korist ne mora biti samo materijalna;

- *načelo prepoznavanja ekonomske vrijednosti baštine* – dobro baštine ima svoju spomeničku vrijednost i ekonomsku vrijednost. Ekonomska vrijednost omogućava uključenje baštine u kulturni turizam i njezinu integraciju u tržišni sektor;
- *načelo dobrog gospodarenja* – nužno je da je utvrđen vlasnik dobra baštine koji je ovlašten obavljati prava i obaveze dobrog gospodara. Dobar gospodar je onaj koji radi u interesu očuvanja dobra baštine (J. Antolović, 2009:134-138).

Plan upravljanja kulturnim dobrom

Zbog iznimnog društvenog značaja kulturne baštine nužan je *planski pristup zaštiti i čuvanju kulturne baštine*, odnosno zaštita i očuvanje kulturnih dobara zahtijeva pripremu *plana upravljanja*. Plan upravljanja kulturnim dobrom, tvrdi Jadran Antolović, donosi se zbog: osiguranja kvalitetne procjene postojećeg stanja kulturnog dobra; izrade izjave o značaju kulturnog dobra; provedbe dodatnih ispitivanja i istraživanja; usaglašenosti pristupa očuvanju kulturnog dobra; učinkovitog i dugoročnog upravljanje kulturnim dobrom; uspostave sistema nadzora; utvrđivanja uloge vlasnika, korisnika i nadležne konzervatorske službe u očuvanju kulturnog dobra i postavljanja okvira za eventualne prijave za sredstva potpore (J. Antolović, 2009:216). Realizacija plana upravljanja kulturnim dobrom bit će od koristi za očuvanje dobra i njegovu društvenu afirmaciju. Izradu plana upravljanja, najčešće, pokreću vlasnici kulturnog dobra u saradnji sa nadležnim tijelima.

Plan upravljanja je pisani dokument u kome se utvrđuju procedure i elementi za upravljanje kulturnim dobrom. Plan upravljanja kulturnim dobrom utvrđen je u priručniku UNESCO-a za provedbu *Konvencije o zaštiti svjetske kulturne i prirodne baštine* (J. Antolović, 2009:216), te ga čini: 1) svrha plana; 2) opis i povijest kulturnog dobra; 3) ocjena stanja, značaj i vrijednost kulturnog dobra; 4) problemi u upravljanju kulturnim dobrom; 5) strateški ciljevi plana; 6) posebni ciljevi upravljanja koji se odnose na vrstu i

stanje kulturnog dobra; 7) upravljanje kulturnim dobrom; 8) akcijski planovi; 9) nadzor na provedbom i revizija plana i 10) prilozi i karte (J. Antolović, 2009:219).

Jadran Antolović obrazlaže navedene ključne dijelove plana upravljanja (J. Antolović, 2009:219-238):

Svrha plana – Na početku plana upravljanja utvrđuju se razlozi za donošenje plana upravljanja konkretnog dobra baštine. U kratkim crtama se navode radnje i aktivnosti koje će se poduzeti u cilju zaštite i očuvanja kulturnog dobra baštine. Identificiraju se svi subjekti uključeni u sve faze plana: nadležna ministarstva, zavodi za zaštitu spomenika, vlasnici, izvođači radova na dobru, lokalna zajednica, posjetitelji. U ovom dijelu plana se mora postići saglasnost svih aktera, a pogotovo vlasnika i službi zaštite, o aktivnostima koje će se poduzimati na dobru baštine.

Opis i povijest kulturnog dobra – Ovaj dio plana upravljanja podrazumijeva unos podataka o lokaciji, granicama i vlasništvu kulturnog dobra (identifikacijski podaci koji uključuju opis lokacije i geografski smještaj; podaci kvantifikacije površina; podaci o vlasništvu); opis kulturnog dobra (obuhvaća po potrebi i geologiju, topografiju, klimu); režim zaštite kulturnog dobra (mjere i aktivnosti koje se provode u cilju očuvanja kulturnog dobra); značajne faze u povijesti kulturnog dobra (da svakom korisniku osigura razumijevanje povijesnog razvoja kulturnog dobra); uloga stručnjaka (kvalitetni stručnjaci angažirani za izradu plana).

Ocjena stanja, značaj i vrijednost kulturnog dobra – Ovaj dio plana upravljanja podrazumijeva navođenje relevantnih razloga zbog kojih je određeno dobro ocjenjeno kao kulturno dobro baštine. Također, u ovom dijelu se daje opis dobra baštine i njegov značaj za kulturni identitet društva u kome se nalazi.

Problemi u upravljanju kulturnim dobrom – Ovaj dio plana upravljanja problematizira pitanja i moguće probleme u upravljanju kulturnim dobrom. Ti problemi mogu biti: sukobi između različitih korisnika kulturnog dobra; sukobi između zaštitnih mjera i ekonomskih ciljeva; problemi koji proizilaze iz postojećeg modela upravljanja; problemi koji proizilaze iz odluka nadležnih organa.

Ciljevi plana – Ciljevi plana mogu biti opći (očuvanje vrijednosti kulturnog dobra) i pojedinačni (konkretni ciljevi koji će se ostvariti upravljanjem). Za svako kulturno dobro može biti uspostavljen poseban cilj upravljanja. Da bi se to realiziralo „*potrebno je planom opisati predmetno spomeničko obilježje, utvrditi njegovo stanje, utvrditi postojeći način upravljanja koji se odnosi na predmetno obilježje, procijeniti potencijalnu ugroženost, te odrediti ciljeve identificirajući što je potrebno učiniti, kako bi se udovoljilo obaveznim zahtjevima u održavanju i očuvanju kulturnog dobra po propisanim standardima*“ (J. Antolović, 2009:230).

Upravljanje kulturnim dobrom – U ovom dijelu plana se identificiraju svi subjekti uključeni u aktivnosti vezane za kulturno dobro, te jasno utvrđuju njihove nadležnosti i odgovornosti, kao i međusobni odnosi između tih subjekata.

Akcijski planovi – U ovom dijelu plana se daju praktično-provedbena uputstva. Akcijski planovi se, najčešće, izrađuju za razdoblje od jedne do tri godine i njima se detaljno planiraju aktivnosti na očuvanju kulturnog dobra.

Nadzor nad provedbom i revizija plana – Da bi postojao sistemski nadzor, mora postojati plan upravljanja. Nadzor se vrši nad provedbom plana upravljanja. „*Nadzire se proces planiranih radova i identificiraju se sve promjene koje mogu utjecati na provedbu plana. Nadzor ujedno omogućava dopunu akcijskih planova ako se to smatra potrebnim*“ (J. Antolović, 2009:235). Planom upravljanja potrebno je utvrditi osobe koje će provoditi nadzor. Plan upravljanja trebalo bi periodično revidirati i uskladiti sa realnim stanjem.

Prilozi i karte – Plan upravljanja oprema se odatnom dokumentacijom. Prilozi mogu biti dokumenti, fotografije, karte i planovi, grafikoni.

Možemo rezimirati da izrada plana upravljanja kulturnim dobrima dobija sve veći značaj u trenutku kada jača svijest o nužnosti očuvanja kulturnih dobara. Plan upravljanja omogućava organizirano i racionalno upravljanje kulturnim dobrom i osigurava

njegovo očuvanje. UNESCO je propisao da je jedan od uvjeta za upis kulturnog dobra na Listu svjetske baštine postojanje plana upravljanja. Cilj izrade plana upravljanja je uz očuvanje kulturnog dobra zadovoljavanje razvojnih, privrednih, kulturnih i drugih potreba vlasnika i korisnika kulturnog dobra.

Literatura

- Antolović, Jadran (2009) *Menadžment u kulturi*. Zagreb: Hadrian d.o.o.
- Antolović, Jadran (2008) *Očuvajmo kulturnu baštinu*. Zagreb: Hadrian d.o.o.
- Antolović, Jadran (2010) *Organizacija i kultura*. Zagreb: Hadrian d.o.o.
- Jelinčić, Danijela-Angelina-Deana Gulišija-Janko Bekić (2010) *Kultura, turizam, interkulturalizam*. Zagreb: Institut za međunarodne odnose MEANDARMEDIA.
- Jelinčić, Danijela-Angelina (2010) *Kultura u izlogu*. Zagreb: MEANDARMEDIA.
- Jelinčić, Danijela-Angelina (2008) *Abeceda kulturnog turizma*. Zagreb: MEANDARMEDIA.
- Katunarić, Vjeran (2007) *Lica kulture*. Zagreb: Antibarbarus.
- Konvencija o zaštiti svjetske kulturne i prirodne baštine (1972). Preuzeto s <http://whc.unesco.org/arhive/convention-en.pdf> (30.08.2013.)
- Konvencija o zaštiti nematerijalne kulturne baštine (2003); Preuzeto s <http://whc.unesco.org/arhive/convention-en.pdf> (30.08.2013.)
- Konvencija o zaštiti i promoviranju različitosti kulturnih izraza (2005) Preuzeto s <http://whc.unesco.org/arhive/convention-en.pdf> (30.08.2013.)
- Kujundžić, Enes (2011) *Humanistička baština, institucije memorije i digitalno doba*. Tuzla: Hamidović d.o.o.
- Maroević, Ivo (2004) *Baštinom u svijet*. Petrinja: Matica hrvatska, Ogranak.
- Prnjat, Branko (2006) *Uvod u kulturnu politiku*. Novi Sad: Stylos.
- Šola, Tomislav (2003) *Eseji o muzejima i njihovoj teoriji-prema kibernetičkom muzeju*. Zagreb: Hrvatski nacionalni komitet ICOM.
- Trozbi, Dejvid (2012) *Ekonomika kulturne politike*. Beograd: Clio.
- Zbornik radova – (2008) *Kulturni pejzaž-savremeni pristup zaštiti kulturnog i prirodnog nasleđa na Balkanu*. Beograd:ECPD.

PSIHOLOGIJA

Dženan Skelić

RELIGIOZNOST KAO PREDIKTOR PRISUSTVA SIMPTOMA DUŠEVNE PATOLOGIJE

Sažetak

Istraživanje ima za cilj ispitati prediktivni potencijal religioznosti u odnosu na stepen prisustva duševne patologije. Okosnica rada su istraživački rezultati analizirani regresijskom hijerarhijskom analizom. Uzorak čini 351 ispitanik različitog socioekonomskog backgraunda. Regresija je ispitivana u VII koraka. Kao zavisne varijable posmatrane su slijedeće varijable: prisutnost simptoma somatizacije, prisutnost opsesivno-kompulzivne simptomatologije, prisutnost simptoma socijalne fobije, prisutnost depresivne simptomatologije, prisutnost simptoma anksioznosti, prisutnost simptoma agresivnosti, prisutnost simptoma fobične anksioznosti, prisutnost simptoma paranoidnih ideacija, prisutnost simptoma psihoticizma, ukupna prisutnost simptoma duševne patologije. Kao nezavisne varijable odnosno prediktori za svaku od navedenih zavisnih varijabli pojedinačno uvedene su slijedeće varijable: hronološka dob ispitanika, emocionalna inteligencija sa subskalama, sklonost stresnim reakcijama, faktori ličnosti, coping mehanizmi, ukupni stepen religioznosti, stepen religijske motiviranosti i slika Boga, Interakcija religioznosti i sklonosti stresnim reakcijama, interakcija religioznosti i faktora ličnosti, te interakcija religioznosti i subskala emocionalne inteligencije.

Ključne riječi: *religioznost, coping, adaptacija, faktori ličnosti, simptomi duševne patologije*

RELIGIOSITY AS A PREDICTOR OF THE PRESENCE OF MENTAL PATHOLOGY SYMPTOMS

Summary

The study aims to examine the predictive potential of religiosity in relation to the level of presence of mental pathology. The backbone of the work are the research results analyzed by hierarchical regression analysis. The sample consists of 351 respondents of different socioeconomic background. Regression was tested in seven steps. The dependent variables were: the presence of somatization symptoms, the presence of obsessive-compulsive symptomatology, the presence of symptoms of social phobia, the presence of depressive symptomatology, the presence of anxiety symptoms, the presence of symptoms of aggression, the presence of symptoms of phobic anxiety, the presence of symptoms of paranoid ideation, the presence of symptoms of psychoticism, total presence of symptoms of mental pathology. The independent variables or predictors for each of the dependent variables individually the following variables were introduced: chronological age of the respondents, emotional intelligence with subscales, tendency to stress reactions, personality factors, coping mechanisms, the overall level of religiosity, degree of religious motivation and the image of the God, the interaction of religiosity and propensity for stress reactions, interaction between religiosity and personality factors, and interaction of religiosity and subscales of emotional intelligence.

Keywords: *religiosity, coping, adaptation, personality factors, symptoms of mental pathology*

Uvod

Pitanju religioznosti psihologija je veoma rijetko pridavala veći značaj, tako da su i istraživački radovi na ovome području rijetki. Orijentacija psihologa i njihov stav prema religioznosti jednako je šarenolik koliko i kod laika. Tako nailazimo na krajnje negativne stavove, kao što je stav Piajažeta (1930), Frojda (1927), Skinera (1971) i sl., ali i krajnje pozitivne stavove kao što je slučaj sa Jungom

(1973), Eriksonom (1959), Allportom (1950), Maslowom (1964) i sl.

Većina radova koji se bave problemom religioznosti svode se na teorijska razmatranja ili kao svoju polazišnu tačku uzimaju studije slučajeva, koristeći fenomenološki, egzistencijalni i etnografski pristup.

Religioznost po svojoj prirodi zahtjeva spremnost na razumjevanje i empatiju za druge, zahtjeva smirenost, toleranciju te blagi stav i reakciju i na najteže izazove i iskušenja u životu. Ona zahtjeva pozitivnu orijentaciju prema životu, visoku moralnost i uvid u globalnu sliku života.

S obzirom na značaj religioznosti u smislu oblikovanja pojedinca kao ličnosti sa pozitivnim životnim kontekstom, barem kada se u obzir uzme fundament religijskog odnosa prema sebi, drugima i svijetu generalno, značajnim se čini utvrditi da li je religioznost povezana sa strukturom ličnosti, sa njenim suočavanjem sa stresom, te psihosocijalnom prilagodbom kao krajnjim produktom adaptacijskih mehanizama.

Problem

Najznačajnija dodirna tačka između psihologije i religioznosti odnosi se na razvoj moralnosti, kao što je Kolbergova (1969) teorija razvoja moralnosti ili Jaspersova (1928) podjela razina krivice, sa posebnim osvrtom na metafizičku razinu. S obzirom da koncept emocionalne inteligencije podrazumjeva subskale EQ kao što su sposobnost upravljanja emocijama i empatija, koje se čine veoma važnim sa religijskoga aspekta, nameće se pitanje povezanosti EQ sa religijskim dimenzijama, posebno ako se kao relevantna uzme tvrdnja teologa da se duhovna znanja dosežu tkz. intelektualnom intuicijom. Istraživanja na polju emocionalne inteligencije pokazuju da je ista visoko povezana sa strukturom ličnosti (Mayer & Geher, 1996), te sa životnim zadovoljstvom (Martinez, 1998) pri čemu očekujemo da će i religioznost s njima visoko korelirati, te je za očekivati da postoji sprega i sa EQ. Takođe je iz istraživanja vidljivo da EQ visoko negativno korelira sa depresivnim simptomima i reakcijama (Martinez, 1997) pri čemu ćemo testirati osnovanost Freudove postavke kako je religioznost uvod u depresiju. Treba takođe istaći da je Viktor Frankl (1985) isticao značajnu povezanost između autentičnog osjećaja životnog smisla i duševnog zdravlja,

te sposobnosti da se prebrode krizni momenti u životu, a kako je glavni izvor egzogenih depresija upravo u gubitku životnog smisla zbog nemogućnosti prihvatanja značajnog «gubitka». S obzirom da religija preferira neophodnost prihvatanja životnih teškoća i gubitaka kao Božijeg određenja, ispitivanje u ovome pravcu ima značajnoga smisla, što se i pokazalo tačnim kada je u pitanju procesuiranje traumatskog iskustva (Sinanović et al., 2003). Nasuprot Frudovim i Piagetovim viđenjima religioznosti kao neurotske tendence, stoji kliničko iskustvo niza autora koje pokazuje kako svaki autentični ateista pokazuje neurotske smetnje (May, R., 1969). U odnosu na ove tvrdnje uglavnom teoretičarske prirode interesantnim se čini ispitivanje neurotskih tendenci kao relativno trajnih karakteristika ličnosti u odnosu na stepen religioznosti, posebno kada je u pitanju agresivnost kao crta. Takođe kao značajan faktor u procjeni uticaja religioznosti na ličnost i život pojedinca predstavlja povezanost religioznosti sa coping mehanizmima u suočavanju sa stresom. Lasarus (1984) ističe kako izbjegavanje i emociama obojeno ponašanje predstavljaju dio neadekvatnog obrasca suočavanja te da vode ka ozbiljnim poteškoćama mentalnog zdravlja. Za nas je interesantno pitanje da li mirenje sa životnim gubicima i prihvatanje istih kao Božijeg određenja predstavljaju mehanizam izbjegavanja i emocijama obojenog ponašanja tj. Upotrebu odbrambenih mehanizama koji prema Ellersu et al. (1999) predstavljaju kočnicu u procesuiranju stresa, ili pak ovakav obrazac ponašanja nametnut religijskom dogmom ima pozitivne efekte u pravcu ka zadatku orijentiranog ponašanja, u smislu nastavljanja života i orijentiranju kao onome što postoji kao mogućnost, na koju je moguće djelovati.

Opis uzorka obuhvaćenog istraživanjem

Prikaz frekvencija odgovora ispitanika na iteme koji opisuju uzorak s obzirom na demografske podatke, socio- ekonomski status i porodični milje u kome su odrastali

Prikaz frekvencija za varijablu broja djece u porodici u kojoj je ispitanik odrastao, u odnosu na spol

| Rođen u porodici kao: | spol | | | | ukupno | |
|--------------------------|-------|---|--------|---|-------------|----------|
| | Muški | | Ženski | | | |
| | f | % | f | % | frekvencije | postotak |
| kao jedino dijete | 5 | | 8 | | 13 | 3,7 |
| s dvoje djece | 62 | | 115 | | 177 | 50,4 |
| s troje djece | 26 | | 56 | | 82 | 23,4 |
| s četvero ili više djece | 42 | | 37 | | 79 | 22,5 |
| Total: | 135 | | 216 | | 351 | 100,0 |

Iz rezultata je vidljivo da najveći broj ispitanika potiče iz porodica sa dvoje djece, što je i najčešći slučaj sa većinom porodica u Bosni i Hercegovini.

Prikaz frekvencija za varijablu porodična atmosfera porodice u kojoj je ispitanik odrastao, u odnosu na spol

| Rastao sam kao dijete: | spol | | | | ukupno | |
|-------------------------------|-------|---|--------|---|-------------|----------|
| | Muški | | Ženski | | | |
| | f | % | f | % | frekvencije | postotak |
| u toploj porodičnoj atmosferi | 115 | | 175 | | 290 | 82,6 |
| u porodici sa čestim svađama | 16 | | 31 | | 47 | 13,4 |
| rastavljenih roditelja | 1 | | 7 | | 8 | 2,3 |
| kao siroće | 3 | | 3 | | 6 | 1,7 |
| Total: | 135 | | 216 | | 351 | 100,0 |

Iz rezultata se vidi da većina ispitanika izjavljuje kako je odrasla u toploj porodičnoj atmosferi, mada je veliki broj ispitanika koji izjavljuju kako su odrasli u porodicama sa čestim svađama.

Prikaz frekvencija za varijablu sredine u kojoj je ispitanik odrastao u, odnosu na spol

| Uglavnom sam odrastao: | spol | | | | ukupno | |
|------------------------|-------|---|--------|---|-------------|----------|
| | Muški | | Ženski | | frekvencije | postotak |
| | f | % | f | % | | |
| na selu | 68 | | 99 | | 168 | 47,9 |
| u gradu | 67 | | 116 | | 183 | 52,1 |
| Total: | 135 | | 216 | | 351 | 100,0 |

Iz rezultata je vidljivo da je broj ispitanika sa sela i grada gotovo izjednačen.

Prikaz frekvencija za varijablu stručne spreme ispitanika, u odnosu na spol

| stepen stručne spreme: | spol | | | | Ukupno | |
|------------------------|-------|---|--------|---|-------------|----------|
| | Muški | | Ženski | | frekvencije | Postotak |
| | f | % | f | % | | |
| osnovna škola | 5 | | 3 | | 8 | 2,3 |
| srednja škola | 70 | | 100 | | 170 | 48,4 |
| viša stručna sprema | 33 | | 68 | | 101 | 28,8 |
| visoka stručna sprema | 27 | | 45 | | 72 | 20,5 |
| Total: | 135 | | 216 | | 351 | 100,0 |

Prema stručnoj spreml dominira srednja stručna sprema što je i za očekivati u sveukupnoj distribuciji obrazovnog nivoa stanovništva.

Prikaz frekvencija za varijablu ekonomskog statusa porodice ispitanika, u odnosu na spol

| ekonomski status moje porodice je | spol | | | | Ukupno | |
|--------------------------------------|-------|---|--------|---|-------------|----------|
| | Muški | | Ženski | | | |
| | f | % | f | % | frekvencije | Postotak |
| dobrostojeći | 20 | | 42 | | 62 | 17,7 |
| osrednji | 99 | | 162 | | 261 | 74,4 |
| slab | 16 | | 12 | | 28 | 8,0 |
| Total: | 135 | | 216 | | 351 | 100,0 |

Rezultati ukazuju na to da u uzorku dominira osrednji ekonomski status, što korespondira očekivanjima i u odnosu na populaciju.

Prikaz frekvencija za varijablu religijskih stavova porodice u kojoj je ispitanik odrastao, u odnosu na spol

| odrastao sam u porodici | spol | | | | Ukupno | |
|--|-------|---|--------|---|-------------|----------|
| | Muški | | Ženski | | | |
| | f | % | f | % | frekvencije | Postotak |
| u kojoj se nije vjerovalo u Boga | 6 | | 10 | | 16 | 4,6 |
| u kojoj nije postojao jasan stav po tom pitanju | 6 | | 13 | | 19 | 5,4 |
| u kojoj se vjerovalo ali nije praktikovalo vjersko učenje | 28 | | 39 | | 67 | 19,1 |
| u kojoj se vjerovalo ali neredovno praktikovalo vjersko učen | 57 | | 82 | | 139 | 39,6 |
| u kojoj se vjerovalo i redovno praktikovalo vjersko učenje | 38 | | 72 | | 110 | 31,3 |
| Total: | 135 | | 216 | | 351 | 100,0 |

Distribucija rezultata ukazuje na to da je većina ispitanika odrasla u porodicama u kojima se vjerovalo u Boga ali nije praktikovana religioznost, što je sukladno očekivanjima za populaciju

sa prostora nekadašnje SFRJ, s obzirom na predhodni sistem, a u skladu je i sa konstatacijama do kojih je na prostoru SR BiH došao osamdesetih godina Ćimić.

Rezultati regresijske analize

U istraživanju smo prije svega htjeli ispitati da li religioznost predstavlja prediktor prisustva simptoma duševne patologije, te su stoga kao zavisne varijable posmatrane slijedeće varijable: prisutnost simptoma somatizacije, prisutnost opsesivno- kompulzivne simptomatologije, prisutnost simptoma socijalne fobije, prisutnost depresivne simptomatologije, prisutnost simptoma anksioznosti, prisutnost simptoma agresivnosti, prisutnost simptoma fobične anksioznosti, prisutnost simptoma paranoidnih ideacija, prisutnost simptoma psihoticizma, ukupna prisutnost simptoma duševne patologije.

Kao nezavisne varijable odnosno prediktori za svaku od navedenih zavisnih varijabli pojedinačno uvedene su slijedeće varijable:

I korak regresije: hronološka dob ispitanika

II korak regresije: I korak i uvodi se emocionalna inteligencija sa subskalama, sklonost stresnim reakcijama, faktori ličnosti

III korak regresije: II korak i uvodi se coping mehanizmi

IV korak regresije: III korak i uvodi se ukupni stepen religioznosti, stepen religijske motiviranosti i slika Boga

V korak regresije: IV korak i uvodi se Interakcija religioznosti i sklonosti stresnim reakcijama

VI korak regresije: V korak i uvodi se interakcija religioznosti i faktora ličnosti

VII korak regresije: VI korak i uvodi se interakcija religioznosti i subskala emocionalne inteligencije

Rezultati koji slijede odnose se na one varijable za koje je analiza pokazala statističku značajnost na razini do 5%. Značajni Beta koeficijenti i njihova signifikantnost prikazani su u tabelama u prilogu.

Rezultati regresijske hijerarhijske analize za kriterij varijablu prisutnosti simptoma somatizacije

Tabela 01 Rezultati hijerarhijske regresijske analize. Zavisna varijabla: SCLK1

| Prediktorski skupovi varijabli | R | R ² | cR ² | ΔR^2 | F | Sig. F | ΔF | Sig. ΔF |
|--------------------------------|------|----------------|-----------------|--------------|--------|-------------|------------|-----------------|
| I korak | ,013 | ,000 | -,003 | ,000 | ,062 | ,803 | ,062 | ,803 |
| II korak | ,485 | ,235 | ,213 | ,235 | 10,459 | ,000 | 11,612 | ,000 |
| III korak | ,510 | ,260 | ,227 | ,025 | 7,861 | ,000 | 2,273 | ,047 |
| IV korak | ,518 | ,268 | ,229 | ,008 | 6,759 | ,000 | 1,186 | ,315 |
| V korak | ,522 | ,273 | ,231 | ,004 | 6,530 | ,000 | 2,026 | ,156 |
| VI korak | ,529 | ,280 | ,227 | ,007 | 5,271 | ,000 | ,628 | ,678 |
| VII korak | ,538 | ,289 | ,230 | ,010 | 4,868 | ,000 | 1,462 | ,225 |

Iz tabele je vidljivo da je F- vrijednost značajna za sve korake regresije izuzev prvog koraka, u kome je uključena varijabla godina ispitanika. Najznačajnija promjena dešava se uvođenjem drugog i trećeg koraka regresije. Ukupno objašnjenje zavisne varijable, koje nude determinante uključene u regresijsku analizu iznosi 28,9 %, pri čemu najveći dio zavisne varijable objašnjava drugi korak regresije, i ukupno objašnjenje uvođenjem drugog koraka regresije iznosi 23,5 %, dok uvođenje determinanti u trećem koraku objašnjava 2,5 % zavisne varijable.

Sklonost stresnim reakcijama javlja se kao najkonstantniji prediktor izraženosti simptoma somatizacije sve do uvođenja petog koraka regresije, što je vidljivo i iz visoko pozitivne ($r=.388$), parcijalne korelacije. Kao najkonstantniji prediktor od uvođenja trećeg koraka regresije pokazala se sklonost ka emocijama usmjerenog nošenja sa stresom uz pozitivnu ($r=.108$), parcijalnu korelaciju sa somatizacijom. Kao jedini prediktor unutar strukture ličnosti (po petofaktorskom modelu ličnosti) pojavljuje se neuroticizam u drugom i petom koraku regresije sa negativnom ($r=-.112$), parcijalnom korelacijom. Religioznost se nije pokazala kao značaj prediktor somatizacije.

Rezultati regresijske hijerarhijske analize za kriterij varijablu prisutnosti opsesivno- kompulzivne simptomatologije

Tabela 02 Rezultati hijerarhijske regresijske analize. Zavisna varijabla: SCLK2

| Prediktorski s k u p o v i varijabli | R | R ² | cR ² | ΔR ² | F | Sig. F | ΔF | Sig. ΔF |
|--------------------------------------|------|----------------|-----------------|-----------------|--------|-------------|--------|-------------|
| I korak | ,114 | ,013 | ,010 | ,013 | 4,580 | ,033 | 4,580 | ,033 |
| II korak | ,590 | ,348 | ,329 | ,335 | 18,135 | ,000 | 19,400 | ,000 |
| III korak | ,628 | ,395 | ,368 | ,047 | 14,562 | ,000 | 5,184 | ,000 |
| IV korak | ,638 | ,407 | ,375 | ,013 | 12,677 | ,000 | 2,364 | ,071 |
| V korak | ,639 | ,408 | ,374 | ,001 | 12,005 | ,000 | ,348 | ,556 |
| VI korak | ,649 | ,421 | ,378 | ,013 | 9,875 | ,000 | 1,464 | ,201 |
| VII korak | ,652 | ,425 | ,377 | ,004 | 8,847 | ,000 | ,777 | ,508 |

Iz tabele je vidljivo da je F- vrijednost značajna za sve korake regresije. Najznačajnija promjena dešava se uvođenjem drugog i trećeg koraka regresije. Ukupno objašnjenje zavisne varijable, koje nude varijable uključene u regresijsku analizu iznosi 42,5 %, pri čemu najveći dio zavisne varijable objašnjava drugi korak regresije, i ukupno objašnjenje uvođenjem drugog koraka regresije iznosi 33,5 %, dok uvođenje determinanti u prvom koraku objašnjava 1,3 %, a u trećem koraku objašnjava 4,7 % zavisne varijable, dok četvrti i šesti korak objašnjavaju po 1,3 % zavisne varijable.

Kao najkonstantniji prediktor prisutnosti simptoma opsesivno-kompulsivne neuroze, pokazala se sklonost ka emocijama usmjerenog nošenja sa stresom uz pozitivnu ($r=.265$), parcijalnu korelaciju. U okviru strukture ličnosti kao prediktori se javljaju neuroticizam, u drugom, trećem, četvrtom i petom koraku regresije, sa parcijalnom korelacijom ($r=-.141$) i dobrodušnost, sa parcijalnom korelacijom ($r=.112$) u četvrtom i petom koraku. Kao značajan prediktor pojavljuje se i sposobnost upravljanja emocijama sa parcijalnom korelacijom ($r=.121$) i emocionalna inteligencija sa parcijalnom korelacijom ($r=-.115$), od trećeg do šestog koraka regresije. Ukupna religioznost javlja se kao prediktor, sa pozitivnom parcijalnom korelacijom ($r=.125$), u četvrtom koraku regresije. Ovakav rezultat u skladu je sa Freudovom konstatacijom, kako se religioznost može smatrati vidom neuroze, međutim s obzirom na to da se radi o «zdravim» i funkcionalnim jedinkama, ovakav rezultat moguće je interpretirati kao posljedicu

ritualne formule sadržane u samoj religioznosti, koja naglašava ponavljanje određenih radnji, riječi i rečenica, kao poželjnih u svakodnevnom funkcionisanju vjernika, i čija je funkcija zaštita i unapređenje jedinke te predstavlja magijsku formulu za pozitivniji ishod kako u razvoju jedinke tako i u njenom svakodnevnom životu i što je sa religijskog aspekta veoma važno u pozicioniranju jedinke u odnosu na Apsolutno.

Rezultati regresijske hijerarhijske analize za kriterij varijablu prisutnosti simptoma socijalne fobije

Tabela 03 Rezultati hijerarhijske regresijske analize. Zavisna varijabla: SCLK3

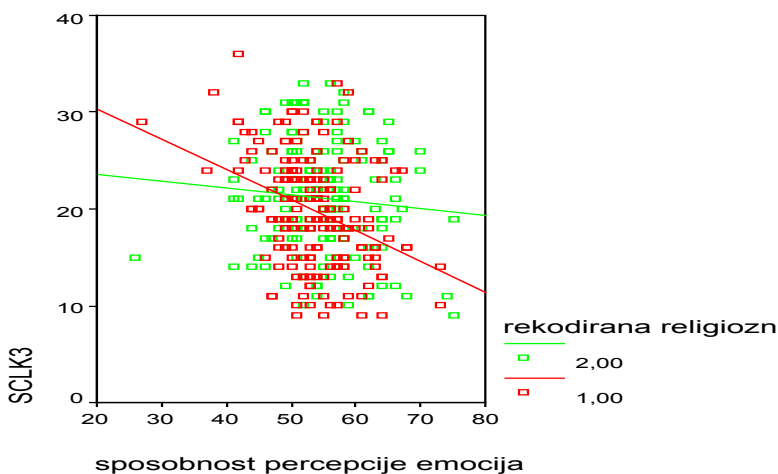
| Prediktorski s k u p o v i varijabli | R | R ² | cR ² | ΔR ² | F | Sig. F | ΔF | Sig. ΔF |
|--------------------------------------|------|----------------|-----------------|-----------------|--------|-------------|--------|-------------|
| I korak | ,173 | ,030 | ,027 | ,030 | 10,803 | ,001 | 10,803 | ,001 |
| II korak | ,592 | ,350 | ,331 | ,320 | 18,311 | ,000 | 18,600 | ,000 |
| III korak | ,617 | ,381 | ,354 | ,031 | 13,763 | ,000 | 3,383 | ,005 |
| IV korak | ,643 | ,414 | ,382 | ,032 | 13,016 | ,000 | 6,123 | ,000 |
| V korak | ,643 | ,414 | ,380 | ,000 | 12,298 | ,000 | ,046 | ,830 |
| VI korak | ,648 | ,419 | ,377 | ,006 | 9,812 | ,000 | ,627 | ,679 |
| VII korak | ,668 | ,446 | ,400 | ,027 | 9,647 | ,000 | 5,255 | ,001 |

Iz tabele je vidljivo da je F- vrijednost značajna za sve korake regresije. Najznačajnija promjena dešava se uvođenjem prvog, drugog, trećeg, četvrtog i sedmog koraka regresije. Ukupno objašnjenje zavisne varijable, koje nude determinante uključene u regresijsku analizu iznosi 44,6 %, pri čemu najveći dio zavisne varijable objašnjava drugi korak regresije, i ukupno objašnjenje uvođenjem drugog koraka regresije iznosi 32,0 %, dok uvođenje determinanti u prvom objašnjava 3 %, trećem 3,1 %, četvrtom 3,2 % i sedmom koraku 2,7 %, zavisne varijable.

Kao najkonstantniji prediktor sklonosti simptomima socijalne fobije javlja se hronološka dob ispitanika, sa negativnom parcijalnom korelacijom ($r=-.158$), te emocionalna inteligencija sa negativnom parcijalnom korelacijom ($r=-.138$), sklonost ka zadatku usmjerenog nošenja sa stresom sa pozitivnom parcijalnom korelacijom ($r=.138$) i sklonost ka emocijama usmjerenog nošenja sa stresom sa pozitivnom parcijalnom korelacijom ($r=.182$), u svim koracima regresije. U okviru strukture ličnosti kao prediktor pojavljuje se samo

neuroticizam u petom koraku sa negativnom ($r=-.184$) parcijalnom korelacijom. Ukupni stepen religioznosti se javlja kao prediktor u četvrtom i sedmom koraku sa negativnom ($r=-.129$) parcijalnom korelacijom, te u interakciji sa neuroticizmom sa negativnom ($r=-.128$) parcijalnom korelacijom i sposobnošću percipiranja emocija sa pozitivnom ($r=.117$) parcijalnom korelacijom, u posljednjem koraku regresije. Negativna pojedinačna korelacija religioznosti sa socijalnom fobijom vjerovatno počiva na prirodi same religijske prakse, koja preferira socijalni kontakt, mada prije svega socijalnu interakciju koja je usmjerena ka religijskim sadržajima i čiji naglasak počiva na konstatiranoj pripadnosti socijalnoj grupaciji sa istim vrijednosnim sistemom, pri čemu se razvija specifično povjerenje u druge, barem kada je u pitanju odnos prema članovima iste socijalne grupacije. Već u interakciji sa sposobnošću percipiranja emocija religioznost pozitivno korelira sa socijalnom fobijom, što može biti posljedica izražene sposobnosti percepcije neadekvatnosti emocija koje drugi žele iskazati ili iskazuju u socijalnoj interakciji, što može proizvesti negativan učinak na socijalno funkcionisanje jedinke, stvarajući osjećaj nesigurnosti i nepovjerenja prema drugima, posebno pojačanog kroz elemente religioznosti i religijskih sadržaja, koji naglašavaju opasnost od komunikacije sa «licemjernim» osobama i naglašavaju njihovo izbjegavanje.

skater 01 Pravci regresije u predikciji stepena prisutnosti simptoma socijalne fobije na osnovu sposobnosti percepcije emocija za grupe ispitanika sa niskim i visokim rezultatima na varijabli opšti stepen religioznosti



Iz skatera je vidljivo da sa porastom sposobnosti percepcije emocija ispitanici sa nižim stepenom religioznosti (kategorija «1», označena crvenom linijom) pokazuju manji stepen prisustva simptoma socijalne fobije, nego ispitanici sa višim stepenom religioznosti (kategorija «2», označena zelenom linijom).

Rezultati regresijske hijerarhijske analize za kriterij varijablu prisutnosti depresivne simptomatologije

Tabela 04 Rezultati hijerarhijske regresijske analize. Zavisna varijabla: SCL4

| Prediktorski s k u p o v i varijabli | R | R ² | cR ² | ΔR ² | F | Sig. F | ΔF | Sig. ΔF |
|--------------------------------------|------|----------------|-----------------|-----------------|--------|-------------|--------|-------------|
| I korak | ,147 | ,022 | ,019 | ,022 | 7,678 | ,006 | 7,678 | ,006 |
| II korak | ,597 | ,356 | ,337 | ,335 | 18,812 | ,000 | 19,639 | ,000 |
| III korak | ,639 | ,408 | ,382 | ,052 | 15,407 | ,000 | 5,891 | ,000 |
| IV korak | ,646 | ,417 | ,386 | ,009 | 13,215 | ,000 | 1,744 | ,158 |
| V korak | ,649 | ,421 | ,388 | ,004 | 12,674 | ,000 | 2,124 | ,146 |
| VI korak | ,654 | ,428 | ,386 | ,007 | 10,174 | ,000 | ,811 | ,543 |
| VII korak | ,663 | ,440 | ,393 | ,011 | 9,384 | ,000 | 2,179 | ,090 |

Iz tabele je vidljivo da je F- vrijednost značajna za sve korake regresije. Najznačajnija promjena dešava se uvođenjem drugog i trećeg koraka regresije. Ukupno objašnjenje zavisne varijable, koje nude determinante uključene u regresijsku analizu iznosi 44,0 %, pri čemu najveći dio zavisne varijable objašnjava drugi korak regresije, i ukupno objašnjenje uvođenjem drugog koraka regresije iznosi 33,5 %, dok uvođenje determinanti prvom koraku objašnjava 2,2 %, u trećem 5,2 % i u sedmom 1,1 %, zavisne varijable.

Kao najkonstantniji prediktor sklonosti simptomima depresije javlja se hronološka dob ispitanika, sa negativnom parcijalnom korelacijom ($r=-.179$), te sklonost ka emocijama usmjerenog nošenja sa stresom sa pozitivnom parcijalnom korelacijom ($r=.283$), u svim koracima regresije. U okviru strukture ličnosti kao prediktor pojavljuje se neuroticizam sve do petog koraka regresije sa negativnom ($r=-.185$) parcijalnom korelacijom, otvorenost sa pozitivnom ($r=.128$) parcijalnom korelacijom i dobrodušnost sa negativnom ($r=-.124$) parcijalnom korelacijom, sve do petog koraka regresije. Religioznost

se javlja kao prediktor u IV koraku regresije sa pozitivnom ($r=.110$) parcijalnom korelacijom. Ovakav odnos religioznosti spram simptoma depresije moguće je tumačiti u kontekstu pojačane kako senzibilitnosti za svakodnevne probleme, tako i za preferiranje religioznih osoba da analiziraju odnose u socijalniom kontekstu i da se bave suštinskim pitanjima i temama egzistencije, što u vremenu i prostoru u kojem se nalazimo uglavnom mora producirati negativno obojenim konstatacijama. S obzirom na obilje informacija negativne konotacije kojima je pojedinac u našem društvu zasut iz svih sfera života, a koje ukazuju na opšti pad vrijednosnog sistema orijentiranog ka univerzalnim i humanim vrijednostima, svaka iole dublja analiza i promišljanje na tragu ovih informacija, u značajnoj mjeri djeluje opterećujuće za svakdašnje funkcionisanje jedinke, što se može značajno odraziti i u pravcu depresivnih tendencija, što je vjerovatno upravo ovdje slučaj.

Rezultati regresijske hijerarhijske analize za kriterij varijablu prisutnosti simptoma anksioznosti

Tabela 05 Rezultati hijerarhijske regresijske analize. Zavisna varijabla: SCLK5

| Prediktorski s k u p o v i varijabli | R | R ² | cR ² | ΔR^2 | F | Sig. F | ΔF | Sig. ΔF |
|--------------------------------------|------|----------------|-----------------|--------------|--------|-------------|------------|-----------------|
| I korak | ,084 | ,007 | ,004 | ,007 | 2,489 | ,116 | 2,489 | ,116 |
| II korak | ,602 | ,362 | ,344 | ,355 | 19,313 | ,000 | 21,040 | ,000 |
| III korak | ,638 | ,408 | ,381 | ,045 | 15,365 | ,000 | 5,125 | ,000 |
| IV korak | ,650 | ,423 | ,391 | ,015 | 13,500 | ,000 | 2,882 | ,036 |
| V korak | ,651 | ,424 | ,391 | ,001 | 12,806 | ,000 | ,595 | ,441 |
| VI korak | ,653 | ,426 | ,384 | ,002 | 10,081 | ,000 | ,266 | ,931 |
| VII korak | ,662 | ,439 | ,392 | ,013 | 9,345 | ,000 | 2,409 | ,067 |

Iz tabele je vidljivo da je F- vrijednost značajna za sve korake regresije izuzev prvog koraka, u kome je uključena varijabla godina ispitanika. Najznačajnija promjena dešava se uvođenjem drugog i trećeg koraka regresije. Ukupno objašnjenje zavisne varijable, koje nude determinante uključene u regresijsku analizu iznosi 43,9 %, pri čemu najveći dio zavisne varijable objašnjava drugi korak regresije, i ukupno objašnjenje uvođenjem drugog koraka regresije iznosi 35,5 %, dok uvođenje determinanti u trećem koraku objašnjava 4,5 %, četvrtom 1,5 % i u sedmom koraku 1,3 %, zavisne varijable.

Kao najkonstantniji prediktor sklonosti simptomima anksioznosti javlja se sklonost ka emocijama usmjerenog nošenja sa stresom kroz sve korake regresije, sa pozitivnom parcijalnom korelacijom ($r=.208$), zatim sposobnost upravljanja emocijama, sa negativnom ($r=-.115$) parcijalnom korelacijom, te emocionalna inteligencija sa pozitivnom parcijalnom korelacijom ($r=.121$), te sklonost ka avoidens usmjerenog nošenja sa stresom sa negativnom parcijalnom korelacijom ($r=-.115$), do šestog koraka regresije. U okviru strukture ličnosti kao prediktor pojavljuje se samo neuroticizam do petog koraka regresije, sa negativnom ($r=-.152$) parcijalnom korelacijom. Religioznost se javlja kao prediktor u IV koraku regresije sa pozitivnom ($r=.116$) parcijalnom korelacijom. Religioznost povezana sa anksioznim tendencijama moguće je interpretirati sa pozicije veće sklonosti religioznih osoba da se bave analizom i predikcijom događaja, iako ostali rezultati ukazuju na niži stepen opšte zabrinutosti kod ove kategorije ispitanika, povišena anksioznost vjerovatno počiva na povišenoj zabrinutosti ali zabrinutosti koja se odnosi na trenutno stanje i ishod, dok se rezultati koji se odnose na opštu mjeru zabrinutosti u većoj mjeri odnose na očekivanja u odnosu na konačni ishod, te samim time shodno religijskoj orijentaciji, konačni ishod biva pretežno percipiran kao potencijalno pozitivan. S obzirom na ubjeđenje u postojanje, djelovanje i upliv nadnaravnog u sfere svakodnevnog življenja religioznije osobe u većoj mjeri su izložene strepnji kao posljedici njihove recepcije svijeta kao suštinski većeg broja mogućnosti ishoda i uticaja u svakodnevnom životu, što isti čini nepredvidljivijim te time mobilnijim izvorištem strepnje.

Rezultati regresijske hijerarhijske analize za kriterij varijablu prisutnosti simptoma agresivnosti

Rezultati hijerarhijske regresijske analize. Zavisna varijabla: SCLK6

| Prediktorski skupovi varijabli | R | R ² | cR ² | ΔR^2 | F | Sig. F | ΔF | Sig. ΔF |
|--------------------------------|------|----------------|-----------------|--------------|--------|-------------|------------|-----------------|
| I korak | ,136 | ,018 | ,016 | ,018 | 6,543 | ,011 | 6,543 | ,011 |
| II korak | ,553 | ,305 | ,285 | ,287 | 14,949 | ,000 | 15,609 | ,000 |
| III korak | ,609 | ,371 | ,343 | ,065 | 13,160 | ,000 | 6,961 | ,000 |
| IV korak | ,615 | ,379 | ,345 | ,008 | 11,237 | ,000 | 1,392 | ,245 |
| V korak | ,615 | ,379 | ,343 | ,000 | 10,614 | ,000 | ,001 | ,976 |
| VI korak | ,618 | ,382 | ,337 | ,004 | 8,402 | ,000 | ,376 | ,865 |
| VII korak | ,621 | ,385 | ,334 | ,003 | 7,501 | ,000 | ,564 | ,639 |

Iz tabele je vidljivo da je F- vrijednost značajna za sve korake regresije. Najznačajnija promjena dešava se uvođenjem drugog i trećeg koraka regresije. Ukupno objašnjenje zavisne varijable, koje nude determinante uključene u regresijsku analizu iznosi 38,5 %, pri čemu najveći dio zavisne varijable objašnjava drugi korak regresije, i ukupno objašnjenje uvođenjem drugog koraka regresije iznosi 28,7 %, dok uvođenje determinanti u prvom koraku objašnjava 1,8 %, a u trećem koraku 6,5 %, zavisne varijable.

Kao najkonstantniji prediktor sklonosti simptomima agresije javlja se hronološka dob ispitanika sa negativnom ($r=-.146$) parcijalnom korelacijom te sklonost ka emocijama usmjerenog nošenja sa stresom kroz sve korake regresije, sa pozitivnom ($r=.304$) parcijalnom korelacijom. Emocionalna inteligencija javlja se kao prediktor do šestog koraka regresije sa pozitivnom parcijalnom korelacijom ($r=.111$). U okviru strukture ličnosti kao prediktor pojavljuje se neuroticizam u drugom koraku regresije, sa negativnom ($r=-.172$) parcijalnom korelacijom i savjesnost sa pozitivnom ($r=.107$) parcijalnom korelacijom u četvrtom koraku regresije. U odnosu na prisutnost simptoma agresije ne postoji naznaka povezanosti stepena religioznosti sa istom.

Rezultati regresijske hijerarhijske analize za kriterij varijablu prisutnosti simptoma fobične anksioznosti

Tabela 07 Rezultati hijerarhijske regresijske analize. Zavisna varijabla: SCLK7

| Prediktorski s k u p o v i varijabli | R | R ² | cR ² | ΔR^2 | F | Sig. F | ΔF | Sig. ΔF |
|--------------------------------------|------|----------------|-----------------|--------------|-------|-------------|------------|-----------------|
| I korak | ,082 | ,007 | ,004 | ,007 | 2,372 | ,124 | 2,372 | ,124 |
| II korak | ,469 | ,220 | ,197 | ,213 | 9,593 | ,000 | 10,332 | ,000 |
| III korak | ,477 | ,227 | ,193 | ,007 | 6,564 | ,000 | ,615 | ,689 |
| IV korak | ,496 | ,246 | ,205 | ,019 | 6,016 | ,000 | 2,758 | ,042 |
| V korak | ,499 | ,249 | ,206 | ,003 | 5,766 | ,000 | 1,203 | ,274 |
| VI korak | ,521 | ,272 | ,218 | ,023 | 5,072 | ,000 | 2,078 | ,068 |
| VII korak | ,532 | ,283 | ,223 | ,011 | 4,727 | ,000 | 1,708 | ,165 |

Iz tabele je vidljivo da je F- vrijednost značajna za sve korake regresije izuzev prvog koraka, u kome je uključena varijabla godina ispitanika. Najznačajnija promjena dešava se uvođenjem drugog i

četvrtog koraka regresije. Ukupno objašnjenje zavisne varijable, koje nude determinante uključene u regresijsku analizu iznosi 28,3 %, pri čemu najveći dio zavisne varijable objašnjava drugi korak regresije, i ukupno objašnjenje uvođenjem drugog koraka regresije iznosi 21,3 %, dok uvođenje determinanti četvrtom koraku objašnjava 1,9 %, šestom 2,3 % i sedmom 1,1 %, zavisne varijable.

Kao najkonstantniji prediktor sklonosti simptomima fobične anksioznosti javlja se stres sa pozitivnom ($r=.358$) parcijalnom korelacijom, do četvrtog koraka regresije. Sposobnost upravljanja emocijama javlja se kao prediktor sa pozitivnom parcijalnom korelacijom ($r=.112$), i emocionalna inteligencija sa negativnom parcijalnom korelacijom ($r=-.119$), u sedmom koraku regresije. U okviru strukture ličnosti kao prediktor pojavljuje se ekstraverzija, sa pozitivnom ($r=.176$) parcijalnom korelacijom, u sedmom koraku regresije. Interakcija religioznosti i ekstraverzije javlja se kao prediktor u šestom i sedmom koraku regresije sa negativnom ($r=-.170$) parcijalnom korelacijom. S obzirom na to da ekstraverzija kao faktor ličnosti karakteriše osobe sa povišenom sklonošću ka socijalnoj interakciji, komunikaciji i spremnost na preuzimanje inicijative i sklonost toplijem, bližem i srdačnijem odnosu sa drugima, udružena sa religioznošću koja shodno religijskom učenju preferira ličnost otvorenu i srdačnu u komunikaciji sa drugima najvjerojatnije producira pozitivnim ishodom socijalne interakcije, što predstavlja značajno ulaganje u pozitivno povjerenje i pozitivna očekivanja usmjerena prema socijalnom okruženju, što je u suprotnosti sa socijalnom fobijom i njenim izvoristom.

Rezultati regresijske hijerarhijske analize za kriterij varijablu prisutnosti simptoma paranoidnih ideacija

Tabela 08 Rezultati hijerarhijske regresijske analize. Zavisna varijabla: SCLK8

| Prediktorski skupovi varijabli | R | R ² | cR ² | ΔR ² | F | Sig. F | ΔF | Sig. ΔF |
|--------------------------------|------|----------------|-----------------|-----------------|--------|-------------|--------|-------------|
| I korak | ,099 | ,010 | ,007 | ,010 | 3,455 | ,064 | 3,455 | ,064 |
| II korak | ,521 | ,272 | ,250 | ,262 | 12,686 | ,000 | 13,587 | ,000 |
| III korak | ,565 | ,319 | ,289 | ,047 | 10,464 | ,000 | 4,655 | ,000 |
| IV korak | ,576 | ,332 | ,296 | ,013 | 9,180 | ,000 | 2,198 | ,088 |
| V korak | ,576 | ,332 | ,294 | ,000 | 8,671 | ,000 | ,001 | ,971 |
| VI korak | ,579 | ,335 | ,286 | ,003 | 6,846 | ,000 | ,273 | ,928 |
| VII korak | ,591 | ,349 | ,295 | ,014 | 6,412 | ,000 | 2,293 | ,078 |

Iz tabele je vidljivo da je F- vrijednost značajna za sve korake regresije izuzev prvog koraka, u kome je uključena varijabla godina ispitanika. Najznačajnija promjena dešava se uvođenjem drugog i trećeg koraka regresije. Ukupno objašnjenje zavisne varijable, koje nude determinante uključene u regresijsku analizu iznosi 34,9 %, pri čemu najveći dio zavisne varijable objašnjava drugi korak regresije, i ukupno objašnjenje uvođenjem drugog koraka regresije iznosi 26,2 %, dok uvođenje determinanti trećem koraku objašnjava 4,7 %, četvrtom 1,3 % i sedmom 1,4 %, zavisne varijable.

Kao najkonstantniji prediktor sklonosti simptomima paranoidne ideacije javlja se ka emocijama usmjereno suočavanje sa stresom sa pozitivnom parcijalnom korelacijom ($r=.237$), te ka socijalnoj diverziji usmjereno suočavanje sa stresom sa negativnom parcijalnom korelacijom ($r=-.111$), kroz sve korake regresije. Sposobnost izražavanja emocija javlja se kao prediktor sa negativnom parcijalnom korelacijom ($r=-.117$), sve do šestog koraka, kao i emocionalna inteligencija, sa pozitivnom parcijalnom korelacijom ($r=.109$). Stres se javlja kao prediktor sa pozitivnoim ($r=.401$) parcijalnom korelacijom sve do četvrtog koraka regresije. Religioznost se ne pojavljuje kao značajan prediktor simptoma paranoidne ideacije, što je interesantno sa pozicije očekivanja shodno povišenom stepenu interakcije religiozne osobe sa područjem «nadnaravnog», koje je sa svoje strane krajnje nedefinirano i bez jasne strukture, što ostavlja ogroman prostor za interpretativne

tendencije, međutim ovakav rezultat je u suprotnosti sa navedenim očekivanjima. Konačan ishod vjerovatno počiva na stepenu ubjeđenja u pozitivnost konačnog ishoda, odnosno na povjerenju u pozitivno djelovanje «nadaravne sile» i njen uticaj na svakidašnji život jedinke, te ubjeđenje da se ništa ne dešava bez nekog razloga, te da ti razlozi često nisu i nemogu biti spoznatljivi sa pozicije čovjeka, te ne preostaje ništa izuzev upuštanja u proces života sa povjerenjem u silu koja čovjeka na tom putu vodi. Naravno da ovakva pozicija može u značajnoj mjeri biti poljuljana, ako se ne radi o dovoljno čvrstim uvjerenjima, u slučaju dugoročno negativnih ishoda.

Rezultati regresijske hijerarhijske analize za kriterij varijablu prisutnosti simptoma psihoticizma

Tabela 09 Rezultati hijerarhijske regresijske analize. Zavisna varijabla: SCLK9

| Prediktorski s k u p o v i varijabli | R | R ² | cR ² | ΔR ² | F | Sig. F | ΔF | Sig. ΔF |
|--------------------------------------|------|----------------|-----------------|-----------------|--------|-------------|--------|-------------|
| I korak | ,116 | ,013 | ,011 | ,013 | 4,757 | ,030 | 4,757 | ,030 |
| II korak | ,539 | ,290 | ,269 | ,277 | 13,905 | ,000 | 14,735 | ,000 |
| III korak | ,552 | ,305 | ,274 | ,015 | 9,798 | ,000 | 1,413 | ,219 |
| IV korak | ,566 | ,321 | ,284 | ,016 | 8,702 | ,000 | 2,545 | ,056 |
| V korak | ,566 | ,321 | ,282 | ,000 | 8,221 | ,000 | ,021 | ,885 |
| VI korak | ,569 | ,324 | ,275 | ,004 | 6,520 | ,000 | ,359 | ,876 |
| VII korak | ,578 | ,334 | ,278 | ,009 | 5,993 | ,000 | 1,526 | ,208 |

Iz tabele je vidljivo da je F- vrijednost značajna za sve korake regresije. Najznačajnija promjena dešava se uvođenjem drugog koraka regresije. Ukupno objašnjenje zavisne varijable, koje nude determinante uključene u regresijsku analizu iznosi 33,4 %, pri čemu najveći dio zavisne varijable objašnjava drugi korak regresije, i ukupno objašnjenje uvođenjem drugog koraka regresije iznosi 27,7 %, dok uvođenje determinanti prvom koraku objašnjava 1,3 %, trećem 1,5 % i četvrtom 1,6 %, zavisne varijable.

Kao najkonstantniji prediktor sklonosti simptomima psihoticizma javljaju se faktori ličnosti: neuroticizam sa negativnom parcijalnom korelacijom ($r=-.162$) do šestog koraka i otvorenost sa pozitivnom parcijalnom korelacijom ($r=.116$), u šestom koraku regresije. Religioznost se ne pojavljuje kao značajan prediktor

simptoma psihoticizma., iako je teorijski očekivano da s obzirom na komunikaciju religiozne osobe sa «imaginarnim» takva osoba bude sklonija neuobičajenom misaonom i perceptivnom toku. Očito da se komunikacija sa imaginarnim prostorom na koju je upućena religiozna osoba zasniva na temeljima jasno određenog i strukturiranog učenja, što zadržava individu ipak na relativno čvrstim osnovama, bez izravne opasnosti od krajnjih granica imaginacije neophodnih za eventualno pojačanu tendenciju ka psihotičnim sadržajima. Kao značajan pokazatelj tačnosti ove konstatacije bilo bi istraživanje koje bi se odnosilo na ispitanike iz mitsko- magijskog miljea, čije učenje ne daje dovoljno strukturiran prostor interakcije sa imaginarnim, te bi očekivana bila pojačana sklonost psihotičnim sadržajima.

Rezultati regresijske hijerarhijske analize za kriterij varijablu prisutnosti sveukupnih simptoma duševne patologije

Tabela 10 Rezultati hijerarhijske regresijske analize. Zavisna varijabla: SCLK ukupno

| Prediktorski s k u p o v i varijabli | R | R ² | cR ² | ΔR ² | F | Sig. F | ΔF | Sig. ΔF |
|--------------------------------------|------|----------------|-----------------|-----------------|--------|-------------|--------|-------------|
| I korak | ,121 | ,015 | ,012 | ,015 | 5,212 | ,023 | 5,212 | ,023 |
| II korak | ,649 | ,422 | ,405 | ,407 | 24,787 | ,000 | 26,579 | ,000 |
| III korak | ,680 | ,462 | ,438 | ,041 | 19,198 | ,000 | 5,060 | ,000 |
| IV korak | ,692 | ,479 | ,451 | ,017 | 16,958 | ,000 | 3,559 | ,015 |
| V korak | ,693 | ,480 | ,450 | ,001 | 16,090 | ,000 | ,726 | ,395 |
| VI korak | ,694 | ,482 | ,444 | ,002 | 12,627 | ,000 | ,202 | ,961 |
| VII korak | ,701 | ,491 | ,449 | ,009 | 11,543 | ,000 | 1,972 | ,118 |

Iz tabele je vidljivo da je F- vrijednost značajna za sve korake regresije izuzev prvog koraka, u kome je uključena varijabla godina ispitanika. Najznačajnija promjena dešava se uvođenjem drugog i trećeg koraka regresije. Ukupno objašnjenje zavisne varijable, koje nude determinante uključene u regresijsku analizu iznosi 49,1 %, pri čemu najveći dio zavisne varijable objašnjava drugi korak regresije, i ukupno objašnjenje uvođenjem drugog koraka regresije iznosi 40,7 %, dok uvođenje determinanti prvom koraku objašnjava 1,5 %, trećem 4,1 % i četvrtom 1,7 %, zavisne varijable.

Kao najkonstantniji prediktor ukupnog broja simptoma duševne patologije javlja se sklonost ka emocijama orijentiranog suočavanja sa stresom sa pozitivnom parcijalnom korelacijom ($r=.250$), kroz sve korake regresije, te hronološka starost ispitanika do šestog koraka sa negativnom ($r=-.115$) parcijalnom korelacijom. U okviru strukture ličnosti javlja se faktor neuroticizma do petog koraka regresije sa negativnom ($r=-.170$) parcijalnom korelacijom. Religioznost se javlja kao prediktor u IV koraku regresije sa pozitivnom ($r=.131$) parcijalnom korelacijom. Pozitivna povezanost religioznosti u odnosu na ukupni skor sklonosti simptomima duševne patologije ograničenog je prostora interpretacijskih mogućnosti s obzirom na činjenicu da se uzorak sastoji od «zdravih i funkcionalnih» jedinki, ali ga je barem djelimično moguće interpretirati kao posljedicu povišene tendencije religioznih osoba ka samoanalizi i analizi egzistencijalnih problema i dešavanja, što kao posljedicu može imati povišene iskazane tendencije na skalama patologije, zadržavajući te jedinice u okviru funkcionalnog življenja, ali naglašavajući povišene tendencije ka anksioznoj, depresivnoj i socijalno- fobičnoj simptomatologiji, koje su više pokazatelj realnije i objektivnije percepcije stvarnosti nego pokazatelj stvarne patologije.

Kratka rasprava i zaključak:

Iz dobijenih rezultat vidljivo je da je u psihosocijalnoj prilagodbi presudan momenat sklonost ka stresnim reakcijama, i coping mehanizmi u suočavanju sa stresom, te u značajnoj mjeri pojedinačne subskale emocionalne i emocionalna inteligencija uopšte, što je u skladu sa očekivanjima i u kontekstu teorija psihosocijalne prilagodbe i u kontekstu istraživanja koja se bave tom problematikom¹. Struktura ličnosti odnosno pojedini faktori u kontekstu petofaktorskog modela ličnosti nisu se pokazali kao značajniji prediktor psihosocijalne prilagodbe, s izuzetkom faktora neuroticizma i faktora ekstraverzije.

Religioznost se javlja kao značajan faktor u predikciji psihosocijalne prilagodbe u kontekstu predikcije sklonosti simptomima opsesivno- kompulzivne neuroze, socijalne fobije, depresije, anksioznosti i ukupnog skora simptoma duševne

¹ Vidi: Skelić, Dž. (2005). Emotional Intelligence as a Determinant of Trauma Experience Process. Zbornik radova pedagoškog fakulteta u Zenici. Br.3. str. 112-121.

patologije, pri čemu pokazuje pozitivnu parcijalnu korelaciju sa svim ovim skalama. Iako se radi o tendencijama koje su u granicama «normalnoga» ovakva raspodjela rezultata simptomatična je s obzirom da se radi upravo o skalama koje se prema mnogim autorima mogu očekivati s obzirom na teorijski koncept prije svega izložen u radu Freuda i njegovih nastavljača, pri čemu se religioznost tumači sa pozicije neurotičnih tendencija.

Interakcije religioznosti koje daju pozitivnu parcijalnu korelaciju na planu psihosocijalne prilagodbe su interakcija sa sposobnošću percepcije emocija na planu predikcije socijalne fobije, te sa sklonošću ka stresnim reakcijama na planu anksioznosti.

Interakcije religioznosti koje daju negativnu parcijalnu korelacije na planu psihosocijalne prilagodbe su interakcija sa neuroticizmom na planu socijalne fobije, te interakcija sa ekstraverzijom na planu fobične anksioznosti.

Ovakvi rezultati ukazuju nam na značajnu ulogu religioznosti kao prediktora psihosocijalne prilagodbe u interakciji sa faktorima ličnosti, pri čemu je očito kako je uticaj religioznosti različito obojen od krajnje pozitivnog do krajnje negativnog, a s obzirom na strukturu ličnosti sa kojom je u interakciji. Kao posebno znalajna interakcija javlja se konstantno interakcija religioznosti sa sklonošću stresnim reakcijama, pri čemu je očito kako religioznost igra značajno pozitivnu ulogu u psihosocijalnoj prilagodbi osoba koje su sklone stresnim reakcijama, pri čemu konačni ishod prilagodbe ima pozitivan predznak.

Literatura

Allport, G.W. (1950). *The Individual and His Religion*. Macmillan. New York.

Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. New perspectives on Mental and Physical Well- Being. Jossey- Bass publishers. San Francisco.

Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese*. Zur entmystifizierung der Gesundheit. Tuebingen.

Batson, C.D. & Ventis, W.L. (1982). *The religious experience*. Oxford University Press. New York.

Ćimić, E. (1992). *Sveto i svjetovno*. Hrvatsko filozofsko društvo. Zagreb. Str. 98- 99

- Ćimić, E. (1996). *Socijalističko društvo i religija*. Svjetlost. Sarajevo. Str. 15
- Ćimić, E. (1974). *Drama ateizacije. Religija, ateizam i odgoj*. Zavod za izdavanje udžbenika. Sarajevo. Str. 18- 24
- Erikson, E.H. (1959). *Idnetity and the life cycle*. International Universitis.
- Fraas, H.J. (1990). *Religioesitet des Menschen*. Religionspsychologie. Vandenhoeck und Ruprecht. Goettingen.
- Frankl, V.E. (1990). *Der Leidende Mensch*. Piper Vrl. Muenchen. Str. 14
- Frankl, V.E. (1991). *Das leiden am sinnlosen Leben*. Herder. Wien.
- Fromm, E. (1991). *Der Revolution der Hoffnung*. Dtr. Muenchen. York.
- Freud, S. (1973). *Iz kulture i umetnosti*. Matica Srpska. Novi Sad. str. 264
- Grom, B. (1996). *Religionspsychologie*. Koesel/ Vandenhoeck & Rupprecht. Muenchen/ Goettingen.
- Grom, B. (2000). *Suizitalitaet und Religiositaet*. U: Wolfersdorf, M. & Franke, C. (ed.). *Suizidforschung und Suizidpraevention am Ende 20. Jahrhunderts*. Beitrage der DGS- Jahrestagung in Bayreuth. str. 19-35. Regensburg: Roderer. Te u Koenig et al. (2001). *Ibd*.
- Hark, H. (1990). *Religiose Neurosen*. Kreuz. Stuttgart.
- Higgins, N.C., Pollard, C.A. & Merkel, W.T. (1992). *Relationship between religion- related factors and obsessive compulsive disorder*. *Current Psychology: Research and Reviews*. 11. 79-85. te Steketee, G., Quay, S. & White, K. (1991). *Religion and guilt in OCD patients*. *Journal of Anxiety Disorders*. 5. 369-367.
- James, W. (1990). *Raznolikosti religioznog iskustva*. Naprijed. Zagreb.
- Koenig, H.G., McCullough, M.E. & Larson, D.B. (2001). *Handbook of religion and health*. New York: Oxford University Press.
- Khalili, S. et al. (2002). *Religion and Mental Health in Cultural Perspective*. *The International Journal for Psychology of Religion*. 12 (4), 217- 237.
- Kennedy, G.J. (1998). *Religion and Depression*. U: Koenig (ed.). *Handbook of Religion and Mental Health*. Academic Press. Sad Diego.
- Klosinski, G. (ed.) (1993). *Religion als chance oder Risiko*. *Entwicklungsfoerdernde und entwicklungshemmende Aspekte*

religioeser Erziehung. Bern.

Lasarus, R.S. & Folkmann, S. (1984). Stress, appraisal and coping. Springer. New York.

Oser, F. & Reich, H. (1996). Zur Einfuehrung: Sinnfindung als roter Faden religioeser Bemuehungen. U: Oser, F. & Reich, H. (ed.). Eingebettet in Menschsein: Beispiel Religion. Aktuelle psychologische studien zur Entwicklung von Religiositaet. Berlin. 7-22.

Pargament, K.I. (1997). The psychology of religion and coping. Theory, research, practice. New York.

Pfeifer, S. & Waelty, U. (1995). Psychopathology and religious commitment. A controlled study. Psychopathology. 28. 70-77.

PEDAGOGIJA

Vahdeta Čatić
Nezir Halilović

DOPRINOS DIGITALNIH IGRICA PROCESIMA DJEČIJEG UČENJA

Sažetak

Današnje generacije uveliko prije dolaska u školu koriste kompjuter. To korištenje dostiže takve razmjere da o njemu možemo govoriti skoro kao o redovnoj potrebi. Najčešći način dječijeg korištenje kompjutera je uz digitalne igrice. Jasno je da su djeci te igrice izuzetno privlačne, međutim, stav edukatora (roditelja, nastavnika, trenera i dr.) o istim je dosta podijeljen i kreće se od osporavanja i zabrana do tople preporuke. Osim toga, digitalne igrice toliko su se razvile da o istim postoji više vrsta klasifikacija po raznim osnovama. Veliki broj njih nudi nesumnjivu edukacijsku pomoć i kreiran je, prvenstveno, kao podrška formalnoj, neformalnoj i informalnoj edukaciji. U ovom radu ćemo se upoznati sa klasifikacijom i mogućnostima doprinosa digitalnih igrica procesima dječijeg učenja.

Ključne riječi: *informacijsko-komunikacijske tehnologije, digitalne igre, učenje, formalna i neformalna edukacija*

CONTRIBUTION OF DIGITAL GAMES CHILDREN LEARNING PROCESS

Summary

Today's generation of widely before coming to school use computers. This usage reaches such proportions that we can talk about him almost as a regular need. The most common way children's use of computers is with digital games. It is clear that the children of these games is extremely attractive, however, the attitude of educators (parents, teachers, coaches, etc.) the same is quite divided, ranging from denial and prohibition to warm recommendations. In addition, digital games have become so developed that the same there are several types of classification on various grounds. A large number of

them offer undoubted educational assistance and created primarily to support formal, informal and informalnoj education. In this paper, we are familiar with the classification and can contribute digital games children's learning processes.

Keywords: *information and communication technologies, digital games, learning, formal and informal education*

Uvod

Jedan od najvećih problema za većinu današnjih roditelja, kao i za savremenu pedagogiju, je pitanje dječijeg korištenja savremenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija. U tom sve učestalijem problemu, dva su ključna elementa: količina vremena koju djeca provode uz ove savremene tehnologije i način korištenja istih. Teško je reći koji je značajniji od ova dva segmenta istog problema, ali je činjenica da se sa njim susreće sve veći broj roditelja. Ono što posebno žalosti jeste činjenica da zabrinuti roditelji nemaju koga pitati kako da se postave u ovoj problematici, jer o tome još uvijek jako mali broj nastavnika, trenera i drugih edukatora može roditeljima ponuditi argumentiran, naučno utemeljen stav. Mi smo još uvijek daleko od toga da nam djeca u redvnoj školskoj (formalnoj) edukaciji uče uz digitalne igrice, međutim, u neformalnoj edukaciji, na raznim kuresevima, prvenstveno jezičkim, znatno češće se može naći korištenje digitalnih igrica kreiranih za podršku učenju stranog jezika, dok u informalnoj (samoinicijativnoj) edukaciji, tamo gdje djeca troše najviše slobodnog vremena različiti su stavovi o korištenju digitalnih igrica i kreću se od zabrana i osporavanja do toplih preporuka i kupovine tih igrica. Dakle, roditelji imaju poprilično konfuzan pristup ovom važnom svakodnevom pitanju. Ako se roditelji prepuste svojoj intuiciji, nalaze se pred nezaobilaznom dilemom šta da rade: ako djeci zabrane korištenje tih tehnologija, druga djeca će ih preteći u tome i njihovo dijete će odrastati kao inferiorno u tom pogledu, a ako, pak, dopuste djetetu da provodi vrijeme uz IT tehnologije i digitalne igrice, onda ih opterećuje što vide koliko vremena i pažnje djeca posvećuju tim tehnologijama, te postaju opravdano zabrinuti za dječije zdravlje, utjecaju istih na njihovo dijete, kao i za svoju roditeljsku ulogu. Poseban problem predstavljaju slučajevi kada dijete u vrijeme intenzivnijeg korištenja digitalnih igrica počne

popuštati u učenju u školi i kursevima, onda se u glavama savjesnih roditelja opravdano dižu alarmi za uzbunu.

Neizbježive promjene

Jedan od osnovnih razloga slabog snalaženja sa novim pojavama koje se dešavaju u današnjem društvu je njihova brzina i neočekivanost. Činjenica je da su prijeratne generacije odrastale u jednom sasvim drugačijem miljeu od akruelnog današnjeg, te da percepcijom iz svog djetinjstva pokušavaju sagledavati današnje pojave i kretanja, što ne obećava objektivnost i uspjeh. Što se tiče današnjih promjena izazvanih savremenim informacijsko-komunikacijskim tehnologijama, po nekim autorima one su u današnjem društvu mnogo veće nego što je bilo ko očekivao (Lubar, 1993). Primjera radi, danas se može čuti razgovor mladića koji se dogovaraju o sastavljanje ekipe radi noćnog fudbala. Moža im čak počnete zavidjeti na tome, kako su samo pametni, organizirani i kako će im biti divno igrati fudbala na mjesecini u lijepoj ljetnoj noći, a na kraju se ispostavi se da oni dogovaraju sastavljanje ekipe radi online igranja fudbala i to u noćnim satima!!! Isto tako, skoro da je česta situacija kako prijateljice u vožnji tramvajem jedva progovore par riječi, a na rastanku govore jedna drugoj: „Hajdemo kući, pa da se ispričamo na Facebooku!?“ Nevjerovatno, ali ove pojave su već dio naše realnosti. Dok su zajedno jedva da razmijene par riječi, a onda idu kući i na Facebooku „nadoknade“ sve što su propustile dok su bile zajedno. Najdrastičniji evidentirani primjeri su slučajevi mladića koji poslije ponoći ustaju i zalijevaju svoju bašču, ali na elektorskoj „Farmi“, dok u isto vrijeme im je poniženje da zaliju očev plastenik na imanju. Ovo su samo neki detalji iz niza situacija koje nas okružuju i skoro da ne postoji porodica koja se ne susreće da tim problemima. Nema sumnje da je najčešći i najznačajniji problem i promjena s kojom se susreću roditelji u pravo u pogledu dječijeg vremena uz video (digitalne, kompjuterske, elektronske) igrice i tu se srećemo sa jednom dosta raširenom zabludom. **Naime, bez obzira što većina edukatora (nastavnika, trenera i roditelja) smatra da su elektronske igre primjerene jedino djeci, dostupni statistički podaci pokazuju da je 62% igrača video-igrice starije od 18 godina, te da se 32% roditelja barem jednom sedmično sa svojom djecom igra video-igrice (ESA, 2006).** Nesumnjivo je

da su ove igre danas postale sastavni dio odrastanja, našeg života i nezaobilazni dio naše kulture. Zbog svega toga ne smiju se nipošto olahko shvatati, prihvatati ili odbacivati, a relevantni dostupni podaci govore da za njima vlada ogromni interes diljem svijeta, te da će taj interes sve više narastati.

Zašto su digitalne (elektronske) igrice toliko privlačne?

Tehnologija je uzela toliko maha da se raširila svuda oko nas i sve veći broj naših životnih aktivnosti se sve više veže za tehnologiju. Primjera radi, danas se putem mobitela uveliko plaća parking, rezervišu i plaćaju ulaznice, itd. Djeca se sa ovom tehnologijom vrlo rano susreću i od najranijih godina života počinju uspješno da je koriste. Tako današnja djeca, a sutrašnji odrasli ljudi „žive provodeći svoje vrijeme koristeći kompjutere, digitalne igrice, digitalne muzičke plejere, video kamere, mobilne telefone, i sve ostale igre i uređaje digitalne ere“ (Prensky, 2001). Nema sumnje da su digitalne igrice, prvi i najintenzivniji dječiji konatakt da mogućnostima digitalnih tehnologija. Ono što je jasno svakom posmatraču koji gleda djecu i omladinu dok se igraju elektronskih igrica jeste da im ne nedostaje motivacije. Očigledno se vidi da se djeca odlično zabavljaju, da se odmaraju i da su emocionalno potpuno angažirana. Na žalost, mi živimo u naslijeđenom shvatanju po kome su digitalne igre oblik zabave i razonode, a nikako važno sredstvo nastave i učenja. Nasuprot tome, rezultati ranijih istraživanja govore kako je učenje u kome se koristi igra vrlo atraktivno i motivirajuće za svakog učenika i studenta, te da im omogućava toliko traženo aktiviranje i potpuno lično učešće u procesu učenja. Osim toga, današnje generacije karakterišu sljedeće osobine koje su razvile savremene tehnologije:

- 1) brzo primanje informacija iz više različitih multimedijalnih izvora,
- 2) paralelna obrada više različitih zadataka,
- 3) veći interes za slike, zvuk i videa nego za tekst,
- 4) nasumični pristup hiperlinku i multimedijalnim infomacijama,
- 5) interaktivnost i sponatana povezanost na Internetu sa mnogim drugim osobama,
- 6) učenje po modelu „just-in-time – ovdje i sada“,
- 7) trenutno zadovoljstvo i trenutno nagrađivanje i
- 8) učenje samo onoga što je relevantno, trenutno korisno i zabavno.

Sve navedeno im obilno nude sve verzije digitalnih igrica.

U zadnje vrijeme sve značajnije mjesto zauzimaju online podržane igrice, koje karakteriše vrlo dinamično okruženje za učenje, sa vrlo raznolikom podrškom i mogućnostima, kao i vrlo šarolikim situacijama učenja. Zbog svega navedenog, ove situacije u zadnje vrijeme privlače sve veći broj edukatora koji počinju uviđati edukacijske mogućnosti ovih novih tehnologija i sve glasnije postavljati pitanje: „Kako se mogu ove nove moćne tehnologije staviti u funkciju edukacije?“. Ono što je već svima jasno jeste da je kompjuter već postao važna alternativa tradicionalnoj razredno-časovnoj, f2f (face-to-face) edukaciji i da se mogućnosti novih tehnologija u startu moraju respektovati.

Pedagoško-psihološka podloga digitalnih igara

Iako se igre i dalje smatraju kao nešto neozbiljno, proizvoljno, pa i djetinjasto, činjenica je da sve one sadrže jako veliki broj prijeko poželjnih elemenata. Primjera radi, bez obzira o kojoj igrici se radi, sve digitalne igrice **imaju jasno definirane ciljeve** – koje djeca moraju upoznati, **imaju jasno postavljena pravila** – kojih se djeca moraju pridržavati da bi pobijedila u igri, **sve one su interaktivne** i zahtijevaju potpuno uključivanje djeteta u sve procese konstantno mu **nudeći povratne informacije** „feed-back“ o uspjesima i neuspjesima tokom cijele igre, sve one **ostavljaju prostora za kreativna rješenja i rješavanje problema** na originalan način, itd. Sve navedeno ukazuje da se u slučaju svake igrice radi o vrlo snažnom kontekstualnom učenju, te da djeca koja igraju određenu igru, definitivno usvajaju sadržaje jednog od konteksta, što je vrlo značajno za njihov daljnji razvoj. Tako Edward (2006) kaže: „Dok studenti igraju digitalne igrice oni uče konstruktivističkom metodom i metodom rješavanja problema“ Istraživanja su potvrdila da se korištenjem digitalnih igara u učenju i vježbanju mogu naučiti kognitivne, afektivne i psihomotoričke sposobnosti i vještine, a ta istraživanja su i dokumentirana (Squire & Jenkins, 2003; Gee, 2004; Kafai, 1998, Prensky, 2001, Moleno, 1981., de Feritas, Savill-Smith & Attewell, 2006, itd.). Vrlo značajna dimenzija digitalnih igara je da one u vrijeme igranja na učenike djeluju relaksirajuće. Osim toga, digitalne igre podržavaju skoro sve postojeće tipove učenja, te da same igre sadrže auditivne, vizuelne, kinestetičke i taktilne elemente. U ovoj dimenziji digitalne igre su

veliko osvježenje u odnosu na tipičnu nastavu, koja se uglavnom izvodi na dominantno jedan stil učenja.

Osim toga, svaka od digitalnih igara od učenika zahtijeva određena predznanja koja se u toku igre dodatno nadopunjuju.

Prensky je identificirao šest strukturanih faktora koji karakterišu skoro sve digitalne igre:

- Pravila
- Ciljevi i objekti
- Povratna informacija i jasno definirani ishodi učenja/igranja
- Konflikti/takmičenje/izazovi
- Suprotnosti
- Interakcija
- Predstavljanje priče.
-

On kaže: „Postoje hiljade, možda i milioni različitih igara, ali sve one sadrže većinu, ako ne i sve ove snažne faktore.“ (Prensky, 2001: 119)

Digitalne igre u sebi nose brojne potencijale koji se jako uspješno mogu usmjeriti ka edukativnim ciljevima, među najvažnijim i najčešće tretiranim ubrajaju se sljedeći: *djeluju motivirajuće, podstiču razvoj određenih sposobnosti, podstiču kooperativnost i uživanje u učenju, čine procese učenja i nastave mnogo punijim i zabavnijim, čine učenje znatno efektivnijim od uobičajenog tradicionalnog pristupa, osvježavaju već umornog učenika i olakšavaju njegovu učenje koncentraciju, podržavaju različite stilove učenja, promovišu najnovije trendove razvoja nauke i tehnologije, itd.*

Vrlo važno je istaći i činjenicu da igre kreiraju i koncentrišu se na vrlo autentično okruženje učenja za učenike (Lunce, 2006).

Federacija američkih naučnika (FAS) 2006. godine organizirala je veliki samit o otkrivanju mogućnosti video igara u procesima učenja. Kao rezultat grupnih aktivnosti na samitu identifikovano je deset atributa digitalnih igara potrebnih da bi se koristile u prosecima učenja:

- 1) jasno postavljeni ciljevi učenja,
- 2) široko iskustvo i mnoštvo korištenja prilika koje učeniku nude izazov i podstiču njegovu stručnost,

- 3) konstanto nadziranje progressa u igri i korištenje tih informacija za dijagnozu performansi, kao i prilagođavanje uputstva učeničkom stepenu napredovanja,
- 4) podstrek upitima i pitanjima koja sadrže i prikladne odgovore za učenika i ukupni kontekst,
- 5) kontekstualno premoštavanje – tj. popunjavanje praznine između onoga što se uči i čemu to koristi,
- 6) vrijeme za zadatke,
- 7) motivacija i stroga usmjerenost ka cilju,
- 8) nivoi – tj. snabdjevanje učenika sa obavještenjima, uputstvima, nagovještajima i djelimičnim solucijama kako bi zadržao nivo svog napredovanja u toku igre/učenja, sve dok učenik ne bude sposoban da sam bira i kontrolira svoj dostignuti nivo,
- 9) personalizacija – tj. približavanje učenja individualnim karakteristikama i
- 10) neizmjereno strpljenje. (FAS, 2006)

Klasifikacija digitalnih igara

Pa ipak, iako sve igrice to nude, činjenica je da i među njima postoji mnoštvo kategorija, uslijed čega nastaje mnoštvo proizvoljnih klasifikacija. S obzirom na namjenu ovog teksta navest ćemo najjednostavniju i najčešću klasifikaciju po kojoj se digitalne igre dijele na: akcijske, avanturističke, igre simulacije i igre za razmišljanje.

Akcijske igre – najtipičniji su predstavnik digitalnih igara, djeca, pogotovo muška, ih najčešće igraju, a roditelji i nastavnici se najviše plaše njihovog negativnog utjecaja na djecu. Generalno, ove igre stimulišu igračeve reflekse i sposobnost brzog i ispravnog reagiranja. U okviru ove grupe najčešće su tri podgrupe: **igre pucanja** – koje obuhvataju čitav niz raznih igara sa upotrebom raznih oružja s osnovnim ciljem da unište neprijatelja koji se u raznim vidovima pojavljuje na ekranu, **platformske igre** – u kojima lik putuje prelazeći sa platforme na platformu rješavajući čitav niz izazova i problema i izbjegavajući razne opasnosti, **igre snalažljivosti (umješnosti)** – su igre koje podstiču preciznost igrača, a to su sve sportske i druge slične igre u kojima igrač pokazuje svoju snalažljivost i spretnost.

Avanturističke igre – su složenije od akcijskih i zahtijevaju veću posvećenost i više vremena. U ovim igrama igrač učestvuje u

jednoj priči sastavljenoj iz više epizoda. Ove igre su u stvari jedna od verzija priče ili romana jer se zasnivaju na istom scenariju ali prilagođenom interaktivnom karakteru igre. Ključni momenat u ovim igrama je donošenje odluka, jer od igračeve odluke izravno zavisi ishod igre. Da bi se postigao napredak u priči treba riješiti čitav niz enigmi, pronaći skrivene predmete, upotrijebiti ih u pravo vrijeme i na pravom mjestu, itd. U okviru ove grupe igara razvila se i posebna podgrupa, tj. igre uloga u kojima igrač odabire određeni lik i njegove pratioce i koristeći potencijale svakog od njih pokušava riječiti igru.

Igre simulacije – dobijaju sve veći značaj i postaju sastavni dio obuke svakog pilota, hirurga, inženjera, itd. Najpoznatije su igre simulacije letenja, vožnje automobila, brodova, operacije bolesnika, gradnje mostova, nebodera, simulacije laboratorija, sportova itd. Najbolje verzije ovih igara u potpunosti poštuju zakone fizike i druge prirodne i ljudske zakone. Ove se razvijaju munjevitom brzinom, sve su bliže realnosti i izuzetno su pogodne za edukacijske procese.

Igre za razmišljanje – kao što im i ime kaže, ove igre su fokusirane na intelektualni napor. S pedagoškog stanovišta ovo su najpoželjnije igre, a najpoznatije igre iz ove kategorije su elektronske verzije tradicionalnih igara: šah, domino, dame itd. U njima vrijeme uglavnom nije toliko značajno koliko uspješno rješavanje igre, odnosno problema.

Što se tiče popularnosti svake od ovih vrsta igara o tome govore podaci o najprodavanijoj vrsti igara. Tako se navodi da na akcione igre otpada 43 % tržišta, igre avanture zauzimaju 28 %, igre simulacije 19 % i igre za razmišljanje 8 %. (Ditler, 1993). Naravno ovi pokazatelji se odnose na broj prodanih kopija igara na CD/DVD-ovima. Međutim, razvojem i širenjem interneta sve teže je utvrditi egzaktne pokazatelje stvarne popularnosti određene vrste igara.

Za ovaj rad važno je napraviti razliku između edukativnih i komercijalnih igara. **Edukativne igre** predstavljaju najsavremenije edukativne pristupe procesima učenja i nastave, ali na žalost, njihov broj još uvijek je neznan u odnosu na komercijalne igre. Sa druge strane, broj **komercijalnih igara** na tržištu i dostupnih na Internetu je toliko veliki da je sada skoro nemoguće utvrditi njihov konačni broj. Svi roditelji koji su u mogućnosti trebali bi svome djetetu obezbijediti što veći broj edukativnih igara, jer svaka od njih je priprema djeteta za određenu oblast, a vrijeme koje dijete provodi uz te igre roditelji bi trebali shvatati kao vrijeme provedeno u nastavi ili u čitanju

knjiga i izradi domaćih zadataka. Što se tiče komercijalnih igara, tu bi roditelji u najmanju ruku trebali biti oprezni i detaljno utvrditi o kojim igricama se radi, sa kojim sadržajima (jer jako je veliki broj izuzetno agresivnih igara koje stimuliraju dječiju agresivnost), odnosno na kojim web-stranicama i portalima. Posebno znaju biti opasne „besplatne igrice“ koje su kao marketinške trikove kreirale određene kompanije, odnosno ideološke grupacije, kako bi na taj način za svoje proizvode odnosno ideologije, privukle što više mladih naraštaja. Takve igrice često znaju biti postavljene na web-stranice sa nemoralnim sadržajima i sl.

Šta sa djetetom ogrezlim u digitalne-igrice

Digitalne tehnologije su donijele mnoge koristi, ali izazvale i negativne situacije. Jedna od najočiglednijih je sve češće provođenje slobodnog vremena uz savremene tehnologije i očigledniji manjak direktne verbalne komunikacije. Veliki je broj roditelja koji se žale kako im se „dijete zatvorilo u sobu i ni sa kim ne razgovara“ ili pak razgovara frazama tipa „Šta ima novo? Šta ima za jesti? i sl.“ Svi roditelji bi trebali njegovati komunikaciju sa svojom djecom kao nešto neprikosnoveno i nazamjenjivo. Čak i slučajevima kada se djeca preokupirana određenim igricama, najmanje što može uraditi svaki roditelj, otac ili majka, je zamoliti dijete da mu se pridruži u igri, ili pak gledati ga kako je uspješno u igri, te ga pohvaliti za postignute rezultate i polahko otvarati komunikaciju o konkretnoj igrici, ali i ostalim pitanjima koja se vežu za to. To je otaranje prvih vrata na putu rješavanja problema.

Zaključak

Nema sumnje da su digitalne igrice dio naše realnosti i da se na njih upražnjava velika količina slobodnog vremena. U ovom radu smo vidjeli da većina tih igrica ima bogate pedagoško-psihološke karakteristike kojima se mogu unaprijediti procesi dječijeg učenja. Da bi se to postiglo potrebno je da na prvom mjestu edukatori pronađu adekvatne digitalne igrice vezane za svoje područje, ili pak zaduže svoju djecu (učenike) da ih pronađu, te da ih oni preporuča svojoj djeci kao korisne u određenim segmentima, te da sa djecom kritički analiziraju njihove dobre i loše strane, a ne da se svim silama

bore protiv njih i osuđuju djecu što svoje vrijeme troše na navedeni način. Sa druge strane roditelji bi trebali u razgovoru sa djecom vidjeti njihove sklonosti usmjeriti ih na korisne digitalne igrice, te kontrolisati količinu vremena koje djeca provode uz njih.

Iz ovog rada smo vidjeli da ima sasvim dovoljno prostora da se digitalne igrice stave u službu edukacije, ali kao i sve ostale edukacijske procese, to prvenstveno mi, edukatori moramo inicirati.

Literatura

- Demirbilek, M. (2010). *Digital Games for Online Adult Education*. Online Education and Adult Learning: New Frontiers for Teaching Practices. IGI Global. Hershey • New York
- FAS (Federation of American Scientists). (2006). *Summit on educational games: Harnessing the power of video games for learning*. Retrieved December 29, 2008, from www.fas.org/gamesummit/Resources/Summit%20on%20Educational%20Games.pdf
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York, McGraw-Hill.
- Edwards, C. (2006, February 20). *Class, take out your games*. *Business Week*. Retrieved June 16, 2008, from Academic Search Premier database.

*Izet Pehlić
Anela Hasanagić
Haris Grabus*

KVALITET INTERAKCIJSKO-KOMUNIKACIJSKOG ASPEKTA SREDNJOŠKOLSKE PEDAGOŠKE KLIME

Sažetak

Cilj ovog istraživanja bio je da se ustanovi kvalitet interakcijsko-komunikacijskog odnosa učenika i nastavnika, da se u utvrdi postoji li razlika u njihovim stavovima, te da li je kvalitet interakcijsko-komunikacijskog odnosa statistički značajno povezan sa kvalitetom pedagoške klime. U radu su korišteni metod teorijske analize i dekriptivno-analitički Survey metod, a od istraživačkih tehnika anketiranje. Od istraživačkih instrumenata korišten je Upitnik o interakcijsko-komunikacijskom odnosu nastavnika i učenika (Bratanić, 2002). Istraživački uzorak činilo je 400 srednjoškolskih učenika i 100 nastavnika iz gimnazije i stručnih škola (ujednačen uzorak) iz Zeničko-dobojskog kantona. Rezultati istraživanja su pokazali: da postoji razlika u stavovima nastavnika i učenika u procjeni kvaliteta njihovog interakcijsko-komunikacijskog odnosa: nastavnici u statistički značajno većoj mjeri od učenika njihov interakcijsko-komunikacijski odnos procjenjuju kvalitetnijim, ne postoji statistički značajna razlika u procjeni kvaliteta interakcijsko-komunikacijskog odnosa između učenika i nastavnika gimnazija i stručnih škola, te ispitanici koji boljom procjenjuju pedagošku klimu u statistički značajno većoj mjeri procjenjuju boljim i interakcijsko-komunikacijski odnos učenika i nastavnika.

Ključne riječi: interakcija, komunikacija, socijalne vještine, interpersonalni odnosi, pedagoška klima

THE QUALITY OF INTERACTIONAL AND COMMUNICATIONAL ASPECT OF PEDAGOGICAL ENVIROMENT IN SECONDARY SCOOL

Summary

The aim of this study was to determine the quality of interactional and communicational student-teacher relationship, to determine whether there are any differences in attitudes between students and their teachers, and is the quality of interactional and communicational relationships significantly correlated with quality of educational atmosphere. The methods used in this research are theoretical analysis and survey method. As instrument we used The Questionnaire of Interaction and Communication between the Teacher and Students (Bratanić, 2002). The research sample consisted out of 400 high school students and 100 teachers from high school and vocational school (equalized sample) from Zenicko -Dobojski Canton. The results of research showed: that there is a difference in the attitudes between teachers and students in their assessment about the quality of interactional and communicational relations it term that teachers statistically significant better assess the quality of interactional and communicational relationship than their students. Then, there is no statistically significant difference in the assessment of the quality of interactional and communicational relations between students and teachers in gymnasium schools and vocational schools, and the participants who perceive better pedagogical atmosphere, they tend to perceive better communicational and interactional relationship between students and teachers as well.

Keywords: *interaction, communication, social skills, interpersonal relationships, educational atmosphere*

Uvod

Kako bi unaprijedio kvalitet komunikacije učenik-nastavnik, Thomas Gordon (1974) je razvio metodu interakcije čija je osnovna svrha bila poboljšanje odnosa učenika i nastavnika kroz razvoj komunikacijskih vještina. Edukacija nastavničke djelotvornosti daje model za uspostavljanje otvorene komunikacije u razredu i za efikasno rješavanje konfliktnih situacija u kojima su pobjednici i nastavnik i učenik. Najprije, Gordon preporučuje da nastavnici vježbaju aktivno slušanje, koje od nastavnika zahtijeva da parafrazira ili skraćeno prepriča ono što mu je učenik prethodno saopćio, što kod učenika ostavlja dojam da je shvaćen i ohrabruje ga da komunicira iskreno i direktno. Učeniku aktivno slušanje pomaže da izrazi svoje osjećaje, riječi probleme, te razvije povjerenje u nastavnika (Gordon, 1974, 2008). Gordonova strategija aktivnog slušanja predstavljena je metod razvijanja pozitivne pedagoške klime u razredu, smanjenje razrednih problema i prevenciji potencijalnog konflikta između nastavnika i učenika.

Prema Gordonu (1974), problem se može početi rješavati tek kada se razjasni pitanje “vlasništva” problema: da li je on kod učenika ili kod nastavnika. Ukoliko je problem u vlasništvu učenika, rješenje je u primjeni aktivnog slušanja, a ako je u vlasništvu nastavnika metod “ja-poruka” ili miroljubivo rješenje bit će jedini izlaz. Gordon (1974) opisuje razliku problema kao učenikovog ili nastavnikovog vlasništva s obzirom na njihov efekat. Tako, ako problem ima direktan i nepoželjan učinak na nastavnika, to je nastavnikov problem, a ako ima direktan i nepoželjan učinak na učenika to je učenikov problem. Neke probleme je nešto teže dijagnosticirati jer su zajednički problemi koji ne utječu direktno na nastavnika ali imaju generalni utjecaj na razrednu aktivnost. Na primjer, hiperaktivan učenik neće direktno utjecati na nastavnika i/ili narušiti njegovu ulogu u razredu, ali će imati utjecaj na aktivnosti koje su u toku.

U situaciji kada su učenici “vlasnici” problema, postoji niz pedagoških strategija koje se mogu upotrijebiti (Gordon, 1974, 2008). Gordon preporučuje da nastavnik sasluša učenikov problem. Nije potrebno ništa da kaže, jer je “tišina – pasivno slušanje – snažna reverzibilna poruka koja daje učeniku osjećaj da je prihvaćen i ohrabruje ga da vam se sve više i više povjerava” (Gordon, 1974, str. 61). Nastavnici, dok pasivno slušaju, mogu koristiti reakcije

odobravanja, neverbalne i verbalne znakove koji učeniku daju do znanja da ga on uistinu sluša i razumije ono što mu učenik pokušava reći. Smiješeći se, klimajući glavom uz komentare kao “a-ha” ili “razumijem” obično sagovorniku želimo pokazati da ga pažljivo slušamo. Međutim, kada je u pitanju sramežljivi ili povučeni učenik, ili učenik koji jednostavno odbija da izrazi problem, Gordon predlaže da se koriste tehnike koje će učeniku pomoći da se otvori, a to su najčešće neutralna pitanja ili tvrdnje koje ohrabruju učenika da govori otvorenije i iskrenije o svojim osjećajima i brigama. Fraze kao što su “reci mi još...” ili “to zvuči kao ozbiljan problem, volio bi čuti još o njemu” mogu ohrabriti učenika da govori otvorenije.

Kada je problem “nastavnikov”, kao kada učenik, na primjer, nekom aktivnosti usred nastave ometa sat, Gordon predlaže ja-poruke, nastavnikove tvrdnje koje jasno opisuju učenikovo ponašanje, učinak koje ono ima na nastavnika i kako se on (nastavnik) osjeća. Gordon vjeruje da su ja-poruke djelotvorne budući imaju veliku vjerovatnost da će promijeniti učenikovo ponašanje, da su minimalno negativne i zbog toga neće narušiti njihov interpersonalni odnos. Ja-poruke učenicima daju osjećaj odgovornosti za vlastito ponašanje i motiviraju ih da ga promijene budući da uviđaju da kreiraju ozbiljan problem za nastavnika.

U korištenju ja-poruka manja je vjerovatnost da će učenik negativno reagirati, ljutiti se ili biti agresivan, jer je nastavnik samo opisao svoje osjećaje. Nasuprot tome, ti-poruke kao “opet ti pričaš” ili “zašto već ne odrasteš i počneš se normalno ponašati?!” učenici najčešće negativno interpretiraju, što se istovremeno negativno odražava na njihovo samopouzdanje, samopoštovanje i razvija im osjećaj manje vrijednosti. Učenici se boje da se u pozadini takvih ti-poruka nalazi skrivena poruka “s tobom nešto nije u redu – inače ne bi pravio ovakve probleme”. Ja-poruke, zato što su nekritičke tvrdnje o efektu nekog ponašanja, a ne kritike samog učenika, prije će motivirati učenika da se promijeni i ima obzira prema nastavniku. Učenik ima slobodan izbor da se dobrovoljno promijeni, i to najčešće i čini. Međutim, ne mogu se svi problemi riješiti ja-porukama ili aktivnim slušanjem. Do takvih situacija najčešće dolazi kada se učenici umiješaju u ispunjavanje nastavnikovih potreba ili obrnuto – u oba slučaja to znači miješanje u tuđi problem. Gordon predlaže pedagošku strategiju u kojoj ni jedna ni druga strana ne gubi, u kojoj učenik i nastavnik zajedno sarađuju kako bi došli do rješenja problema. Strategija se sastoji u postepenom rješavanju problema:

1. Definirajte problem – o kojim ponašanjima se radi? Šta svaka od te dvije osobe želi? Nastavnik će se služiti ja-porukama i aktivnim slušanjem kako bi osigurao da se iznesu osjećaji obje strane.
2. Iznesite sva moguća rješenja – nastavnik i učenik iznose ideje, ali ih još na ovom stepenu ne ocjenjuju.
3. Ocijenite rješenja – svaki učesnik se ima pravo pobuniti protiv nekog rješenja i to ocjenjivanje se nastavlja dok ne odluče koje je rješenje najbolje.
4. Izaberite rješenje putem konsenzusa – na ovom stepenu obje strane trebale bi biti zadovoljne rješenjem.
5. Odredite kako treba provesti odluku – koji materijali će biti potrebni? Ko će biti odgovoran za šta? Kada će se provesti rješenje?
6. Procijenite vaše rješenje – rješava li se problem ili samo simptom? Nakon što isprobaju rješenje, nastavnik i učenik bi trebali ponovno zajedno prodiskutirati i razmijeniti mišljenje koliko su i jesu li zadovoljni rješenjem problema. Ako treba, mogu rješenje korigirati ili čak promijeniti prolazeći prethodne korake. (Gordon, 1974, 2008)

U nastavnom procesu kod nas prisutni su i elementi koji narušavaju dobru pedagošku klimu u razredu. Pokušavajući da uspostave disciplinu kao pretpostavku za nesmetano izvođenje nastavnog procesa nastavnici koriste različite metode discipliniranja, nekad i kažnjavaju. Stoga, značajno je da se napravi razlika između kazne i discipline, budući da se često sinonimno posmatraju, što svakako nije tačno. Kazna kao odgojna mjera može imati neželjene popratne efekte i smatra se lošim sredstvom zastrašivanja koje prouzrokuje još gore ponašanje iz više razloga. Prvo, strah od kazne nakuplja bijes i može dovesti do još većeg konflikta. Također, događa se da učenici povezuju kaznu sa osobom koja ih kažnjava. Drugo, kazna ne pruža nikakav odgovor na dva osnovna pitanja: znaju li učenici da krše postavljene norme ponašanja i da li ih tumače ispravno? Treće, kazna u razredu može potisnuti problem, a istovremeno stimulirati druga nepoželjna ponašanja ili po principu učenja prema modelu naučiti učenika agresivnom ponašanju. Najčešće, kazna ne usmjerava na dobro ponašanje, a istovremeno ne sprječava ni ponavljanje lošeg. Međutim, i pored činjenice da kazna ima brojne negativne posljedice, ona se i dalje koristi u odgojno-obrazovnom

procesu, budući da nastavnici ne mogu tolerirati sve situacije, a nagrade uvijek nisu djelotvorne. Kazna učeniku šalje poruku da je njegovo ponašanje neprikladno jer mu se uskraćuje učestvovanje u ugodnim događajima i aktivnostima. Ponekad, kazna se koristi s ciljem brze eliminacije lošeg ponašanja. U drugim slučajevima, učenika se kažnjava za ponašanje koje previše ometa ili je suviše ekstremno da bi se ignoriralo. Neka djeca dobro reaguju na kaznu jer su naučena na kažnjavanje kod kuće i neće reagirati ako nastavnik koristi samo pozitivno ohrabivanje.

Ukoliko nekad bude u situaciji da primijeni kaznu, nastavnik bi se trebao oslanjati na etičke principe. Kao prvo, treba korsistiti strategiju ili oblik kazne koji je u skladu s prirodom i stepenom negativnog ponašanja, te ne smije koristiti strategiju koja je drastična u odnosu na učenikovo negativno ponašanje. Ovo naročito stoga što su istraživanja pokazala da umjerene kazne imaju veću djelotvornost u postizanju nastavnikovog cilja – smanjenje ili eliminacija nepoželjnog ponašanja. Rijetki izuzeci od ovog pravila su ona ponašanja koja mogu biti opasna za dijete ili za njegove vršnjake, te ukoliko su jako destruktivna za okruženje. Takvo ponašanje ne može se riješiti tehnikama poput ohrabivanja suprotnog tipa ponašanja ili tehnika iskorjenjivanja, kojima treba više vremena da pokažu rezultate. Naprimjer, agresivno ponašanje koje nosi u sebi mogućnost da nastrada neko drugo dijete ili destruktivno ponašanje koje može dovesti do ozbiljne štete u učionici, dobri su primjeri ponašanja koji iziskuju brzu intervenciju.

U korištenju kazne mora se biti dosljedno – pokazalo se da nedosljedna primjena kazne ima slab ili čak nikakav efekat na ponašanje koje se nastoji modificirati. Primijeni drastičnih kaznenih mjera treba izuzetno oprezno pristupiti zbog velike mogućnosti pojave negativnih popratnih reakcija. Prilikom donošenja plana intervencije treba dobro razmisliti koji bi trebao biti djelotvoran ali, ujedno, poštovati i učenikova prava. Konačno, nastavnik mora uvijek imati na umu pravilo o jednakim pravima, šaljući na taj način poruku učeniku kako se treba ponašati, dajući mu dobar primjer.

Pristup nastavnika u korištenju kazne treba biti takav da nastavnik pokazuje da nije sretan što je mora primijeniti a ne smije primjena kazne biti takva da se može doživjeti osvetničkom. Tako nastavnik šalje poruku “ne želim te kazniti, ali tvoje ponašanje me prisiljava na to”. Jedino tako se naglašava učenikova odgovornost za

njegovo vlastito ponašanje. Odluke o kazni koje se donesu odmah u situaciji koja izaziva kaznenu reakciju najčešće su prestroge i postoji velika vjerovatnoća da će nastavniku kasnije biti žao. Može se, također, dogoditi da je kazna preblaga i da se loše ponašanje nastavi. U oba slučaja, nastavniku se najavljuje još veći problem u vremenu koje slijedi. Zbog toga, nastavnicima se preporučuje da kad god se moraju suočiti sa ozbiljnim ili opasnim problemom u ponašanju konsultiraju školskog psihologa ili pedagoga čiji će im stručni savjet pomoći u donošenju pravilne odluke o prirodi i intenzitetu sankcije.

Nastavnik u razredu dvije ima funkcije koje se međusobno isprepliću: uloga nastavnika-organizatora i uloga nastavnika-pomagača. Od nastavnika-organizatora učenici očekuju da donosi odluke, uspostavi razrednu strukturu, organizira nastavu i nabavi potrebni materijal, kritizira njihov rad, usmjerava razredne aktivnosti, te uspostavi sistem nagrada i kazni. Nastavnik-pomagač strukturira strategiju upravljanja ponašanjem na takav način da omogućava učenicima da se nauče odgovornom ponašanju, slobodnom izboru, uspostavljanju vlastitih vrijednosti i razvoju unutarne kontrole vlastitog ponašanja. Nastavnici koji preferiraju informativni nastavni stil, radije nego onaj koji zagovara kontrolu – oni koji naglašavaju razloge za postojanje pravila i ograničenja, pokazujući učenicima na taj način da im ona pomažu u postizanju vlastitih ciljeva – imat će za rezultat učenike koji lakše i bolje usvajaju ta pravila i koriste ih u novim situacijama. Ključno je da se postave pravila i objasni učenicima njihova važnost. Kada se učenicima daje prilika da budu odgovorni donosioci odluka, nastavnici im više neće biti potrebni da kontroliraju njihovo ponašanje. To je izuzetno važno, s obzirom da nastavnik ne može sve vrijeme biti sa svojim učenicima; umjesto toga, učenici moraju sami razviti sposobnost donošenja društveno prihvatljivih i odgovornih odluka koje se podudaraju sa školskim pravilima i pravilima društvene zajednice kojoj pripadaju.

S ciljem uspostave dobrih interakcijsko-komunikacijskih odnosa i pozitivne pedagoške klime, odgojno djelovanje treba dizajnirati tako da bude u funkciji razvoja socijalnih vještina. Dokazano je da je vježbanje socijalnih vještina ključno u prevenciji poremećaja u ponašanju. Socijalne vještine podrazumijevaju misli, osjećaje i ponašanja koja pomažu djetetu u postizanju njihovih vlastitih ciljeva i dobivanju odobravanja od strane drugih. Program razvijanja socijalnih vještina započinje prepoznavanjem određenih

problema. Takav program prepoznaje rješenja određivanjem realističnih i odgovarajućih socijalnih vještina, i pomaže djeci da procijene i korigiraju vlastito ponašanje. Treniranje socijalnih vještina najdjelotvornije je ukoliko se koristi princip učenja po modelu, proba, povratnih informacija od strane učenika i generalizacije.

Imajući u vidu da su socijalne vještine sposobnost kvalitetnog reagiranja u različitim socijalnim situacijama, možemo konstatirati kako je socijalna kompetentnost sposobnost razumijevanja i korištenja kulturno prihvaćenih oblika ponašanja neke sredine. Vještine samokontrole omogućuju djeci da sama odaberu odgovarajuće ponašanje koje će sa sobom donijeti i pozitivne posljedice. Te vještine uključuju:

- vrijednosti kao što su vjernost, iskrenost, privrženost i pouzdanost,
- učestvovanje u razgovoru,
- pozitivan način skretanja nastavnikove pažnje; na primjer tako da pitaju za pojašnjenje nekog zadatka,
- uspjeh u školi,
- pozitivan način ophođenja sa društvenim konvencijama,
- različite načine ophođenja prema vlastitim osjećajima i osjećajima drugih,
- metode za rješavanje stresnih situacija,
- način da odole provokacijama i ismijavanju od strane drugih učenika,
- vještinu pažljivog slušanja,
- postavljanje pitanja na ispravan način,
- davanje verbalnih i neverbalnih komplimenata, te njihovo prihvatanje,
- vještine konverzacije, kao što je zanimanje za tuđe interese, odgovaranje na tuđa pitanja i održavanje dobrih interakcijsko-komunikacijskih veza.

Učenici će sa usvojenim socijalnim vještinama lakše će biti partneri u razvijanju pozitivnih interakcijsko-komunikacijskih odnosa u nastavi i školi, a time i partneri u uspostavi pozitivne pedagoške klime u školi.

Metod

Cilj ovog istraživanja bio je da se ustanovi kvalitet interakcijsko-komunikacijskog odnosa učenika i nastavnika, da se u utvrdi postoji li razlika u njihovim stavovima, te da li je kvalitet interakcijsko-komunikacijskog odnosa statistički značajno povezan sa kvalitetom pedagoške klime. U istraživanju se pošlo od pretpostavke: da će istraživački rezultati pokazati da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika i nastavnika o njihovom interakcijsko-komunikacijskom odnosu, te da postoji statistički značajna povezanost pedagoške klime i interakcijsko-komunikacijskog odnosa nastavnika i učenika u razredu: da kvalitetniji interakcijsko-komunikacijski odnosi za posljedicu imaju kvalitetniju pedagošku klimu.

U radu su korišteni metod teorijske analize i dekrriptivno-analički Survey metod, a od istraživačkih tehnika anketiranje. Od istraživačkih instrumenata korišten je Upitnik o interakcijsko-komunikacijskom odnosu nastavnika i učenika (Bratanić, 2002). Upitnik se sastoji od 20 tvrdnji/ajtema o interakcijsko-komunikacijskom odnosu nastavnika i roditelja. Ispitali smo pouzdanost upitnika i dobili smo da koeficijent pouzdanosti iznosi $\alpha=.825$.

Istraživački uzorak činilo je 400 srednjoškolskih učenika i 100 nastavnika iz gimnazije i stručnih škola (ujednačen uzorak) iz Zeničko-dobojskog kantona.

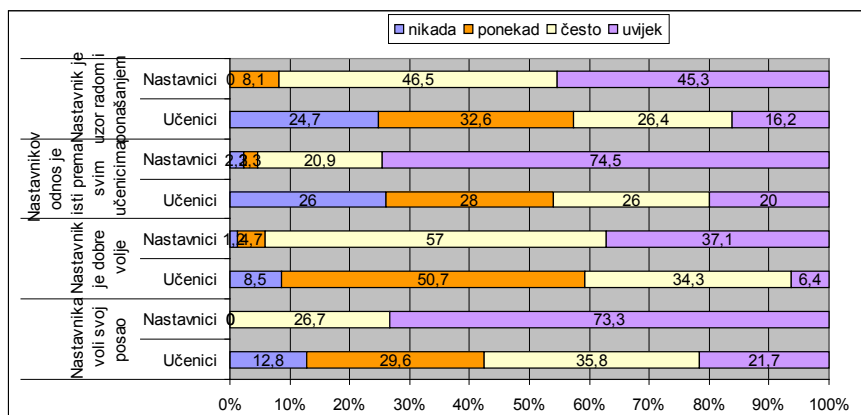
Rezultati istraživanja

Polazimo od konstatacije da od kvaliteta interakcijsko-komunikacijskog odnosa učenika i nastavnika u velikoj mjeri zavisi i kvalitet pedagoške klime.

Nastavnik ima vrlo značajnu ulogu u odgojnom procesu. Njegova uloga se posebno očituje u razvijanju kvaliteta interakcijsko-komunikacijskog procesa sa učenicima. (Bognar & Matijević, 2002: 357-394) U odgojno-obrazovnom procesu danas nastavnik je nadišao ulogu samo informatora, on je animator, terapeut, regulator odgojnog procesa, što ukazuje na tendenciju da se u savremenom procesu odgoja dosta ulaže u one segmente odgoja koji su ili bili zanemareni ili su bili ograničeni na neki od drugih subjekata odgojno-obrazovnog procesa. (Bognar & Matijević, 2002: 357-394; Čatić, Stevanović, 2003, str. 319)

Nastavnik koji želi da razvije pozitivnu pedagošku klimu u razredu sluša svoje učenike, saopćava svoja razmišljanja učenicima, sve uključuje, a ništa ne isključuje, nastoji da razvije ravnopravnu komunikaciju sa učenicima, traga za pozitivnim, pronalazi i nudi primjerena rješenja, razgovara sa učenicima o svom razgovoru sa njima, razgovara istovremeno i sa sobom i sa učenicima, manje tvrdi, a više opisuje i pita, nudi se, a ne nameće svojim učenicima, uistinu voli svoje učenike. Očogledno je da je interakcijsko-komunikacijski odnos učenika i nastavnika jedan od najznačajnijih faktora pedagoške klime u razredu, pa i školi. Stoga smo nastojali da ustanovimo da li postoji razlika u stavovima učenika i nastavnika o njihovom interakcijsko-komunikacijskom odnos. Slijedi analiza i interpretacija rezultata istraživanja.

Da bi posao nastavnika obavljao dobro i profesionalno, za nastavnika je značajno da voli svoj posao. Nastavnici su u našem istraživanju potvrdili da vole svoj posao. Međutim, takvu sliku o njima nemaju učenici. Oni u izrazito velikoj mjeri smatraju da nikad, vrlo rijetko ili samo ponekad nastavnika doživljavaju kao osobu koja voli svoj posao. (Grafikon 1) Rezultati koji slijede će nam pojasniti ovakav stav učenika.



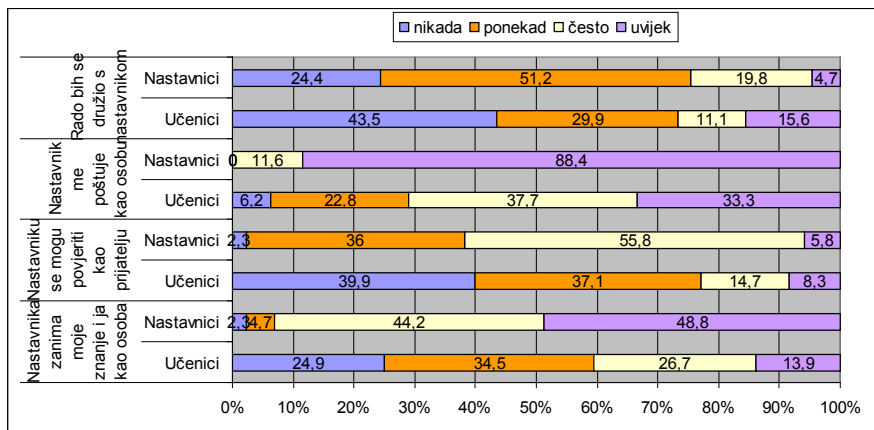
Grafikon 1: Stavovi učenika i nastavnika o nastavnikovoj osobnosti

Da je nastavnik samo ponekad dobre volje smatra 50,7% učenika, dok 73,3% nastavnika tvrdi da su uvijek dobro volje. (Grafikon 1)

Nastavnici i učenici se ne slažu u tome da je nastavnikov odnos isti prema svim učenicima. Učenici su se podijelili na dvije strane: jedna, koja je i veća, smatra da nastavnikov odnos nije nikad ili je ponekad isti prema svim učenicima, a druga da je nastavnikov odnos često ili uvijek isti prema svim učenicima. Nastavnici u najvećoj mjeri smatraju da se uvijek odnose na isti način prema svim učenicima. Može se desiti da se rezultati učenika ne odnose na nastavnike koji su bili u uzorku, ali ima i nastavnika koji se nikad ili samo ponekad odnose na isti način prema svim učenicima. (Grafikon 1)

Kako za interakcijsko komunikacijski odnos tako i za pedagošku klimu nije pozitivan rezultat po kojem 24,7% učenika ne smatra nikad a 32,6% samo ponekad nastavnika uzorom u radu i ponašanju. S druge strane, 45,3% nastavnika smatra da je uvijek i 46,5% često uzor svojim radom i ponašanjem. (Grafikon 1)

Budući da je profesionalac i da je najodgovorniji za odgojno-obrazovni proces nastavnik je zadužen da učenicima bude uzor u razvoju njihovog dobrog interakcijsko-komunikacijskog odnosa. Stoga nas je o tome interesiralo stvarno stanje u srednjoj školi.



Grafikon 2: Stavovi učenika i nastavnika o nastavnikovim predispozicijama za dobar interakcijsko-komunikacijski odnos s učenicima

Nastavnici u većoj mjeri pozitivno ocjenjuju da ih učenici zanimaju kao osobe, a ne samo da su zainteresirani za njihovo znanje. Učenici u najvećoj mjeri smatraju potpuno suprotno – da nastavnik akcentat stavlja na njihovo znanje. Pozitivnija je slika i nastavnika i učenika o stavu da nastavnik učenika poštuje kao osobu.

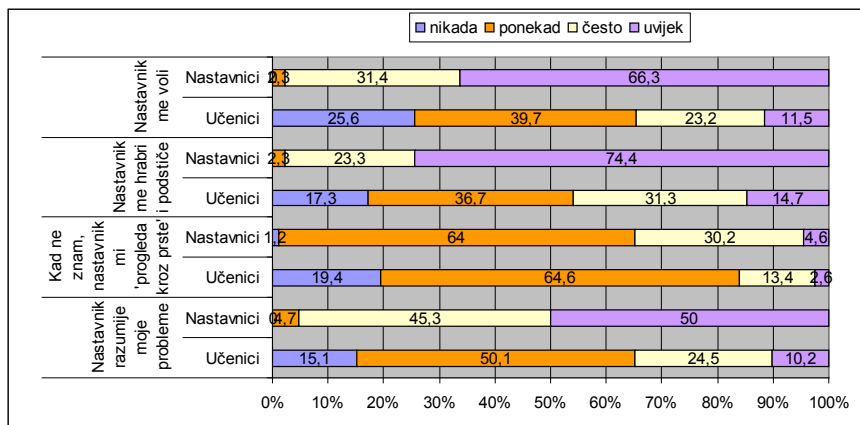
Tako 33,3% učenika osjeća da ih uvijek nastavnik poštuje kao osobu, a izdvaja se 6,2% učenika koji nemaju taj osjećaj nikad. (Grafikon 2)

O tome da se nastavnici ne zanimaju za ličnost učenika svjedoče i rezultati po kojima 39,9% učenika smatra da se nikad ne može nastavniku povjeriti kao prijatelju, a 37,1% može samo ponekad. Nastavnici procjenjuju pozitivnije i njih 55,8% smatra da im se učenici često mogu povjeriti kao prijatelju, a samo 5,8% nastavnika smatra da je razvilo takav interakcijsko-komunikacijski odnos da im se učenici uvijek mogu povjeriti kao prijatelju. Istovremeno, samo 8,3% učenika ima isto osjećanje. (Grafikon 2)

Rezultat tako izgrađenog odnosa jeste stav 43,5% učenika i 24,4% nastavnika koji se nikad ne bi družili izvan nastave, a 29,9% učenika i 51,2% nastavnika bi to činilo samo ponekad. (Grafikon 2)

Postavlja se pitanje da li nastavnici svojim odnosom i ponašanjem prema učenicima pokazuju aktivni odnos prema razvijanju boljeg interakcijsko-komunikacijskog odnosa s učenicima? Slijede istraživački rezultati.

Koliko nastavnik nastoji imati razumijevanja za probleme učenika govore stavovi učenika: njih 10,2% smatra uvijek a 24,5% često, dok 50,1% smatra da je to prisutno samo ponekad, a 15,1% nikad. S druge strane 50% nastavnika smatra da uvijek, a 45,3% često ima razumijevanje za probleme učenika. (Grafikon 3)



Grafikon 3: Stavovi učenika i nastavnika o aktivnom odnosu nastavnika u razvijanju njihovog boljeg interakcijsko-komunikacijskog odnosa

Nastavnici smatraju da učenicima ‘progledaju kroz prste’ kad

nešto ne znaju češće nego što to misle učenici, a slažu se u stavu da se to dešava ponekad. (Grafikon 3) Istraživački rezultat smatramo povoljnim za razvijanje zdrave pedagoške klime jer nastavnik stalnim popuštanjem ne bi trebao stimulirati nerad učenika.

Međutim, takav odnos nastavnika nema onu dimenziju koja se mogla naslutiti – da podstakne i ohrabri učenika da kasnije ovlada nečim što je propustio. O tome svjedoče stavovi učenika koji pokazuju da nastavnik samo ponekad ili nikad u većoj mjeri ne hrabre i ne podstiču učenike. Istovremeno, 74,4% nastavnika smatra da to čini uvijek. (Grafikon 3) Pozadinu ovalike razliku u stavovima nastavnika za sigurnije zaključivanje trebalo bi detaljnije ispitati, a ovdje zaključujemo samo da rezultat nije pozitivan za dobru interakcijsko-komunikacijsku dimenziju pedagoške klime.

Iako ne smatramo da trebamo da idealiziramo školsku situaciju te da ustvrdimo kako svi nastavnici trebaju voljeti sve učenike, za razumijevanje pedagoške klime značajni su stavovi nastavnika i učenika i o toj ‘boji’ njihovog interpersonalnog odnosa. Stavovi se izrazito razlikuju. Nastavnici tvrde da uvijek ili često vole učenike, a učenici ‘osjećaju’ da je to samo ponekad ili nikad. (Grafikon 3) Možemo razumjeti da nastavnici, iz bojazni da to učenici ne zloupotrijebe, i ne pokazuju ljubav koju osjećaju prema učenicima.

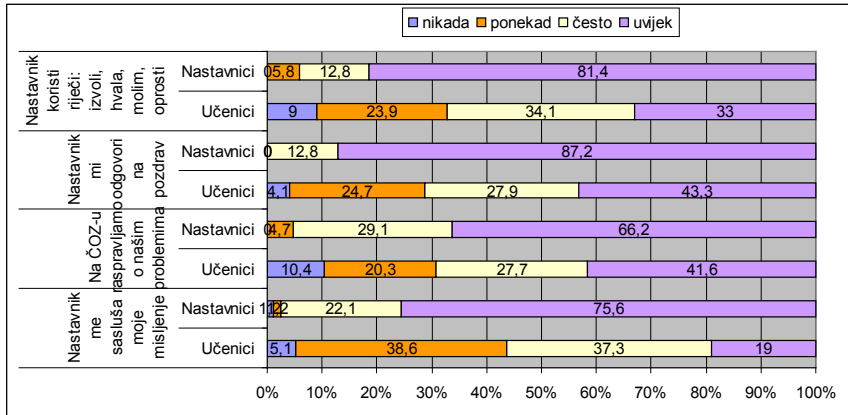
Smatramo da nastavnik treba pokazati aktivni odnos u nastojanju ne samo da doprinese nego i da bude inicijator razvoja dobrog interakcijsko-komunikacijskog odnosa s učenicima. Kakvo je stanje ‘na terenu’? Slijede istraživački rezultati.

Postoji velika nesaglasnost učenika i nastavnika o situaciji kad učenik želi iznijeti svoje mišljenje nastavnik ga sasluša. Rezultati su pokazali da 75,6% nastavnika tvrdi da to čini uvijek, a njih 22,1% često, dok 38,6% učenika smatra je se to dešava ponekad. Zaključujemo da ima osnova za iniciranje razvoja uvažavanja u komunikaciji. (Grafikon 4)

Da se ta osnova u određenoj mjeri i koristi potvrđuju i stavovi nastavnika i učenika da se uvijek ili često u najvećoj mjeri na času odjeljske zajednice raspravlja o učeničkim problemima. Samo 10,4% učenika smatra da njihovi problemi nisu ‘došli na red’ da se o njima raspravlja, a da se to dešava samo ponekad smatra 20,3% učenika. (Grafikon 4)

Rezultati istraživanja potvrđuju da nastavnik ‘primijeti’ učenika i odgovori mu na pozdrav. Elementarni komunikacijski

nivo je zadovoljen. Samo 4,1% učenika nema odgovor na pozdrav nastavnika. (Grafikon 4) Istraživanje je pokazalo da su to ispitanici koji inače imaju uvijek suprotan i po nastavnike negativan stav. Za konkretnije tvrdnje pozadinu bi trebalo detaljnije istražiti.

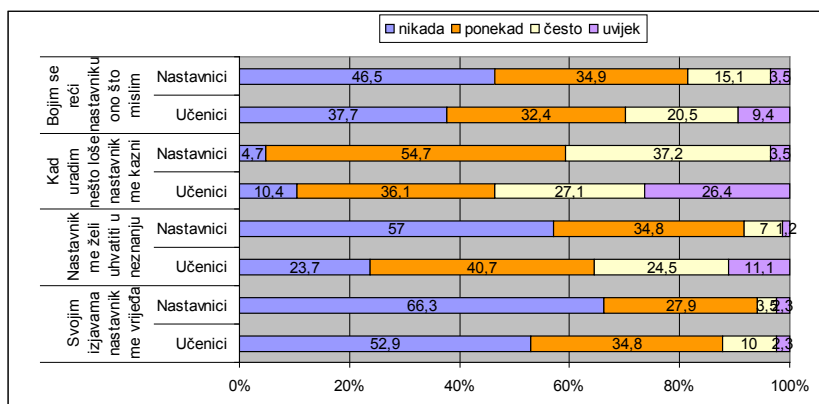


Grafikon 4: Stavovi učenika i nastavnika o nastavnikovoj komunikacijskoj ulozi u njihovom interakcijsko-komunikacijskom odnosu

U redovnoj komunikacije, kao manire lijepog ponašanja i verbalne signale uvažavanja ličnosti sagovornika, nastavnik u komunikaciji s učenicima koristi riječi: izvoli, hvala, molim, oprost. Izuzetak je stav 9% učenika koji smatraju da se to ne dešava nikad. (Grafikon 4)

Možemo konstatirati da nastavnici pokušavaju ali u dovoljnoj mjeri za razvijanje pozitivne pedagoške klime ne daju svoj doprinos razvoju interakcijsko-komunikacijskog odnosa sa učenicima. Naprotiv, rezultati pokazuju tendencije koje pogoršavaju interakcijsko-komunikacijski odnos učenika i nastavnika.

Da postoji aktivna uloga nastavnika u narušavanju interakcijsko-komunikacijskog odnosa sa učenicima potvrđuju i rezultati koji slijede. Nastavnik ponekad svojim izjavama vrijeđa učenika smatra 34,7% učenika i 27,9% nastavnika, a da to čini uvijek smatra 2,5% učenika i 2,5% nastavnika. (Grafikon 5)



Grafikon 5: Stavovi učenika i nastavnika o negativnoj ulozi nastavnika u njihovom interakcijsko-komunikacijskom odnosu

Da ih pretežno nastavnik želi uhvatiti u neznanju smatra 24,5% učenika, a do je ta situacija prisutna uvijek smatra 11,1% učenika. Iako su stavovi nastavnika drugačiji, 34,8% nastavnika potvrđuje da ponekad nastoji da učenike uhvati u neznanju. (Grafikon 5)

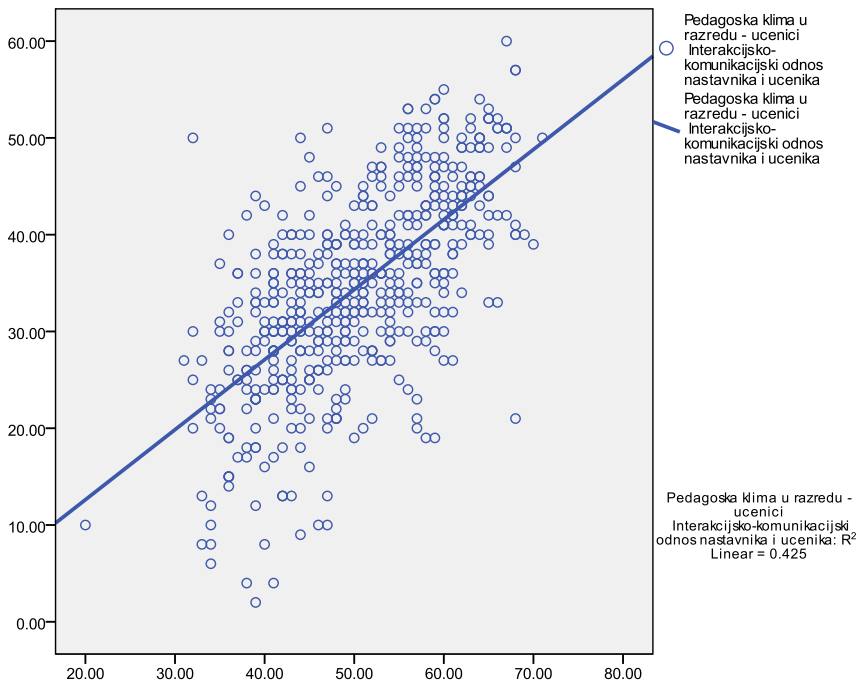
Iako su svjesni da i sami često prave greške, nastavnici kažnjavaju učenike kad oni pogriješe i urade nešto loše. Da to čine uvijek smatra 26,4% učenika i 3,5% nastavnika, a da je ta situacija prisutna ponekad smatra 36,1% učenika i 54,7% nastavnika. Samo 10,4% učenika i 4,7% nastavnika smatra da za napravljenu učenikovu grešku kao sankcija ne slijedi kazna. (Grafikon 5)

Iako je situacija s kažnjavanjem takva, to nije utjecalo na to da učenici nastavnicima smiju kazati šta misle. U tom segmentu, kao i ranije, nastavnici situaciju procjenjuju boljom – u većoj mjeri smatraju da učenici nastavniku smiju kazati šta misle. (Grafikon 5) Iako se rezultati mogu tumačiti različito, gledat ćemo iz ugla iz kojeg učenici, ipak, osjećaju značajnu slobodu da nastavniku kažu šta misle. Rezultat potvrđuje i nedostatak nastavnikovog autoriteta i mehanizama kontrole učenikovog ponašanja.

Tabela 1: *Prikaz rezultata t-testa za razliku u stavovima učenika i nastavnika o njihovom interakcijsko-komunikacijskom odnosu*

| | Ispitanici | N | Aritmetička sredina | Standardna Devijacija |
|---|--------------|-----|---------------------|-----------------------|
| Interakcijsko-komunikacijski odnos nastavnika i učenika | učenici | 469 | 48.1834 | 8.31848 |
| | nastavnici | 86 | 61.3140 | 3.86313 |
| T-test za ispitivanje razlike aritmetičkih sredina | | | | |
| Varijable | t-vrijednost | | Nivo značajnosti | |
| Interakcijsko-komunikacijski odnos nastavnika i učenika | -14.349 | | .000 | |

Konačno, na osnovu svih u ovom dijelu iznesenih istraživačkih rezultata možemo zaključiti da postoji razlika u stavovima nastavnika i učenika u procjeni kvaliteta njihovog interakcijsko-komunikacijskog odnosa. Nastavnici u statistički značajno većoj mjeri ($t=-14.349$, $r=.000$) od učenika njihov interakcijsko-komunikacijski odnos procjenjuju kvalitetnijim. (Tabela 1) Također, rezultati istraživanja su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika u procjeni kvaliteta interakcijsko-komunikacijskog odnosa između učenika i nastavnika gimnazija i stručnih škola.



Skater dijagram 1: *Odnos interakcijsko-komunikacijskog odnosa nastavnika i učenika i pedagoške klime u razredu*

Na kraju, značajno je konstatirati i istraživački rezultat po kome postoji statistički značajna povezanost pedagoške klime i interakcijsko-komunikacijskog odnosa nastavnika i učenika u razredu. Na skater dijagramu 1 vidljivo je da porast na skali procjene pedagoške klime istovremeno prati i porast na skali interakcijsko-komunikacijskog odnosa učenika i nastavnika. Dakle, ispitanici koji boljom procjenjuju pedagošku klimu u statistički značajno većoj mjeri ($t=5.545$, $r=.000$) procjenjuju boljim i interakcijsko-komunikacijski odnos učenika i nastavnika. (Tabela 2)

Tabela 2: Povezanost interakcijsko-komunikacijskog odnosa i pedagoške klime

| | | Pedagoška klima u razredu | Interakcijsko-komunikacijski odnos nastavnika i učenika |
|---|-----------------|---------------------------|---|
| Pedagoška klima u razredu | P. C. | 1 | .545** |
| | Sig. (2-tailed) | | .000 |
| Interakcijsko-komunikacijski odnos nastavnika i učenika | P. C. | .545** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | |

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

Umjesto zaključka

Interakcijsko-komunikacijski aspekt je bitan za razumijevanje i deskripciju kvalitetne pedagoške klime u srednjoj školi. Edukacija nastavničke djelatnosti za socijalne interakcije daje model za uspostavljanje otvorene komunikacije u razredu i za efikasno rješavanje konfliktnih situacija u kojima su i nastavnik i učenik pobjednici.

Gordonova strategija aktivnog slušanja predstavljena je metod razvijanja pozitivne pedagoške klime u razredu, smanjenje razrednih problema i prevencije potencijalnog konflikta između nastavnika i učenika. S ciljem uspostave dobrih interakcijsko-komunikacijskih odnosa i pozitivne pedagoške klime, odgojno djelovanje treba dizajnirati tako da bude u funkciji razvoja udgajanikovih socijalnih vještina.

Rezultati istraživanja pokazali su da u srednjoj školi postoji zavidan nivo kvaliteta interakcijsko-komunikacijskog odnosa učenika i nastavnika, što je pretpostavka dobre pedagoške klime (Bognar & Matijević, 2002; Ćatić, Stevanović, 2003). Nastavnici u statistički značajno većoj mjeri od učenika procjenjuju kvalitetnijim njihov interakcijsko-komunikacijski odnos. Istraživački rezultati koji govore da porast na skali procjene pedagoške klime istovremeno prati i porast na skali interakcijsko-komunikacijskog odnosa učenika i

nastavnika potvrđuju značaj kvaliteta interakcijsko-komunikacijskog odnosa učenika i nastavnika, naglašenog i u ranijim istraživanjima (Brajša, 1993; Bratanić, 1990; Osmić, 2001; Cvetanović, 2001; Domović, 2003).

Literatura

- Bognar, L. & Matijević, M. (2002). *Didaktika, II. Izmijenjeno izdanje*, Zagreb: Školska knjiga.
- Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija – razgovor, problemi i konflikti u školi*, Zagreb: Školske novine.
- Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija – Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Bratanić, M. (2002), *Paradoks odgoja*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Ćatić, R. & Stevanović, M. (2003). *Pedagogija*, Zenica: Pedagoški fakultet.
- Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*, Jastrebarsko: Naklada Slap;
- Gordon, T. (1974). *Teacher Effectiveness Training*, New York: Peter H. Wyden.
- Gordon, T. (2008). *Kako biti uspješan nastavnik*. Beograd: Most – kreativni centar.
- Osmić, I. (2001). *Interakcije i komunikacije u nastavnom procesu*, Gračanica: Grin doo.

KINEZIOLOGIJA

Mirjana Mađarević

PSIHOMOTORIKA I ANTROPOMETRIJA GLEDANA KROZ PRIZMU RAZLIČITIH MODELA

Sažetak

Osnovni cilj ovog rada je pronalaženje modela koji će temeljitije definisati psihomotorne sposobnosti, kao i pronalaženje optimalnog broja antropometrijskih dimenzija koje su u vezi sa psihomotornim sposobnostima. Da bi utvrdili efikasnost modela bilo je neophodno provesti uporedbu sa tradicionalnom statističkom metodologijom odnosno korelacionom i regresionom analizom. Sistemom randomizacije urađene su univarijantne i multivarijantne korelacione, regresione analize i metoda planiranja aktivnog eksperimenta (MAE). Praviti modele i kliše u antropološkim naukama vezanim za čovjeka su znatno zahtjevniji, složeniji, nepouzdaniji, jer su odnosi teško predvidivi, vrlo složeni za modelovati ih u željenom smjeru. Ipak metoda planiranja aktivnog eksperimenta u kombinaciji sa dobro poznatim i provjerenim matematičko-statističkim metodama daje pouzdanija i optimalnija rješenja.

***Ključne riječi:** psihomotorika, antropometrija, faktorska analiza, regresija, metoda aktivnog eksperimenta*

PSYCHOMOTOR AND ANTHROPOMETRY VIEWED THROUGH THE PRISM OF DIFFERENT MODELS

Summary

The main objective of this work is to find models that will thoroughly define psychomotor skills, as well as finding the optimal number of anthropometric dimensions that are related to psychomotor skills. To determine the efficacy of the model it was necessary to carry out a comparison with the traditional statistical methodology and correlation and regression analysis. Randomization system

were performed univariate and multivariate correlation , regression analysis and planning methods of active experiment (MAE). Pretend models and cliché in anthropological sciences related to the human more demanding, complex, unreliable, because relationships are unpredictable, highly complex modeled for them in the desired direction. Still planning method of active experiments in combination with a well- known and proven mathematical- statistical methods gives more reliable and more optimal solutions.

Keywords: *psychomotorics, anthropometry, factor analysis, regression analysis, the method of active experiment*

Uvod

U istorijskom razvoju nauka može se zapaziti karakteristično stepenasto kretanje: od tzv. deskriptivne faze, preko faze pokušaja sistematizacija na osnovu pseudokvalitativnih analiza, do sadašnje faze, koju karakteriše matematizacija postupaka koja omogućuje kompletnije kvantitativne naučne analize sa kvalitativnim studijama usmjerenim ka otkrivanju naučnih spoznaja i naučnih zakonitosti. U nauci koja tretira zakonitosti u oblasti tjelesne kulture i sporta, ili antropološkoj kineziologiji, takođe je prisutna potreba matematizacije postupaka u cilju potpunijih analiza, posebno u vezi istraživanja osnovnih dimenzija psihosomatskog statusa čovjeka.

Pojmovi psihomotorike i antropometrije poznati su od kada je tjelesne kulture i sporta, dok su modeli, pogotovo aktivni eksperiment-matematičko-statistički model neuobičajen u ovoj oblasti. Teoretski postavljene relacije određenih parametara i metrijsko izvedeni eksperimenti podvrgnuti obradi bazične i multivarijantne statistike ne daju odgovore na mnoga pitanja koja se nameću. Stoga se javio poticaj na promatranje i analiziranje kompleksne psihomotorike i antropometrije, jer su vezani za čovjeka u svim sverama života i rada kroz više modela u kojima će kriteri biti model aktivnog eksperimenta. Najveći izazov bio je primijeniti aktivni eksperiment, koji bi hipotetski dao preciznije i bolje odgovore na postavljena pitanja u odnosu na tradicionalne metode. Planiranje aktivnog eksperimenta je procedura izbora broja i uslova provođenja opita, nužnih i dovoljnih za rješenje postavljenih zadataka sa traženom tačnošću.

Pri tome je značajno sljedeće:

1. Težnja ka minimizaciji ukupnog broja opita.
2. Istovremeno variranje svim promjenljivim, koje određuju proces, po specijalnom pravilu algoritmu.
3. Korištenje matematičkog aparata, modelirajući mnoge radnje eksperimenta.
4. Izbor jasne strategije, koja omogućava usvajanje baznog rješenja nakon svake serije eksperimenata.

Za ovaj rad prezentirat ću samo neke od rezultata iz polja psihomotorike i antropometrije, ali i iz tih primjera jasno se uočavaju različite metode obrade podataka koji su dobijeni istraživanjem.

Razrada teme rada

Uzorak ispitanika

Ispitivanjem je obuhvaćeno 225 muškaraca starosne dobi 25 – 35 godina. Primarno obilježje uzorka je neselekcioniranost prema psihomotornim sposobnostima, te se s obzirom na spol i dob ispitanici su u stacioniranoj fazi razvoja, ne samo bazičnih, nego i specifičnih antropoloških obilježja.

Uzorak varijabli za procjenu psihomotornih sposobnosti

Za ovo istraživanje primjenjena su 22 motorička testa, namjenjena procjeni latentnih dimenzija koje pripadaju prostorima regulacije kretanja, energetske regulacije i jačine ekscitacije kretanja i 18 antropometrijskih varijabli.

Rezultati istraživanja

Tabela 1. Komponentna matrica psihomotornog prostora

| | Rotated Component Matrix ^a | | | | | | |
|-----|---------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | Component | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| M15 | -.755 | 6,695E-03 | -.154 | -5,34E-02 | 8,698E-02 | 4,083E-02 | 7,563E-02 |
| M13 | -.717 | ,107 | -2,25E-02 | -4,44E-02 | -.219 | -4,81E-02 | ,291 |
| M16 | ,601 | 8,749E-02 | ,177 | ,234 | -3,16E-02 | -8,38E-02 | 8,734E-02 |
| M19 | ,509 | 3,426E-02 | ,130 | -4,81E-03 | -.486 | ,126 | ,319 |
| M17 | ,493 | ,152 | ,140 | ,109 | ,146 | 4,269E-03 | ,156 |
| M20 | -1,43E-02 | ,743 | 9,927E-02 | ,189 | -1,99E-02 | ,240 | -.118 |
| M21 | 6,970E-02 | ,706 | -9,85E-02 | ,130 | ,139 | 3,606E-02 | ,151 |
| M22 | -6,37E-03 | ,690 | ,167 | ,126 | -.221 | -8,23E-03 | -.231 |
| M18 | 7,605E-02 | ,455 | -.149 | -.151 | ,290 | -7,80E-02 | -2,43E-02 |
| M10 | -4,05E-02 | 5,786E-02 | ,693 | ,217 | ,297 | 2,904E-03 | -.142 |
| M11 | ,146 | 7,102E-02 | ,687 | -3,15E-02 | -.104 | 2,389E-02 | 7,469E-02 |
| M14 | -.331 | 8,802E-02 | -.601 | -7,57E-02 | 4,264E-02 | -5,09E-02 | ,103 |
| M12 | ,118 | -9,17E-03 | ,480 | -7,17E-02 | -4,21E-02 | 2,198E-02 | ,218 |
| M9 | 8,545E-02 | ,261 | 7,129E-02 | ,789 | -2,76E-02 | -9,67E-02 | ,111 |
| M8 | ,265 | ,116 | 2,597E-02 | ,728 | 1,000E-03 | 9,674E-02 | 8,469E-03 |
| M7 | -.192 | -2,02E-02 | -.366 | -.486 | -.179 | ,220 | -5,04E-02 |
| M6 | 2,835E-02 | ,351 | ,279 | -.438 | -1,34E-03 | -4,60E-02 | ,108 |
| M4 | 8,926E-02 | 9,996E-02 | 2,419E-02 | 9,728E-02 | ,727 | 3,280E-02 | ,136 |
| M1 | ,122 | -2,03E-03 | -8,07E-02 | -9,06E-02 | -7,53E-02 | ,799 | 8,822E-02 |
| M2 | -.157 | ,138 | ,147 | 4,282E-02 | 9,612E-02 | ,714 | -7,83E-02 |
| M5 | -6,99E-02 | -5,93E-02 | 3,532E-02 | ,140 | 6,140E-02 | -1,82E-02 | ,718 |
| M3 | 9,178E-02 | -.122 | ,121 | -.261 | ,434 | 6,535E-02 | ,462 |

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 10 iterations.

Analizirajući **tabelu 1.** gdje su komponente rotirane Matrica (Varimaks), možemo vidjeti da je prva glavna komponenta determinisana varijablama, odnosno testovima: M-15 provlačenje preskakanje, M-13 osmica sa sagibanjem, M-16 skok u dalj iz mjesta, M-19 zgib na preči i M-17 skok u vis iz mjesta, u rasponu od .755 do .493.

Dakle prva glavna komponenta zasićena je sa dvije varijable koordinacije, sa dvije varijable eksplozivne snage čiji su koeficijenti varijabilnosti niski, rezultati su koncentrisani oko srednjih vrijednosti, i sa jednim testom zgib na preči koji ima izrazito visok koeficijent varijabilnosti 0.62. Dakle u sposobnostima eksplozivne snage i koordinaciji rezultati su bili prilično ujednačeni i bolji u odnosu na druge sposobnosti, kao što je snaga ruku sa visokim varijabilitetom i prilično niskim rezultatima. U ovoj vrsti analize u prvoj glavnoj komponenti našli su se testovi sa dobrim i izrazito lošim rezultatima.

Druga glavna komponenta determinisana je manifestnim varijablama, odnosno sljedećim testovima: M-20 bendž, M-21 dizanje trupa teretom, M-22 polučučnjevi sa teretom i M-18 bacanje medicine iz ležanja. Dakle u drugoj glavnoj komponenti ekstrahovale

su se varijable snage (ruku, trbuha i nogu) i eksplozivna snaga ruku čije su vrijednosti u rasponu od .688 do .455 .Ni u ovim testovima aritmetičke sredine nisu bile reprezentanti rezultata, varijabiliteti su bili prilično visoki, pogotovo kod testa bacanje medicine iz ležanja 0.60.

Treća glavna komponenta zasićena je varijablama odnosno testovima M-10 taping rukom, M-11 taping nogom, M-12 taping nogom o zid i M-14 koraci u stranu.

Dakle u trećoj glavnoj komponenti izdvojili su se testovi frekvencije pokreta sa niskim i bliskim koeficijentima varijabilnosti i jedan test koordinacije takođe sa niskim koeficijentom varijabilnosti. U ovim testovima grupa je bila prilično homogena.

Četvrta komponenta zasićena je testovima M-9 pretklon raskoračno i M-8 duboki pretklon sa dosta visokim koeficijentima od 0.789 i 0.728. Dok su testovi

M-7 iskret palicom i M-3 gađanje vertikalnog cilja nogom takođe imali osrednju zasićenost sa negativnim predznakom i visinom koeficijenata od -0.486 i -0.438 .

U četvrtoj glavnoj komponenti izdvojili su se testovi fleksibilnosti M-9 pretklon raskoračno sa niskim varijabilitetom i M-8 duboki pretklon sa izrazito visokim varijabilitetom, te je aritmetička sredina dobar reprezentant loših rezultata .Test M-7 iskret palicom ima nizak varijabilitet i aritmetička sredina je dobar reprezentant loših rezultata.

Peta komponenta je zasićena varijablom M-4-ravnoteža stajanje uzdužno na klupici za ravnotežu jednom nogom zatvorene oči. Koeficijent je dosta visok i iznosi 0.727. S obzirom da je elementarni kriteriji definisanja latentne dimenzije tj. faktora najmanje tri manifestne varijable, u konkretnom primjeru ovaj faktor u principu nije faktor bez obzira na veličinu koeficijenta. Za ovaj test bi mogli reći da ispoljava specifičnost u odnosu na ostale psihomotoričke testove. Standardna devijacija je

25,06 , a koeficijent varijance 0.42. Aritmetička sredina je reprezentant loših rezultata, a prilično visoka varijanca ukazuje da je 30% kandidata imalo izrazito dobre rezultate.

U šestoj komponenti ekstrahovale su se varijable odnosno testovi preciznosti: M-1-gađanje iz pištolja, M-2-gađanje horizontalnog cilja rukom čije su vrijednosti dosta visoke i iznose 0.799 i 0.714.

Po rezultatima testova preciznosti kandidati su više varirali u preciznosti gađanja iz pištolja nego u gađanju vertikalnog cilja rukom.

Sedma komponenta je zasićena sa varijablama, odnosno testovima ravnoteže

M-5-stajanje sa obe noge uzdužno na klupici otvorene oči i M-6-stajanje poprečno na klupici jednom nogom otvorene oči. Veličina koeficijenta iznosi: 0.718 i 0.462.

Po koeficijentima varijacije više su varirali u testu M-6 u kojem je više od 60% kandidata imalo izrazito visoke rezultate.

Regresion M-1 gađanje iz pištolja sa M-2 gađanje horizontalnog cilja rukom za faktor je funkcija jedne varijable istog prostora

Model Summary

| Model | R | R Square | Adjusted R Square | Std. Error of the Estimate |
|-------|-------|----------|-------------------|----------------------------|
| 1 | ,233a | ,054 | ,050 | 17,0128 |

a. Predictors: (Constant), M2

ANOVA

| Model | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|-------|------------|----------------|-----|-------------|--------|-------|
| 1 | Regression | 3711,038 | 1 | 3711,038 | 12,822 | ,000a |
| | Residual | 64544,091 | 223 | 289,435 | | |
| | Total | 68255,129 | 224 | | | |

a. Predictors: (Constant), M2

b. Dependent Variable: M1

Coefficients

| Model | | Unstandardized Coefficients | | Standardized Coefficients | t | Sig. |
|-------|------------|-----------------------------|------------|---------------------------|--------|------|
| | | B | Std. Error | Beta | | |
| 1 | (Constant) | -125,168 | 45,844 | | -2,730 | ,007 |
| | M2 | 5,260 | 1,469 | ,233 | 3,581 | ,000 |

a. Dependent Variable: M1

Diskusija na osnovu rezultata regresione analize

U primjeru regresione analize nezavisna varijabla bila je M-2 tj. gađanje horizontalnog cilja rukom, a zavisna varijabla bila je M-1 tj. gađanje iz pištolja.

Na osnovu relevantnih pokazatelja tj. koeficijenta korelacije koji u primjeru iznosi .233 nestandardiziranog koeficijenta beta koji iznosi 5.26 i standardiziranog regresionog koeficijenta koji takođe iznosi .233, te standardne greške modela koja iznosi 17, generalno se može zaključiti da se radi o pozitivnoj i blagoj korelaciji koja je statistički značajna samo zahvaljujući veličini uzorka. Na osnovu dobivenih vrijednosti može se predviđati rezultat tj. preciznost gađanja iz pištolja na osnovu preciznosti gađanja horizontalnog cilja, ali sa velikom greškom.

Metoda aktivnog eksperimenta "MAE" za faktor je funkcija jedne varijable istog prostora

Kriva korištena za aproksimaciju:

$$y = a + b \cdot x + c \cdot x^2 + d \cdot x^3 + e \cdot x^4$$

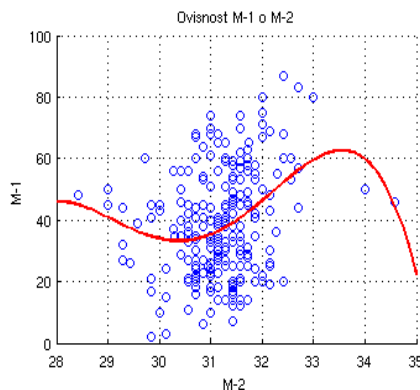
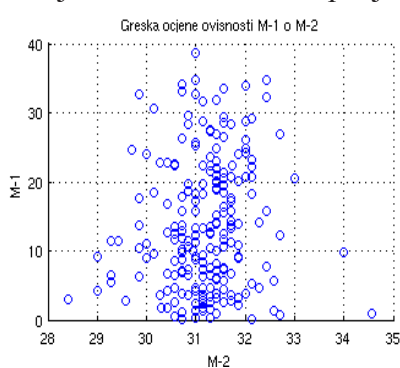
M-1 gađanje iz pištolja sa M-2 gađanje horizontalnog cilja rukom

x-osa: MPGHCR M-2

y-osa: MGPIŠ M-1

Prosječno apsolutno odstupanje: 13.5881

Prosječno relativno odstupanje: 0.3527



Diskusija grafikona metodom aktivnog eksperimenta "MAE"

Metoda aktivnog eksperimenta MAE^{1*} pokazuje da je prosječna relativna greška veoma visoka .3527, te nema značajne povezanosti između gađanja iz pištolja i gađanja horizontalnog cilja rukom. Iz grafikona koji daje metoda aktivnog eksperimenta, a i metoda regresione i korelativne analize možemo uočiti da sa povećanjem vrijednosti u testu M-1 ne prati povećanje, ali ni pad vrijednosti u testu M-2. Naime postoji izvjesna pozitivna tendencija koja je daleko od ozbiljne zakonomjernosti. Ovu konstataciju egzakto potvrđuju korelacioni i regresioni koeficijenti.

Regression faktor je funkcija dvije varijable istog prostora M-1 gađanje iz pištolja sa M-2 gađanje horizontalnog cilja rukom i M-5 stajanje sa obe noge uzdužno na klupici otvorene oči.

Model Summary

| Model | R | R Square | Adjusted R Square | Std. Error of the Estimate |
|-------|-------------------|----------|-------------------|----------------------------|
| 1 | ,234 ^a | ,055 | ,046 | 17,0470 |

a. Predictors: (Constant), M5, M2

ANOVA^b

| Model | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|-------|------------|----------------|-----|-------------|-------|-------------------|
| 1 | Regression | 3742,053 | 2 | 1871,026 | 6,439 | ,002 ^a |
| | Residual | 64513,076 | 222 | 290,599 | | |
| | Total | 68255,129 | 224 | | | |

a. Predictors: (Constant), M5, M2

b. Dependent Variable: M1

Coefficients^a

| Model | | Unstandardized Coefficients | | Standardized Coefficients | t | Sig. |
|-------|------------|-----------------------------|------------|---------------------------|--------|------|
| | | B | Std. Error | Beta | | |
| 1 | (Constant) | -129,984 | 48,243 | | -2,694 | ,008 |
| | M2 | 5,264 | 1,472 | ,233 | 3,576 | ,000 |
| | M5 | 5,199E-02 | ,159 | ,021 | ,327 | ,744 |

a. Dependent Variable: M1

¹ * MAE –Metoda aktivnog eksperimenta

Diskusija rezultata M-1 MGPIS sa M-2 MGHCR i M-5 MRAU200

Rezultati regresione analize pokazuju da varijable preciznosti M-1 i M-2 imaju dosta nisku-malu korelaciju koja je pozitivna i statistički značajna iz poznatih razloga, riječ je o dosta velikom uzorku. U primjeru korelacioni koeficijent iznosi .233 i sig .000. Test ravnoteže M-5 ima još niži korelacioni koeficijent .021 i sig odnosno grešku .744.

"MAE" Faktor je funkcija dvije varijable istog prostora

Kriva korištena za aproksimaciju:

$$z = a + b \cdot x + c \cdot y + d \cdot x^2 + e \cdot y^2 + f \cdot x \cdot y + g \cdot x \cdot y^2 + h \cdot x^2 \cdot y + i \cdot x^3 + j \cdot y^3$$

"MAE" M-1 gađanje iz pištolja sa M-2 gađanje horizontalnog cilja rukom i M-5 stajanje sa obe noge uzdužno na klupici otvorene oči.

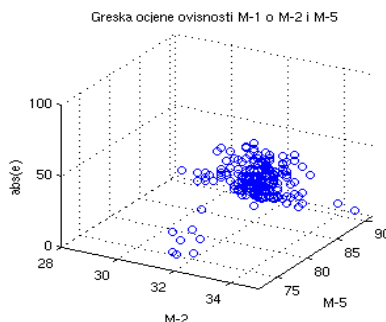
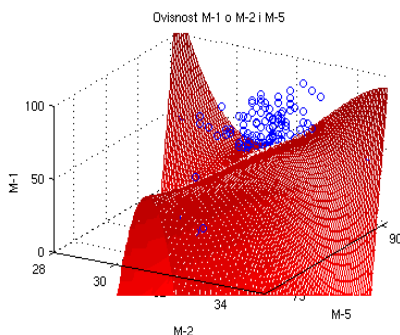
x-osa: MGHCR M-2

y-osa: MRU200 M-5

z-osa: MGPIS M-1

Prosječno apsolutno odstupanje: 13.3265

Prosječno relativno odstupanje: 0.5722



Diskusija rezultata M-1 MGPIS sa M-2 MGHCR i M-5 MRAU2OO

Simulacijom rezultata "MAE" gdje smo faktor M-1 gađanje iz pištolja dovodili u vezu sa M-2 gađanje horizontalnog cilja rukom i M-5 stajanje sa obe noge uzdužno na klupici otvorene oči vidimo da je prosječno relativno odstupanje visoko .5722 što ukazuje da ove parametre ne možemo dovesti u vezu. Na osnovu grafikona vidimo da je formirana trodimenzionalna ploha čijem sedlu odgovaraju vrijednosti : za M-1 niže od 50 vrijednost M-2 je u rasponu od 30 do 32, a M-5 blizu 90.

Tabela 2 Komponentna matrica antropometrijskog prostora

Component Matrix

| | Component | | |
|-----|-----------|-----------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 |
| A1 | ,298 | ,744 | ,472 |
| A2 | ,957 | 8,840E-02 | 4,863E-02 |
| A3 | ,127 | ,841 | ,167 |
| A4 | ,219 | ,686 | ,548 |
| A5 | ,319 | ,201 | -9,25E-02 |
| A6 | ,588 | ,289 | ,188 |
| A7 | ,544 | ,393 | -,323 |
| A8 | ,315 | ,520 | -,343 |
| A9 | ,654 | ,334 | -,350 |
| A10 | ,872 | 4,418E-02 | -8,91E-02 |
| A11 | ,869 | -,143 | -,221 |
| A12 | ,857 | 5,531E-02 | -,280 |
| A13 | ,812 | -,120 | -6,07E-02 |
| A14 | ,836 | -2,00E-02 | -,145 |
| A15 | ,658 | -,498 | ,372 |
| A16 | ,746 | -,418 | ,162 |
| A17 | ,766 | -,404 | ,215 |
| A18 | ,661 | -,441 | ,381 |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 3 components extracted.

Diskusija komponentne matrice. U tabeli 2 Component Matrix prikazane su projekcije manifestnih varijabli na izolovane komponente. Uvidom u ovu tabelu može se zaključiti da prva

glavna komponenta predstavlja generalni morfološki faktor. Najveću projekciju iz ovog sistema varijabli ima A-2 težina .957, visoku vrijednost imaju A-10 do A-14 varijable obima u rasponu od .872 do .812

Nešto niže projekcije imaju A-15 do A-18 varijable kožnih nabora od .658 do .766. Najniže vrijednosti imaju A-3 dužina noge .127, A-4 dužina ruke .219 i A-1 visina .298 varijable logitudinalne dimenzionalnosti, te A-7, A-8, A-9 dijometri lakta, ručnog zgloba i koljena sa vrijednostima .315 do .654.

Na drugoj glavnoj komponenti najviše projekcije imaju varijable: A-3 dužina noge .841; A-1 visina .744, A-4 dužina ruke .686, A-8 dijametar ručnog zgloba .520.

Na trećoj glavnoj komponenti imaju projekcije varijable nižih vrijednosti A-4 dužina ruke .548, A-1 visina .472, a ostale varijable su sa nižim koeficijentima.

Regression za faktor je funkcija dvije varijable istog prostora A-1 visina sa A-3 dužina noge i A-5 širina ramena

Model Summary

| Model | R | R Square | Adjusted R Square | Std. Error of the Estimate |
|-------|-------------------|----------|-------------------|----------------------------|
| 1 | .731 ^a | .534 | .530 | 3,8028 |

a. Predictors: (Constant), A5, A3

ANOVA^a

| Model | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|-------|------------|----------------|-----|-------------|---------|-------------------|
| 1 | Regression | 3676,214 | 2 | 1838,107 | 127,102 | ,000 ^a |
| | Residual | 3210,480 | 222 | 14,462 | | |
| | Total | 6886,693 | 224 | | | |

a. Predictors: (Constant), A5, A3

b. Dependent Variable: A1

Coefficients^a

| Model | | Unstandardized Coefficients | | Standardized Coefficients | t | Sig. |
|-------|------------|-----------------------------|------------|---------------------------|--------|------|
| | | B | Std. Error | Beta | | |
| 1 | (Constant) | 99,188 | 5,212 | | 19,030 | ,000 |
| | A3 | ,713 | ,046 | ,715 | 15,440 | ,000 |
| | A5 | ,104 | ,059 | ,082 | 1,767 | ,079 |

a. Dependent Variable: A1

Diskusija rezultata A-1 AVIS sa A-3 ADUŽN i A-5 AŠIRR

Rezultati multiple korelacije i regresione analize pokazuju da multiple korelacije A-1 sa A-3 i A-5 tj. visina sa varijablama dužina noge i širina ramena iznosi .73, što je statistički značajno gdje je greška manja od 1%. Parcijalni regresioni koeficijenti su takođe statistički značajni. Posebno visoku i značajnu prediktivnost ispoljava varijabla dužina noge.

Metoda aktivnog eksperimenta "MAE" Faktor je funkcija dvije varijable istog prostora

Kriva korištena za aproksimaciju:

$$z = a + b \cdot x + c \cdot y + d \cdot x^2 + e \cdot y^2 + f \cdot x \cdot y + g \cdot x \cdot y^2 + h \cdot x^2 \cdot y + i \cdot x^3 + j \cdot y^3$$

"MAE" A-1 visina sa A-3 dužina noge i A-5 širina ramena

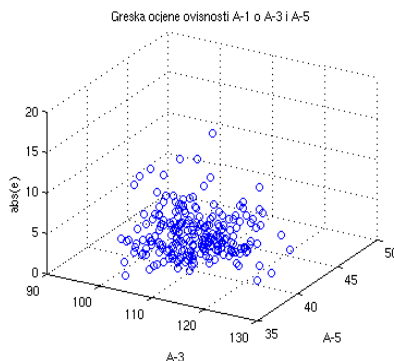
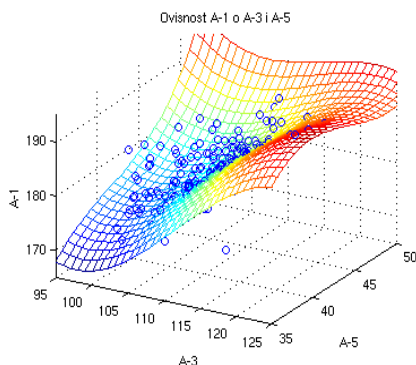
x-osa: ADUŽN A-3

y-osa: ASIRR A-5

z-osa: AVIS A-1

Prosječno apsolutno odstupanje: 2.5272

Prosječno relativno odstupanje: 0.0141



Diskusija rezultata A-1 AVIS sa A-3 ADUŽN i A-5 AŠIRR

"MAE" simulacijom rezultata A-1 sa A-3 i A-5 pokazuje prosječno relativno odstupanje vrlo nisko .0141 što ukazuje na dobru povezanost ovih parametara. Iz grafikona "MAE" formirano je sedlo plohe u kojem se mogu čitati vrijednosti: A-1 visina od 170 do 180 cm. za A-3 dužina noge od 103 do 105 cm, a A-5 širina ramena je 45 cm.

GRAFIKONI URAĐENI METODOM AKTIVNOG EKSPERIMENTA

Faktor antropometrijskog prostora je funkcija dvije varijable psihomotornog prostora

1. A-1 AVIS sa M-1 MGPIŠ i M-2 MPGHCR

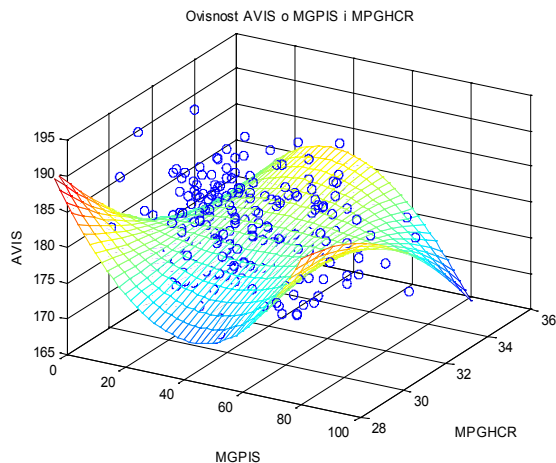
x-osa: MGPIŠ gađanje iz pištolja

y-osa: MPGHCR gađanje horizontalnog cilja rukom

z-osa: AVIS visina

Prosječno apsolutno odstupanje: 4.4866

Prosječno relativno odstupanje: 0.0250



1. Diskusija grafikona za: faktor antropometrijskog prostora je funkcija dvije varijable psihomotornog prostora

Minimum visina 180 do 185 za gađanje iz pištolja 40 do 60 i horizontalni cilj rukom 32 do 34. Ako se uzme u obzir da je aritmetička sredina AVIS 179,7 cm, a da je prosjek AGPIS 38,9 i prosjek MPGHCR 31,1 možemo reći da su oni koji su imali veće visine od prosjeka imali i bolje rezultate iz MGPIS i MPGHCR.

2. A-4 ADUZR dužina ruke sa M-18 MEBML bacanje medicinke iz ležanja i M10 MFTAP taping rukom

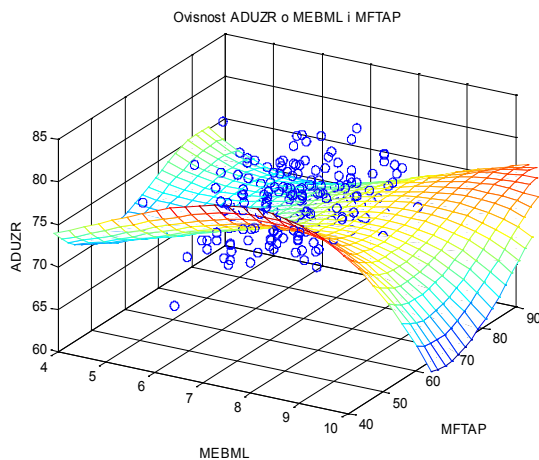
x-osa: MEBML bacanje medicinke iz ležanja

y-osa: MFTAP taping rukom

z-osa: ADUZR dužina ruke

Prosječno apsolutno odstupanje: 2.4481

Prosječno relativno odstupanje: 0.0330



2. Diskusija grafikona za: faktor antropometrijskog prostora je funkcija dvije varijable psihomotornog prostora

Za dužinu ruke 70 do 75 cm , bacanje medicinke iz ležanja MEBML optimum je između 6 do 7 m i taping rukom 70 do 80.

U odnosu na prosječne vrijednosti za dužinu ruke 74,1 cm, bacanje medicinke iz ležanja je 7,2 m i taping rukom sa prosjekom 66,7 udaraca. Možemo zaključiti da sa smanjenjem dužine ruke taping rukom raste (bolji rezultati) , a vrijednosti bacanje medicinke iz ležanja su niže.

Zaključak

U cilju utvrđivanja značajne povezanosti faktora psihomotornog i faktora antropometrijskog prostora, kao i utvrđivanje relacija između faktora oba prostora postoji problem postavljanja modela koji bi odgovorio na niz pitanja koja se odnose na ovu problematiku. Da bi saznali koja metoda daje najviše informacija, te koja bi metoda najviše koristila u praksi za selekciju osobina psihomotornog i antropometrijskog polja urađene su tri metode: faktorska, regresija i metoda planiranja aktivnog eksperimenta (MAE). Modeli su postavljeni na osnovu rezultata mjerenja 22 varijable psihomotornog i 18 varijabli antropometrijskog prostora. Jasno je da kanoničko korelaciona metoda u odnosu na izolirane faktore može poslužiti za arhiviranje podataka i ne daje odgovore na pitanja koje su varijable značajno povezane jedna sa drugom, niti kolike su pojedinačno njihove vrijednosti, a samim tim nisu se mogle dobiti ni značajne povezanosti kombinacija parametara jednog, drugog i oba prostora.

Ako su nezavisno promjenljive (veličine) uzroci, a zavisne veličine posljedica pomoću regresione analize izdvojile su se varijable jednog i drugog prostora sa niskim i visokim koeficijentima regresije. Za svaku varijablu u kombinaciji psihomotornog prostora korelacioni koeficijenti i signifikantnost prikazani su u tabelama . U daljoj analizi korištene su iste kombinacije varijabli, ali je postavljen novi model tj. primjenjena je metoda planiranja aktivnog eksperimenta (MAE). Njom su izdvojene višedimenzionalne zavisnosti, sa značajnim

koeficijentima prosječnog relativnog odstupanja, dvodimenzionalne (2D) krivulje, trodimenzionalne (3D) plohe.

Klasa 2D krivulja omogućila je uvid u izdvojene domene nezavisnih varijabli za konstantne vrijednosti tražene osobine u prostoru.

Klasa 3D ploha mrežasti grafikoni pokazuju jasne minimume, sedla ploha, iz kojih se

moгу očitati vrijednosti za svaku varijablu u kombinaciji

Metoda aktivnog eksperimenta u psihomotornom prostoru za kombinacije parametara, koje smo analizirali kao i metoda regresije, nije izdvojila ni jedan faktor značajno povezan u bilo kojoj od izabраниh kombinacija.

U antropometrijskom polju u svim kombinacijama koje smo uzimali za analizu prosječno relativno odstupanje je jako nisko, što ukazuje da su parametri značajno povezani.

Vidimo da su odnosi između varijabli u psihomotornom prostoru višedimenzionalni i složeni, a preduslov su za efikasno učenje novih motornih struktura, kao i za njihovo usavršavanje i uspješno korištenje. Teško ih je mjenjati u željenom smjeru, jer iz svih prikazanih analiza vidimo da su svojstvene i teško ih je definirati. Ipak metoda aktivnog eksperimenta je na najbolji način determinisala ne samo strukturu psihomotornih sposobnosti nego i antropometrijskih karakteristika i dala optimalne vrijednosti parametara funkcionalne ovisnosti F u oba prostora. Uvidom u sve primjenjene metode možemo istaći da metoda aktivnog eksperimenta (MAE) daje preciznije informacije o svojstvima psihomotornog, antropometrijskog i oba prostora kada se rade kombinacije jednog faktora sa jednom nezavisnom veličinom i kombinacija jednog faktora sa dvije nezavisne veličine

Literatura

Beveridge, G.S., Schlecheter R.S.(1970). Optimization Theory and Practice, Mc Graw-Hill New York.

Blašković, M.(1979 br2.). Relacije morfoloških karakteristika i motoričkih sposobnosti. Kineziologija, Zagreb

Kurelić, N., i saradnici (1980). Struktura motoričkih sposobnosti i njihove relacije s ostalim dimenzijama ličnosti. Kineziologija, Zagreb.

Kurelić, N., Momirović, K., Stojanović, M., Šturm, J. Radojević, N., Viskić – Štaleks (1975). Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih

- dimenzija omladine. Institut za naučna istraživanja Fakulteta za Fizičko vaspitanje, Beograd.
- Kurelić, N., Momirović, K., Mraković, M., Šturm J. (1979, br.9). Struktura motoričkih sposobnosti. Kineziologija, Zagreb.
- Kurelić, N., i saradnici(1975). Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija omladine. BIGZ, Beograd.
- Koen, E., Nejgel, E.(nema godina). Uvod u logiku i naučni metod. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Malecko, J., Popović, D. (2005). Relacije između sistema morfoloških i motoričko-funkcionalnih varijabli. Zbornik naučnih i stručnih radova, Sarajevo.
- Metikoš, D., Mišigoj, M., Hofman, E.(1989, br.2). Kanoničke relacije između morfoloških karakteristika i motoričkih sposobnosti žena. Kineziologija, Zagreb.
- Mijanović, M., Stojak, R.(1989). Statističke metode primjenjene u antropologiji i fizičkoj kulturi. Naučna knjiga, Beograd.
- Mijanović, M. (1997). Statističke metode primjenjene u antropološkim naukama. Univerzitet u Podgorici, Podgorica.
- Mijanović, M.(2000). Izbor statističkih metoda. Univerzitet u Podgorici, Podgorica.
- Mijanović, M. (2005). Statističke metode - drugo izdanje. Univerzitet u Podgorici, Podgorica.
- Mijanović, M.(2002). Valjanost(Validnost) testiranja i mjerenja. I Savremeni sport br. 1-2. Banja Luka.
- Mijanović, M.(2005). Diskriminativnost (Osjetljivost testa). Savremeni sport br.5-6. Banja Luka.
- Mijanović, M., Vojvodić, M.(2005). Kauzalnost među pojavama. Glasnik Fakulteta fizičkog vaspitanja i sporta. Banja Luka.
- Mikšić, D.(1997). Uvod u ergonomiju. Fakultet strojarstva i brodogradnje. Zagreb
- Momirović, K., Hošek, A.(1989). Uticaj morfoloških karakteristika na rezultate u testovima fizičkih sposobnosti. Kineziologija br 2, Zagreb.
- Momirović, K., Štaleb, J., Wolf, B. (1985). Pouzdanost nekih kompozitivnih testova primarnih motoričkih sposobnosti. Kineziologija, Zagreb.
- Momirović, K., Hošek, A., Metikoš, D., Hofman, E.(1984). Taksonomska analiza motoričkih sposobnosti. Kineziologija, Zagreb.

- Momirović, K., Viskić, N., Horga, S., Bujanović, R., Wolf, B., Majovšek, M. (1970). Faktorska struktura nekih testova motorike. Fizička kultura br.2., Beograd.
- Momirović, K., Džamonja, Wolf, Gradelj (1985). Motoričke sposobnosti. BG-ZG
- Metikoš, D., Gradelj, M., Momirović, K. (1979). Struktura motoričkih sposobnosti. Kineziologija br.9., Zagreb.
- Muftić, O., Veljović, F., Jurčević-Lukić, T., Miličević, D. (2001). Osnovi ergonomije. Sarajevo.

Amna Ćatić

SOCIJALIZACIJA DJECE SA INTELEKTUALNOM DEFICIJENCIJOM KROZ NASTAVU TJELESNOG I ZDRAVSTVENOG ODGOJA

Sažetak

Djeca sa posebnim potrebama su nezaobilazna odgojno-obrazovna realnost. Njihove obrazovne i druge mogućnosti zavise od vrste i stupnja deficita. U ovom radu želimo ukazati koje to mogućnosti nastava Tjelesnog i zdravstvenog odgoja pruža u područstvljavanju djece sa usporenim kognitivnim razvojem, odnosno sa intelektualnom deficijencijom. Ova kategorija djece je limitirana u svojim intelektualnim kapacitetima za ostvarivanje obrazovnih sadržaja predviđenih za učenike sa normalnim intelektualnim razvojem, zato se za njih prave posebni programski sadržaji prilagođeni njihovim mogućnostima. Ključna uloga škole je da se ova djeca uključe u društveni kontekst društva i da mogu ostvariti i kvalitetne interakcije sa okruženjem. S druge strane, kroz inkluziju djece sa posebnim potrebama veoma je važno da djeca sa normalnim psihofizičkim razvojem prihvate ovu djecu kao jednako vrijednu. Nastava Tjelesnog i zdravstvenog odgoja svojim sadržajima i emocionalnim ozračjem zbližava djecu i neumitno ih upućuje na saradnju zbog čega treba posvetiti posebnu pažnju organizaciji i planiranju ove nastave u kontekstu socijalnih interakcija.

Ključni pojmovi: *Nastava Tjelesnog i zdravstvenog odgoja, socijalizacija, intelektualna deficijencija, inkluzija*

SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEFICIENCY THROUGH THE CLASSES OF PHYSICAL EDUCATION

Summary

Children with disabilities are inevitable reality of educational system. Their educational and other abilities depend on the type

and level of deficiency. In this paper we would like to indicate the opportunities for socialization of children with delayed cognitive development or intellectual deficiency through the classes of Physical education. This category of children is limited in their intellectual capacity to acquire educational contents planned for children with normal intellectual development, so the special program contents adapted to their abilities are created for them. Key role of the school is to get these children involved in the social context of society in order to be able to establish quality interaction with their surrounding. On the other hand, it is very important that in the process of inclusion children with disabilities are accepted as equally valuable by children with normal physical and mental development. Classes of Physical education with its content and emotional atmosphere inevitably get children closer and direct them to cooperate, so in the context of social interaction special attention should be given to planning and organization of this educational process.

Key words: *classes of Physical education, socialization, intellectual deficiency, inclusion*

Uvod

Odgoj je društveni fenomen zahvaljujući kome se čovjek izdigao do razina da istražuje daleke svemirske prostore i da prodire i mikro svijet i tako ostvaruje spektakularne tehnološke rezultate. S druge strane, odgoj u užem značenju upućuje na nevjerovatnu dekadencu humanosti i socijalne senzibilnosti savremenog čovjeka. Ovoga nije pošteđena ni škola u kojoj učenici stižu obilje informacija i ostvaruju izvanredne obrazovne rezultate, ali istodobno se dešavaju velika odgojna zastranjena u vidu socijalne alijenacije i raznih društvenih patologija. Odgoj u najširem značenju bi trebalo da implicira jedinstvo odgoja u užem značenju i obrazovanja. Još od doba francuske buržoaske revolucije zapadna civilizacija ističe demokratska prava koja su kasnije pretočena u Deklaraciju o pravima čovjeka. U ovim deklaracijama svako dijete ima pravo na odgoj i obrazovanje bez obzira na pol, rasu, naciju, vjeru i svake druge razlike. Dakle, i djeca različitim prikraćenostima imaju pravo na tekovine moderne civilizacije a koje podrazumijevaju i školovanje. Činjenica je da se u posljednje vrijeme ovoj djeci pruža vidna društvena pažnja i da se

prešlo sa medicinske i skrbičke brige na njihovo obrazovanje da mogu realizirati svoje mogućnosti. Naša odgojno-obrazovna praksa je suočena sa ozbiljnim poteškoćama u ovom pogledu a koja su uglavnom limitirana ekonomskim stanjem. Tu prvenstveno mislimo na pedagoške standarde koji nisu stimulativni za nastavnike koji imaju ovakvu djecu u odjeljenju a ozbiljan problem je i školska infrastruktura i tehnologija. Unatoč tome nastavnici ostvaruju zavidne rezultate prvenstveno u odgajanju ove djece i njihovoj pripremi za kvalitetne interakcije sa drugim članovima društva. Ovdje želimo naglasiti mogućnosti nastave Tjelesnog i zdravstvenog odgoja u socijalizaciji djece sa intelektualnim deficitom svjesni navedenih ograničenja.

Pojmovno određenje

Kako se u ovom radu bavimo fenomenom odgoja, socijalizacije, djeca sa posebnim potrebama iz kategorije djece sa usporenim kognitivnim razvojem i nastave Tjelesnog i zdravstvenog odgoja, to ćemo prvo dati njihovo kraće pojmovno određenje.

Odgoj je proces kao i njegov rezultat, neka namjera i neko djelovanje, neko stanje kao i njegovi uvjeti, neka namjerna radnja kao i nenamjerni društveni utjecaji itd. (Herbart Gudjons). U najširem značenju odgoj je očovječenje djeteta. Odgoj je dio socijalizacije, onaj dio koji se za to planski organizira i to neovisno o obitelji.

Pod **socijalizacijom** podrazumijevamo sve planirane pedagoške mjere i neplanirani utjecaji kojima se djeca i mladi uklapaju u društvo i preuzimaju svoje područje odgovornosti.

Pojam socijalizacije polazi od individua. U doživljavanju pojedinca socijalizacija se prikazuje kao proces i rezultat kompleksnih aktivnosti, a iz perspektive iskustvenog procesa kao refleksija.

Tjelesni i zdravstveni odgoj je pedagoški osmišljen proces izgrađivanja i oblikovanja cjelovite ličnosti primjenom odgovarajućih pokreta a u funkciji je **čuvanja** zdravlja. Svrha je pravilan tjelesni razvoj, unapređenje zdravlja, podizanje opće tjelesne sposobnosti i harmoničan razvoj ličnosti.(Čatić)

U nižim **školskim** uzrastima ova nastava se uglavnom realizira kroz igru **čime** se doprinosi radosnijem djetinjstvu a samim tim se djeca najlakše podružavaju.

Intelektualna deficijencija je kompleksan problem koji

pogađa ličnost kao biopsihosocijalnu jedinku. Nastaje u razvojnem periodu, a karakterizira je intelektualni deficit i socijalna neadekvatnost. Ovim pojmom obuhvaćene su osobe čije se psihofizičke sposobnosti kreću od potpune ovisnosti do gotovo prosječnih dostignuća. Djeca s mentalnom deficijencijom prate iste zakone razvoja kao i sva ostala djeca, samo se razlike pojavljuju u tempu kojim prolaze određene razvojne faze. Taj tempo ovisi o stupnju, odnosno izraženosti prisutne teškoće kod djeteta.

Uključenje djece sa intelektualnim deficitom u nastavu Tjelesnog i zdravstvenog odgoja

Uključenje ili integracija podrazumijeva prilagođavanje svakolikog odgojno-obrazovnog ambijenta djeci sa posebnim potrebama. To također podrazumijeva da se i dijete prilagodi toj sredini kako bi moglo realizirati njima prilagođene kurikulare. Danas se težište stavlja na inkluziju kao filozofskom konceptu modernog odgoja i obrazovanja po kome svaka osoba ima jednaka prava bez obzira na individualne razlike, tj. pružanje jednakih mogućnosti svima. Škola kroz inkluziju ostvaruje individualne potencijale svakoga djeteta zašto se prave prilagođeni planovi i programi.

Djeca sa intelektualnim deficitom koji se još uvijek u našem zakonodavstvu imenuju kao mentalno retardirana su kategorisani u odnosu na IQ na laku, umjerenu, težu i tešku mentalnu retardaciju. Djeca sa lakom mentalnom retaracijom se mogu uspješno integrirati u odjeljenja sa normalnim intelektualnim razvojem i ovaj se rad uglavnom bavi tom kategorijom. Pedagoška je praksa pokazala da se ovoj kategoriji djece ne posvećuje dovoljna pažnja u poticanju psihosomatskog razvoja jer ona često podrazumijeva individualni pristup. Pored škole i mnogi oblici vaninstitucionalnog odgojnog djelovanja mogu uključivati djecu sa mentalnim deficitom u razne forme fizičke aktivnosti. Škola je ipak najorganizovanija institucija koja planski i sistematski potiče psihofizički razvoj ove populacije i na taj način djeluje na transformaciju ličnosti. "Tjelesno je vježbanje motorna aktivnost koja u određenim uvjetima ostvaruje takvu psihofizičku stabilnost ličnosti koja dozvoljava visoku toleranciju promjena u organskoj cjelini pod utjecajem okoline". (Mraković, 1971)

Djeca sa intelektualnim deficitom često imaju i psihomotornih smetnji a koje se mogu otkloniti ili ublažiti individualnim

programima kroz nastavu TOZ-a. Time se može utjecati da djeca bolje poimaju prostor i vrijeme i tako lakše realiziraju i druge sadržaje u okviru školskog programa. Vježbe za psihomotorni razvoj za ovu kategoriju djece odstupaju od uobičajenog fizičkog vježbanja putem gimnastike i ritmike, dijelom zbog slabije koordinacije pokreta ali i zbog deficita pažnje (Bala,1985). Psihomotorika kod ove djece se oslanja na njima poznato iskustvo (to su najčešće igre), gdje je cilj da se doživi prijatnost i obogati iskustvo o prostoru, vremenu, drugima i sebi. U kineziologiji se govori o reedukaciji psihomotorike kroz podsticaje centralnog nervnog sistema posredstvom čula. Reedukacija psihomotorike se najbolje ostvaruje kroz igre i prijatne emocije koje one donose djetetu. Metodičke strategije kroz koje se realizira reedukacija psihomotorike polaze od očuvanih ili nedovoljno razvijenih struktura što je potrebno utvrditi da bi se mogli adekvatno dozirati tjelesni pokreti. Postoje nezaobilazni principi u reedukaciji psihomotorike kakvi su: nivo jednostavnosti, osjećajnosti i prijatnosti, prilagođenosti i svjesnosti.

Moderni se čovjek odrodio od prirode i sve više vremena provodi u zatvorenom prostoru, tako i djeca sve više vremena provode u virtualnom svjetu računalne tehnologije. Također je zbog modificirane hrane, zračenja i drugih etioloških činilaca sve više genetskih malformacija koja su posebno česta kod djece sa intelektualnom deficijencijom. Uz to su kod ove djece prisutnije fiksirane ortopedne deformacije kao funkcionalne promjene nastale zbog slabosti miškulature (Ćatić, Tomić, 2009). Sve navedeno postavlja pred pedagoge Tjelesnog i zdravstvenog odgoja obavezu da za svako dijete prave posebne korektivne programe kao i da ih umješno savjetuju o pravilnom držanju tijela.

U izvjesnim slučajevima dijete ne razumijeva govor pa nastavnik Tjelesnog i zdravstvenog odgoja koristi pasivne pokrete u vidu maženja, pokretanja ruku, nogu. Pokazalo se efikasnim da vježbe za reedukaciju psihomotorike izvodimo pred ogledalom gdje nastavnik drži dijete pred ogledalom ispred sebe okrenuto licem u ogledalo, a kasnije dijete stoji pred nastavnikom i ponavlja njegove pokrete. Ovakve vježbe doprinose doživljaju vlastite tjelesne cjelovitosti u odnosu na druge što doprinosi razvoju identiteta. Kasnije se vježbe prilagođavaju za uključenje druge djece i ostvarivanje međusobnih interakcija.

Djeca sa intelektualnim deficitom imaju poteškoća i sa doživljajem prostora i pokreta ekstremiteta. Prof. dr. Nedeljko Rodić daje konkretna uputstva za poticanje koordinacije kroz vježbe sa 4 takta - širenje i dizanje ruku uz širenje i skupljanje nogu, zatim dizanje ruku iz ramenih zglobova i prelamanje u zglobovima lakta, zatim u zglobu šake uz okretanje dlanova. Dalje se vježba da se skupe stopala i stoji mirno, potom se pomiče peta na jednu stranu a prsti fiksirani i na njih se oslanja, potom se oslanja na petu, a prsti su slobodni i kreću se ukoso, kao što se i petom kretalo. Gestualno polje donjih ekstremiteta se može otkrivati i kada dijete leži na strunjači i "vozi bicikl". Isti autor preporučuje i konkretne vježbe za stabilizaciju i usmjeravanje lateralizacije gdje se uvijek polazi od dominantne strane (desna ruka pa lijeva, uradi suprotno od mene i sl.). Za orijentaciju u prostoru posebno su dobre vježbe sa povezanim očima, npr. nacrtaju se krugovi na tabli a zatim se djetetu povežu oči i traži se da prstom pogodi što bliže centru kruga (Rodić, 2000).

Za socijalizaciju su posebno pogodne vježbe imitacije pokreta kroz koje se dijete unosi u ponašanje drugoga ostvarujući i suptilnije socijalne kapacitete (empatija, identifikacija). U ove vježbe spadaju i one koje diferenciraju psihomotoriku lica. Facijalna ekspresija radosti ili tuge su uvijek akt voljne cjelovite muskulature lica. Čovjek je jedino biće koje svoje emocije izražava facijalnom ekspresijom a što je važan socijalizacijski fenomen. Postoje vježbe kojima se mogu diferencirati facijalne muskulature čela, obrva, kapaka, obraza, usana, npr. naduvaj obraze, naboraj čelo, podigni desnu orvu, namigni lijevom okom i sl.

Dječija igra u funkciji socijalizacije

Pod socijalizacijom podrazumijevamo "proces u kome dijete uči običaje, navike, vrijednosti, jezik, i ostale procese i situacije okoline u kojoj živi, kako bi se što bolje integriralo u tu sredinu."¹ Pri ovome se ne misli samo na pozitivne, već i na negativne uticaje.

Igra je izraz svjesnih i nesvjesnih težnji djeteta u koju unose svoja osjećanja a što je fundament socijalizacije. "Dete se potpuno unosi u igru, radi intenzivno i istrajno, raduje se svojim tvorevinama

¹ Elharun Selimović: *Osnovi razvojne i pedagoške psihologije*. Univerzitet "Džemal Bijedić", Mostar, 2001, str 119.

i stvaralačkoj igri, zadovoljno je njima, a drugi mu odaju priznanje zbog uspeha.”²

Djeca sa intelektualnom deficijencijom takođe vole igru i kroz nju stiču nova iskustva, razvijaju sposobnosti, raduju se zajedno sa svojim vršnjacima i na taj način priprema se da surađuju sa drugima. Igra je u isto vrijeme prilika da se razvijaju socijalna osjećanja, pripadnost grupi, kooperativnost i sl. “U igri se dete navikava da se savlađuje, a takođe se uči da poštuje i ceni druge članove grupe, kao i da se potčinjava u korist kolektiva.”³

Igrom se izražavaju želje i ispoljavaju odnosi s drugima i na taj način se uspostavljanja komunikacije djeteta s vanjskim svijetom i neposredno utiče na autopercepciju i međusobno doživljavanje članova grupe kao i na proces izgradnje identiteta.

Aktivnosti u igri pokreću dijete, razvijaju sve njegove potencijale, kako fizičke tako i psihičke (perceptivnu, kognitivnu i emocionalnu dimenziju), razvija se briga za druge, odgovornost za vlastito ponašanje, otklanja se stres i napetost kod djece.

Povećanjem starosne dobi povećava se i vrijeme provedeno u timskoj igri, a smanjuje vrijeme provedeno u individualnoj igri. U prošlosti su se djeca slobodno igrala vani, krećući se bez nadzora odraslih. Igrali su se bez uplitanja odraslih, nije bilo nikoga da im kaže ko treba u kojoj ekipi da igra, ili po kojim pravilima se treba igrati. Danas se djeca nalaze pod stalnim nadzorom roditelja, i ne samo to, nego su neka djeca uključena u redovne sportske aktivnosti, koje se u potpunosti odvijaju pod vodstvom odraslih.

U članku ‘Resurrecting Free Play in Young Children-Looking Beyond Fitness and Fatness’, autora Hillary L. Burdette i Robert C. Whitaker, raspravlja se o nužnosti vraćanja tradicionalnom obliku igre. Igra je za djecu prilika da nauče socijalne interakcije, a svi roditelji žele da njihova djeca budu uspješna na ovom području. Ta vještina se ogleda u sposobnostima uspostavljanja prijateljstava, saradnji s drugima, sposobnosti da se vodi i odlučuje, kao i da se slijede odluke drugih. Npr. djeca moraju odlučiti ko će se igrati, šta će se igrati, kad će igra početi, kad će završiti itd. Ovdje djeca moraju naučiti kako da prave kompromise. Ovdje stiču osobine

² Dr. Vera Smiljanić- Čolanović, Dr. Ivan Toličić: *Dečja psihologija*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1966, str 155.

³ Dr. Vera Smiljanić- Čolanović, Dr. Ivan Toličić: *Dečja psihologija*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1966, str 156.

poput: fleksibilnosti, empatije, samosvjesnosti i samokontrole. Sve ove osobine se podvode pod zajednički pojam poznat pod imenom 'emocionalna inteligencija', koja je osnova za sve buduće društvene interakcije. Ta inteligencija utiče na uspjeh na radnom mjestu, kao i na uspjeh u svim sferama intimnih društvenih odnosa. Ona im pomaže u ulasku u doba zrelosti, u kome će morati razvijati i zadržavati ostvarene društvene odnose. Ova inteligencija se najviše razvija kroz slobodnu igru.⁴

U nižim razredima osnovne škole, kao i u predškolskim ustanovama, moguće je koristiti sljedeće vrste igara:

Muzičke igre - obuhvataju razne vrste brojalica, koje mogu biti sačinjene od pravih ili izmišljenih riječi, tipa: *bija, baja, bjuf* i sl. Ove vrste igara su dobra govorna vježba, a istovremeno su društvene igre, jer obično služe za raspored igrača.

Igre tijelom - predstavljaju vrste igara koje uključuju pokrete tijelom i praćenje muzike. Na taj način djeca uče da prate ritam, da se oslobađaju napetosti i da razvijaju osjećaj za snalaženje u prostoru (lijevo, desno, gore, dole i sl.).

Igre mašte i zamišljanja - to su imitativne igre u kojima djeca oponašaju odrasle ljude, a u kojima možemo prepoznati elemente onoga što ih muči.

Kroz poštivanje pravila igre koje damo u razredu učenici uče kako da prihvataju ograničenja, čak i onda kada to nije u skladu s njihovim zadovoljstvom, nego u interesu egzistencije unutar razreda, a na taj način uče da prihvataju i pravila unutar šire društvene zajednice. Kroz složene igre dolaze u dodir s drugom djecom, gdje uče o odnosima pojedinca prema drugima, a ugodnosti prijateljstva i neugodnosti sukoba, kao i o načinu kako da se nose s tim osjećanjima.

Kroz igru afirmiraju se i pasivni članovi grupe, gdje mogu testirati sebe bez straha od poraza. U igri spoznaju mehanizme tolerancije, fleksibilnosti i usvajanja različitih mišljenja. Kroz igru oni uče kako da usvoje i preuzmu svoju spolnu ulogu, tj. uče se muškim i ženskim stereotipnim ponašanjima.

Djeca sa intelektualnim deficitom se znaju igrati kao i djeca sa normalnim razvojem ako se igra dobro organizuje i ako se djeca sa puno strpljenja pripreme za igru. Socijalizacija kao društveni kontekst u kome ljudi međusobno sarađuju i komuniciraju podrazumijeva kontrolu emocija što se veoma uspješno ostvaruje

⁴ www.archpediatrics.com at University of California - Berkeley, November 10, 2006

kroz razne društvene igre u kojima mogu učestvovati i djeca sa intelektualnim deficitom. Kroz organizovane forme nastave Tjelesnog i zdravstvenog odgoja mogu se formirati navike i otklanjati sebičnost i na taj način razvijati smisao za saradnju i rješavanje socijalnih problema čime se ostvaruje mikrosocijalna adaptacija. Za socijalni razvoj djece sa usporenim kognitivnim razvojem je posebno važno da steknu određene socijalne vještine koje mogu poboljšati obrazovne mogućnosti.

Nastava Tjelesnog i zdravstvenog odgoja u nižim razredima osnovne škole mnoge svoje zadaće realizira kroz dobro osmišljene dječije igre. Djecu sa intelektualnim deficitom treba strpljivo poučavati pravilima igre i oni će sa oduševljenjem da se igraju. Veoma je važno da nastavnici odgojno djeluju na ostalu djecu da prihvataju djecu sa intelektualnom deficijencijom i da se sa njima igraju, jer je primjećeno da ih zbog njihovih psihofizičkih prikraćenosti odbacuju i izbjegavaju u igri.

Profesori Hadžikadunić Muris i Madžarević Mirjana su u svom metodičkom udžbeniku dali kvalitetan instrumentarij za svakoliko psihosomatsko poticanje dječijeg razvoja a koji se veoma uspješno može operacionalizirati i u radu sa djecom koja imaju intelektualni deficit. Našli smo shodnim da za ovaj rad izdvojimo neke od dječijih igara koje mogu utjecati na psihosocijalni razvoj ove vulnerabilne grupe učenika.

Trka sa grahom

Dvije ekipe učenika se takmiče ko će prije prenijeti grah s mjesta na mjesto koristeći kašiku. Učenici dodaju žlicu s grahom od prvog do zadnjeg igrača.

Ples s vrećicom na glavi

Svi učenici na glavi imaju vrećice punjene grahom, rižom ili sl. Nastavnik pušta muziku, a učenici plešu u slobodnom stilu. Pobjednik je onaj ko zadnji ostane s vrećicom.

Kretanje za zvukom

Svi učenici zatvore oči i dignu glavu. Ispred njih se nalazi jedan učenik koji proizvodi neki zvuk pomoću nekog instrumenta.

On zaszvira i kreće se slobodno po prostoru, a ostali ga nastoje pratiti.

Telefon

Učenici mogu sjesti u krug ili stati u vrstu. Jedan od učenika šapne susjednom učeniku neku poruku, a ovaj je prenosi dalje šaputanjem. Zadnji učenik u nizu uzvikuje poruku. Poruka skoro uvijek izaziva smijeh djece jer joj se oblik potpuno mijenja.

Kuglanje s loptom

Postaviti devet čunjeva na udaljenosti od 5m. Povuci liniju s koje se lopta baca ili kotrlja. Svaki od učenika pokušava da pogodi lopte. Pobjednik je onaj ko iz tri pogađanja pogodi najviše lopti.

Ko zove

Učenici sjedu u krug, svi okrenuti licem jedni prema drugima. Jedan učenik zatvara oči i treba da pogodi ime onoga ko ga zove. Nastavnik znakom pokazuje na učenika koji treba da izgovori ime učenika sa zatvorenim očima. Odabranik mijenja glas. Ako učenik pogodi ko ga zove, slijedi izmjena, a ako ne pogodi i dalje nastavlja s pogađanjem.⁵

Zaključak

Socijalizacija je složen proces učenja kojim kroz interakciju sa društvenom okolinom djeca usvajaju znanja, stavove, vrijednosti ponašanja neophodna za sudjelovanje u životu društva. Djeca sa intelektualnom deficijencijom su vulnerabilna kategorija kod kojih su veoma često uz intelektualni deficit prisutni i neki oblici psihomotorne prikraćenosti i socijalne neprilagođenosti i alijenacije. Kako je težište u radu sa ovom djecom njihovo socijalno uključivanje u društveni kontekst, nastava Tjelesnog i zdravstvenog odgoja u tom pogledu pruža posebne mogućnosti, prvenstveno kroz dobro osmišljene i prilagođene dječije igre.

⁵ Muriz Hadžikadunić, Mirjana Mađarević: *Metodika nastave tjelesnog odgoja*, Štamparija Fojnica, Zenica, 2004.

Literatura

- Hadžikadunić, M.; Mađarević, M. (2004), *Metodika nastave tjelesnog odgoja*, Štamparija Fojnica, Zenica
- Ćatić, R.; Stevanović, M.; (2001), *Pedagogija*, Pedagoški fakultet, Zenica
- Gudjons, H. (1994), *Pedagogija-temeljna znanja*, Educa, Zagreb
- Ćatić, A.; Tomić, R. (2009), *Metodika nastave tjelesnog i zdravstvenog odgoja*, OFF-SET, Tuzla
- Bala, G.(1985), *Sposobnosti i osobine lakše psihički ometenih učenika*, Fakultet fizičke kulture, Novi Sad
- Rodić, N. (2000), *Teorija i metodika fizičkog vaspitanja*, Učiteljski fakultet, Sombor
- Selimović, E. (2001), *Osnovi razvojne i pedagoške psihologije*, Univerzitet "Džemal Bijedić", Mostar
- Smiljanić-Čolanović, V.; Toličić, I. (1966): *Dečja psihologija*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
- Mraković, M. (1971), *Tjelesno vježbanje i delikvencija maloljetnika*, Sportska štampa, Zagreb
- www.archpediatrics.com at University of California - Berkeley, November 10, 2006

MATEMATIKA

Dževad Burgić
Edin Tabak
Aida Kadrić – Čančar

NEKE TEŠKOĆE U UČENJU MATEMATIKE-MATOFOBIJA

Sažetak

Od najranijih uzrasta moguće je prepoznati djecu koja imaju poteškoće pri učenju matematike. U ovom radu vidjet ćemo kako možemo da prepoznamo koje poteškoće učenici imaju i koji su uzroci postanka ovih poteškoća. Pokazat ćemo da je najčešća vrsta poteškoća s kojima se učenicu susreću u učenju matematike, ustvari strah od matematike ili matofobija. Također prikazat ćemo i istraživanje sprovedeno među nastavnicima o njihovom poznavanju pojma matofobija i da li su u mogućnosti da prepoznaju matofobiju.

Ključne riječi: učenje, poteškoće, kognitivna inteligencija, emocionalno stanje djeteta, matofobija

SOME DIFFICULTIES IN THE LEARNING MATHEMATICS-MATH-PHOBIA

Summary

From early age, it is possible to identify students who have difficulties with learning mathematics. In this article we will see how can we recognize what difficulties students have, and what are the causes of origin of these difficulties. We will show that the most common type of difficulties that students are facing is in fact fear of mathematics or mathophobia. Also we will show a study conducted among the teachers about their knowledge of concepts mathophobia and are they capable to recognize mathophobia.

Key words: learning, difficulties, cognitive intelligence, emotional state of the child, mathophobia

Uvod

Mnoga djeca imaju teškoće u učenju. Neka djeca imaju teškoće isključivo u području matematike. Uzroci teškoća su mnogobrojni i ne postoji samo jedno objašnjenje niti samo jedan put pomoći. Svako dijete s njegovim problemima je jedinstven slučaj i kao takvom mu i treba pristupiti.

Teškoće koje dijete-učenik ima u rješavanju matematičkih zadataka često se ne podudaraju s njegovim opštim intelektualnim sposobnostima, što znači da bez obzira na visok stepen intelektualnih sposobnosti, neki učenik može imati teškoće u usvajanju matematike ili nekog njenog dijela.

Teškoće u učenju matematike ispoljavaju se na različite načine, ali kada djetetu nije na vrijeme pružena pomoć, problemi se akumuliraju a rezultat toga je slaba ocjena.

Postoji nekoliko grupa uzroka teškoća u učenju matematike. Sada ćemo da se upoznamo sa nekima od njih.

1. Prepoznavanje teškoća u učenju matematike

1.1. Neurološke disfunkcije

Neurolozi teškoće u matematici tumače terminima lakog ili umjerenog odstupanja u radu mozga ili zakašnjelog formiranja određenih viših funkcija korteksa. Ta odstupanja mogu biti uzrokovana kašnjenjem djetetovog razvoja, neravnomjernim razvojem ili kasnijim oštećenjem zdravih dijelova mozga zbog bolesti ili ozljede.

Međutim, mnoga djeca imaju teškoće u učenju matematike zbog mnogo drugih razloga koji nisu povezani s neurološkom disfunkcijom ili anomalijom.

1.2 Stepen kognitivne inteligencije

Rješavanje matematičkog problemskog zadatka zahtijeva razvijenost kognitivne inteligencije: sposobnost analize, sinteze, apstrakcije, primjene stečenih znanja i vještina u novim situacijama, shvaćanje smisla problema, pronalaženje strategija za njegovo rješavanje i dr.

Bilo koje zaostajanje u kognitivnom razvoju djeteta ili

nerazvijenosti kognitivnog mišljenja mogu biti uzrok teškoća u učenju matematike.

Prema, M.Sharma, 25% ljudi ima nedovoljno razvijeno matematičko mišljenje. To znači da oni iako je njihov opšti stepen inteligencije prosječan ili čak natprosječan, ipak sa teškoćama shvaćaju matematiku. Za njih je matematika „prirodno“ težak predmet.

Važnu ulogu u učenju matematike ima razvijenost i specifičnost rada viših psihičkih funkcija, kao što su razni vidovi memorije, pažnje, percepcije i dr.

Te funkcije određuju djetetov kognitivni stil odnosno individualnu posebnost u obradi vanjske informacije u mozgu. Kada potrebne psihičke funkcije nisu dovoljno razvijene, dijete nailazi na velike teškoće u učenju matematike.

1.3 Nerazvijenost temeljnih vještina koje su preduvjet za usvajanje matematike

Uzroci mnogih teškoća je i nedovoljna pripremljenost djeteta za učenje matematike u školi. Ukoliko prije polaska u školu ili u početnom razdoblju školovanja dijete-učenik nije ovladalo osnovnim vještinama koje su preduslov za usvajanje matematike, dijete nije spremno za sistemsko izučavanje matematike kao predmeta u školi.

Osnovne predmatematičke vještine prema Sharmi, su:

- Razvrstavanje,
- Uspoređivanje,
- Nizanje,
- Slijeđenje niza uputa,
- Prostorna orijentacija,
- Vizualizacija,
- Vizualno grupiranje,
- Uočavanje obrazaca,
- Procjenjivanje,
- Deduktivno mišljenje,
- Induktivno mišljenje.

1.4 Postojanje jezičkih teškoća i specifičnih teškoća u čitanju i pisanju

Najčešće matematički zadatak se djetetu zadaje riječima, usmeno ili pismeno. Pri tome postoji mnogo izraza i riječi koji su specifični za matematiku i često se koriste u udžbenicima iz matematike i/ili u izlaganjima nastavnika. Djeca sa jezičkim teškoćama, teškoćama u čitanju s razumijevanjem i pisanju (disleksija i disgrafija) uglavnom imaju teškoće i u matematici.

1.5 Nepravilnosti u procesu podučavanja

1.5.1 Nekompatibilnost stilova podučavanja i učenja

Prema Sharmi postoje dva stila učenja matematike :

- **kvantitativni** – analitički orijentirani učenik uči postupno, korak po korak, i usvaja informaciju u smjeru od dijelova prema cjelini (kao da gradi kuću od cigle, slažući cigle jednu na drugu),

- **kvalitativni** – globalno orijentirani učenik obuhvaća informaciju globalno, cjelovito i tek kasnije proučavaju njegove sastavne dijelove.

Nekompatibilnost načina podučavanja koji koristi autor udžbenika i nastavnik i djetetova stila učenja lako može postati uzrok teškoća u učenju.

1.5.2 Pogrešan pristup podučavanju novih koncepata

Profesor Sharma smatra da postoji šest faza (koraka) u ovladavanju matematičkim vještinama i konceptima kroz koje nastavnik treba voditi dijete korak po korak:

- Intuitivni,
- konkretni,
- reprezentativni (likovni),
- apstraktni,
- upotrebni,
- komunikacijski.

Često zbog lošeg metodičkog pristupa - nastavnikovog izlaganja matematičkog koncepta s krive razine (npr. s apstraktne) ili nastavnik preskače jednu ili nekoliko razina (npr. objašnjava koncept putem slika prije nego što ga demonstrira na konkretnim opipljivim predmetima), dijete ne usvaja vještinu ili koncept u potpunosti, a nastavnik već prelazi na demonstraciju sljedećeg koncepta.

Imajući u vidu navedeno, dijete se može naći u kategoriji učenika s teškoćama u učenju dok, zapravo, poremećaj nije u djetetu već u metodici podučavanja.

1.5.3 Nedovoljna matematička praksa

Uzrokom djetetovih teškoća može biti i ograničeno iskustvo u matematici. Razlozi tog ograničenog iskustva su ponekad očiti npr. česti izostanci sa časova matematike zbog bolesti. Naravno postoje i drugi razlozi, npr. Može se dogoditi da nastavnik pogrešno procijeni djetetove matematičke sposobnosti na osnovu toga što dijete nije u stanju tačno riješiti jednostavan aritmetički zadatak.

Matematika sadrži dva elementa – brojeve i matematičke koncepte. Sposobnost operiranja brojevima može biti slaba, ali pri tome dijete može dobro shvaćati sofisticirane matematičke koncepte.

1.6. Emocionalno stanje djeteta

Uzrokom neuspjeha može biti i djetetov strah od matematike. Strah se može pojaviti nakon nekog konkretnog neugodnog doživljaja ili da raste postupno kada dijete prestane pratiti nastavnikova objašnjenja i osjeća se izgubljenim.

Matofobija, odnosno strah od matematike danas je aktuelna pojava koja se neprestalno širi i poprima ozbiljne oblike.

Sve uzroke teškoća u učenju matematike možemo podijeliti u dvije velike skupine:

Uzroci koji se nalaze unutar djeteta

- neurološke disfunkcije,
- zaostajanje u kognitivnom razvoju,
- psihološka nespremnost,
- jezičke teškoće i sl.

Uzroci koji se nalaze izvan djeteta

- neadekvatno podučavanje,
- situacije stresa i dr.

Uzroci djetetovih problema u matematici su veoma raznovrsni, pa nam je jasno da teškoće mogu poprimiti različite oblike.

2. Matofobija ili matematička tjeskoba

Matematička tjeskoba ili **matofobija** je strah od matematike. Danas je to raširena i dobro poznata pojava. Matofobična osoba izbjegava svaki kontakt s matematikom i situacijama povezanim s matematikom.

Postoji nekoliko uzroka zbog čega se matofobija razvija. Čest osjećaj neuspjeha, kao i loše ocjene iz matematike mogu stvoriti emocionalne teškoće kod djece, koje lako mogu preći u matematičku tjeskobu. Roditelji i nastavnici daju iracionalna objašnjenja neuspjehu („lijen si“, „ti možeš, ali nećeš“ i sl.) kod djeteta se stvara negativan stav prema matematici.

Upravo takva osjećanja pokreću razvoj matematičke tjeskobe koja blokira proces učenja matematike. U nižim uzrastima matematička tjeskoba se očituje samo kao osjećaj da „nešto nije u redu“. Upravo taj simptom ukazuje da dijete ima teškoće u učenju matematike i da treba pomoć. Uzroci za takve teškoće su mnogobrojni:

- a) kognitivna nezrelost,
- b) nedovoljna spremnost,
- c) previsoka očekivanja,
- d) loša metodika podučavanja itd.

Sve ovo stvara preduslove za neuspjeh djeteta. Kada pomoć ne stigne na vrijeme, dijete počinje osjećati tjeskobu. Ako dijete počinjemo prerano uvoditi u matematiku, a ono nije kognitivno zrelo, nije razvilo predmatematičke vještine, formirat će se matematička tjeskoba.

Drugi uzrok povezan sa pojavom matematičke tjeskobe su **socio-kulturni faktori**. Ti faktori podržavaju neuspjeh u matematici. Nastavnici, roditelji i druge važne osobe u životu djeteta (učenika) pothranjuju takav negativan stav prema matematici, posebno kada te osobe ne znaju kako djeca uče matematiku i kako poboljšati učenje matematike.

Socio-kulturni faktori koji mogu uzrokovati matematičku tjeskobu:

- Djevojke se u matematici ne usuđuju takmičiti s mladićima.
- Mit da su dječaci prirodno bolji matematičari od djevojčica.
- Nepovjerenje prema upotrebi intuicije u matematici.
- Općeprihvaćeni mit da, za učenje matematike treba biti posebno sposoban.
- Iluzija da je matematika precizna znanost.
- Lično negativno iskustvo u školi, kod kuće i općenito u društvu.
- Nedovoljna informiranost o procesima učenja matematike.
- Loša metodika podučavanja u matematici.
- Mit da su kreativnost u društvenim naukama i učenje matematike međusobno isključive aktivnosti.

2.1 Faze napredovanja matematičke tjeskobe/matofobije

Nastavnici i roditelji često na vrijeme ne primjećuju prve simptome djetetova straha i izbjegavanja matematike. Ne shvaćaju ga ozbiljno i ignorišu ih. Na početku je to samo simptom nezrelosti matematičkog mišljenja ili lagane teškoće u učenju matematike, pa se roditelji nadaju da će dijete postupno sazreti, prerasti strah i zavoljeti matematiku.

Postoje tri faze napredovanja matematičke tjeskobe (Sharma, 2001.):

1. početna,
2. međufaza
3. kasna ili završna faza

Početna faza matofobije-Roditelji i nastavnici ne obraćaju pažnju na početne simptome i nadaju se da će dijete prerasti problem.

Početni simptomi matofobije su:

- dijete kaže da ne voli matematiku, da su „brojevi dosadni“, odgađa obavljanje domaće zadaće do zadnjeg trenutka i potišteno je kad taj trenutak dođe.

Roditelji najčešće reagiraju: „Znam da ti se ne sviđa, ali to se mora. Ideš u školu i moraš učiti matematiku.“

Međufaza matofobije – s djetetom se događaju zabrinjavajuće promjene. Vode se ozbiljni razgovori između roditelja i nastavnika.

Ponašanje djeteta:

- gubi sveske, knjige i olovke na početku časa matematike, „slučajno“ proljeva sok na zbirku zadataka i sl.

Završna faza matofobije

Ponašanje djeteta:

- izbjegava bilo koju aktivnost povezanu s matematikom, može zahtijevati da se udžbenik iz matematike zaključa u ormar.

U većini slučajeva završna faza matofobije nastupa pri kraju osnovne škole, u srednjoj školi ili čak fakultetu.

3. Problemski okvir istraživanja

3.1. Predmet istraživanja

Predmet istraživanja ovog rada je upoznatost nastavnika o problemima učenika u učenju matematike, poznavanjem pojma matofobija.

Iz navedenog predmeta istraživanja proizilazi i problem istraživanja koji se odnosi na to koliko zapravo je nastavnik u mogućnosti da prepozna matofobiju kod učenika.

3.2. Cilj i zadaci istraživanja

Poznato je da matematika nije jedan od najdražih predmeta kod većine učenika, uglavnom je smatraju teškom, nerazumljivom. Također, jasno je da djeca pred polazak u školu, potom u nižim razredima vole matematičke igre, a kasnije kako se približavaju predmetnoj nastavi nastupaju teškoće, javlja se matofobija.

Zašto se ona javlja i koliko smo upoznati sa pojmom matofobija, pokušat ćemo da damo odgovor kroz provedeno ispitivanje.

Zadaci istraživanja su:

- Utvrditi da li nastavnici umiju identificirati teškoću u matematici kod učenika.
- Utvrditi koliko su nastavnici zadovoljni edukacijom u cilju blagovremene intervencije.

3.3. Hipoteze istraživanja.

H1 Pretpostavljamo da nastavnici su slabo upoznati sa matofobijom i da nisu dovoljno edukovani da identificiraju vrstu i uzrok matofobije.

H2 Pretpostavljamo da nastavnici u većini slučajeva ne uključuju saradnike u otklanjanju ili ublažavanju simptoma matofobije i da se ovom problemu ne posvećuje dovoljna pažnja kroz edukaciju nastavnika kako bi se rano intervenisalo.

4. Metodologija istraživanja

4.1. Metode istraživanja

U ovom radu su korištene sljedeće metode istraživanja:

- analitičko-deskriptivna metoda,
- empirijsko-neeksperimentalna metoda (Survey metoda),
- SPSS program za obradu podataka.

4.2. Instrumenti istraživanja

Instrument koji je korišten u okviru ovog istraživanja je Skala procjene za nastavnike (SPZN). Za skalu procjene za nastavnike korišten je model skale Likertovog tipa, tj. trostepena skala (1= da, 2= ponekad/djelimično, 3= ne).

4.3. Organizacija i tok ispitivanja

- Teorijski pristup problemu
- Izrada anketnih listova
- Anketiranje nastavnika razredne nastave
- Analiza, obrada i intepretacija dobivenih podataka u SPSS programu

4.4. Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika su sačinjavali nastavnici (profesori) razredne nastave iz dvije osnovne škole sa područja općine Zenica (seoska i gradska sredina).

Ukupan broj anketiranih nastavnika je 20, a uzet je isti broj iz obje škole tj. po 10 ispitanika.

Škole u kojima je izvršeno anketiranje nastavnika su:

JU PŠ „ Hamza Humo „ Babino – (seoska škola),

JU OŠ „ Skender Kulenović „ Zenica – (gradska škola).

| ŠKOLA | Broj nastavnika | | Radno iskustvo nastavnika | | Stručna sprema nastavnika | | |
|--------------------------------|-----------------|-----------|---------------------------|-----------------|---------------------------|-----------|----------|
| | M | Ž | Do 15 god. | Više od 15 god. | SSS | VŠS | VSS |
| OŠ „ Hamza Humo“ Babino | 4 | 6 | 4 | 6 | 0 | 8 | 2 |
| OŠ „ Skender Kulenović“ Zenica | 3 | 7 | 5 | 5 | 0 | 6 | 4 |
| UKUPNO | 7 | 13 | 9 | 11 | 0 | 14 | 6 |

Tabela 1. Uzorak ispitanih nastavnika

5. Analiza dobijenih podataka

U okviru istraživanja koje se odnosilo teškoće u učenju matematike pošli smo od zadatka: da li nastavnici smatraju da su dovoljno edukovani da uoče i blagovremeno reagiraju na pojavu matofobije. S tim ciljem nastavnici su imali zadatak da iznesu svoje stavove putem Skale procjene za nastavnike (SPZN). Također, zanimalo nas je u kojoj mjeri se ti stavovi razlikuju uzmemo li u obzir: radni staž nastavnika, stručnu spremu i sredinu u kojoj nastavnici rade.

U obradi podataka korišten je statistički paket SPSS 20. Korišten je Pirsonov Hi-kvadrat test kojim se pristupa testiranju nulte hipoteze kod dva modaliteta (dvije škole) tj. da se utvrdi da li postoji statistički značajna razlika u stavovima nastavnika obzirom na školu iz koje dolaze.

Nakon statističke obrade podataka dobiveni su sljedeći rezultati:

1. Tvrdnja: Znam značenje pojma „matofobija“.

| | | | Škola | | Total |
|---|-------------------|--------|----------|-----------|-----------|
| | | | Seoska | Gradska | |
| Znam značenje pojma „matofobija“ | Ne | Ukupno | 1 | 0 | 1 |
| | Djelimično | Ukupno | 1 | 0 | 1 |
| | Da | Ukupno | 8 | 10 | 18 |
| Total | | Ukupno | 10 | 10 | 20 |

Tabela 2. Rezultati odgovora na pitanje za 1. Tvrdnju

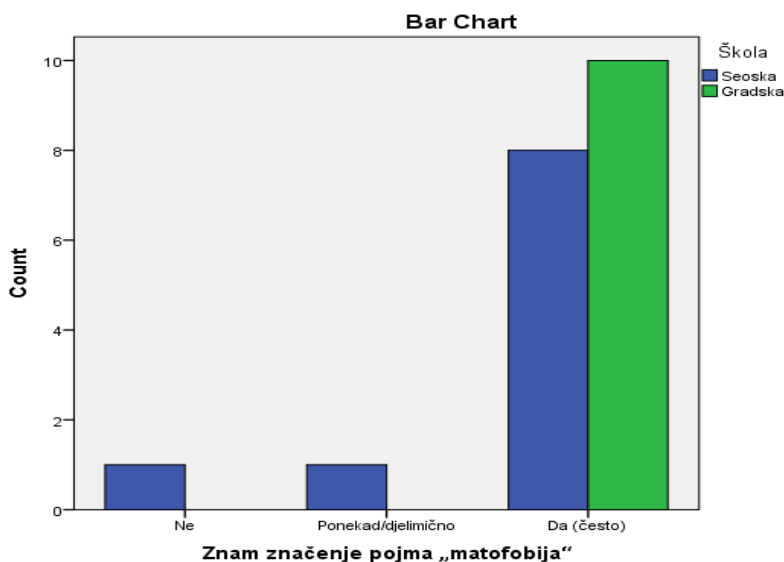
Opis: 1 nastavnik (5%) se opredijelio za opciju NE na skali, 1 nastavnik (5%) za opciju DJELIMIČNO, a 18 nastavnika (90%) za smatraju DA znaju značenje pojma “matofobija”.

Chi-Square Tests

| | Value | Df | p |
|------------------------------|--------------------|----|------|
| Pearson Chi-Square | 2,222 ^a | 2 | ,329 |
| Likelihood Ratio | 2,995 | 2 | ,224 |
| Linear-by-Linear Association | 1,879 | 1 | ,170 |
| N of Valid Cases | 20 | | |

Tabela 3. Rezultati Chi-Square testa 1. Tvrdnje

Pirsonov hi-kvadrat iznosi 2,222 i nije značajan jer je asimptotičnost Sig.= 0,329 mnogo veća od granične (0,05). Dakle, ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima nastavnika iz navedenih škola kad je u pitanju ova tvrdnja: Znam značenje pojma “matofobija”.



Grafikon 1.

2. Tvrdnja: U dosadašnjem radu susretali ste se sa matofobijom u svom razredu.

| | | | Škola | | Total |
|---|--------------------|--------|----------|----------|-----------|
| | | | Seoska | Gradska | |
| U dosadašnjem radu susretali ste se sa matofobijom u svom razredu. | Ne | Ukupno | 0 | 3 | 3 |
| | Ponekad/djelimično | Ukupno | 7 | 6 | 13 |
| | Da (često) | Ukupno | 3 | 1 | 4 |
| Total | | Ukupno | 10 | 10 | 20 |

Tabela 4. Rezultati odgovora na pitanje za 2. Tvrdnju

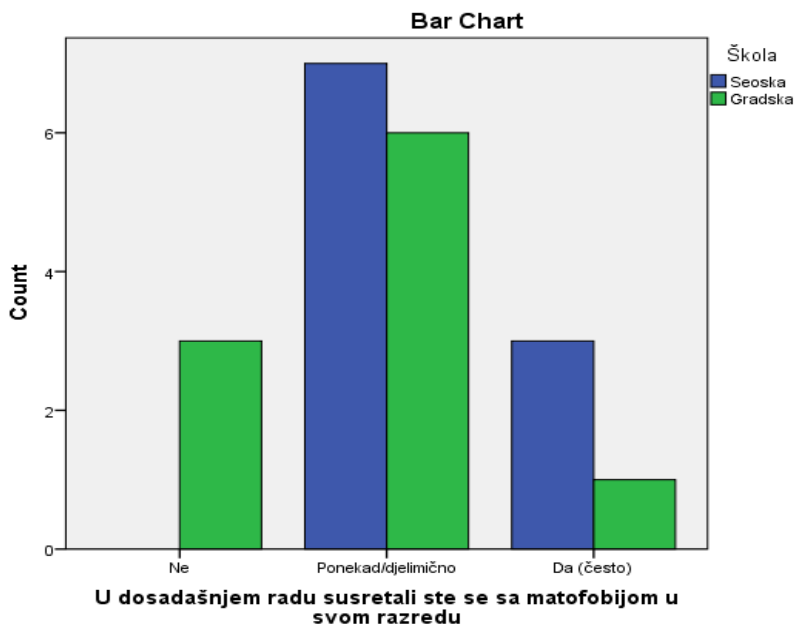
Opis: 3 nastavnika (15%) se opredjelilo za opciju NE na skali, 13 nastavnika (65%) za opciju DJELIMIČNO, dok su se 4 nastavnika (20%) susretali sa matofobijom.

Chi-Square Tests

| | Value | Df | Asymp. Sig. (2 sided) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 4,077 ^a | 2 | ,130 |
| Likelihood Ratio | 5,282 | 2 | ,071 |
| Linear-by-Linear Association | 3,417 | 1 | ,065 |
| N of Valid Cases | 20 | | |

Tabela 5. Rezultati Chi-Square testa za 2. tvrdnju

Pirsonov hi-kvadrat iznosi 4,077 i nije značajan jer je asimptotičnost Sig.= 0,130 veća od granične (0,05). Dakle, ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima nastavnika iz navedenih škola kad je u pitanju ova tvrdnja: U dosadašnjem radu susretali ste se sa matofobijom u svom razredu.



Grafikon 2.

3. Tvrdnja: Smatrate li da ste dovoljno edukovani da uočite simptome matofobije i klasificirate je.

| | | | Škola | | Total |
|--|--------------------|--------|----------|----------|----------|
| | | | Seoska | Gradska | |
| Smatrate li da ste dovoljno edukovani da uočite simptome matofobije i klasificirate je. | Ne | Ukupno | 2 | 1 | 3 |
| | Ponekad/djelimično | Ukupno | 4 | 4 | 8 |
| | Da (često) | Ukupno | 4 | 5 | 9 |
| Total | | Ukupno | 10 | 10 | 20 |

Tabela 6. Rezultati odgovora na pitanje za 3. tvrdnju

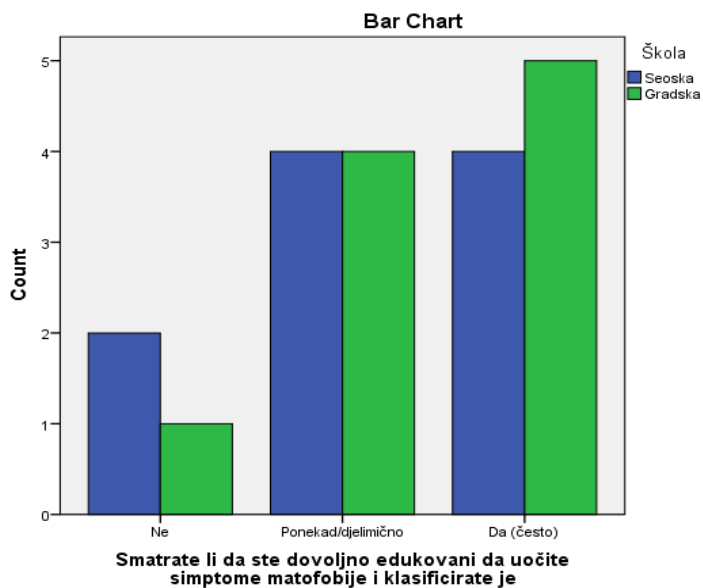
Opis: 3 nastavnika (15%) se opredjelilo za opciju NE na skali, 8 nastavnika (40%) za opciju DJELIMIČNO, dok 9 nastavnika (45%) smatraju se dovoljno edukovanim da uoče simptome matofobije i identificiraju je.

Chi-Square Tests

| | Value | Df | Asymp. (2-sided) | Sig. |
|------------------------------|-------------------|----|------------------|------|
| Pearson Chi-Square | ,444 ^a | 2 | ,801 | |
| Likelihood Ratio | ,451 | 2 | ,798 | |
| Linear-by-Linear Association | ,373 | 1 | ,542 | |
| N of Valid Cases | 20 | | | |

Tabela 7. Rezultati Chi-Square testa za 3. tvrdnju

Pirsonov hi-kvadrat iznosi 0,444 i nije značajan jer je asimptotičnost Sig.= 0,801 mnogo veća od granične (0,05). Dakle, ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima nastavnika iz navedenih škola kad je u pitanju ova tvrdnja: Smatrate li da ste dovoljno edukovani da uočite simptome matofobije i klasificirate je.



Grafikon 3.

Tvrđnje 1, 2 i 3 odnosile su se na matofobiju tj. da li nastavnici znaju šta je matofobija, koliko su se sretali s njom u svom razredu (radu), da li su dovoljno edukovani da uoče simptome matofobije, identificiraju i blagovremeno rade na njenom otklanjanju. Nastavnici su se izjasnili da su upoznati sa pojmom matofobija, u svom dosadašnjem radu su samo ponekad imali pojavu simptoma matofobije, dovoljno su edukovani da uoče simptome matofobije, identificiraju i rade na njenom otklanjanju. Ovim je opovrgnuta prva hipoteza koja glasi „da nastavnici su slabo upoznati sa matofobijom i nisu dovoljno edukovani da identificiraju vrstu i uzrok matofobije.

4. Tvrđnja: Kada uočite simptome matofobije da li sami pokušavate pomoći djetetu, ne uključujete i saradnike (pedagog, psiholog).

| | | | Škola | | Total |
|--|--------------------|--------|----------|----------|----------|
| | | | Seoska | Gradska | |
| Kada uočite simptome matofobije da li sami pokušavate pomoći djetetu, ne uključujete i saradnike (pedagog, psiholog). | Ne | Ukupno | 1 | 1 | 2 |
| | Ponekad/djelimično | Ukupno | 6 | 3 | 9 |
| | Da (često) | Ukupno | 3 | 6 | 9 |
| Total | | Ukupno | 10 | 10 | 20 |

Tabela 8. Odgovori na pitanje za 4. Tvrđnju

Opis: 2 nastavnika (10%) se opredjelilo za opciju NE na skali, 9 nastavnika (45%) za opciju DJELIMIČNO, dok se 9 nastavnika (45%) opredjelilo za opciju DA i izjasnilo da kad uoče simptome matofobije u svom razredu sami pokušavaju pomoći djetetu, ne uključujući saradnike (kolege, pedagoge, psihologe, menadžment škole i slično) u to.

Chi-Square Tests

| | Value | Df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|-------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 2,000 | 2 | ,368 |
| Likelihood Ratio | 2,039 | 2 | ,361 |
| Linear-by-Linear Association | 1,000 | 1 | ,317 |
| N of Valid Cases | 20 | | |

Tabela 9. Rezultati Chi-Square testa za 4. tvrdnju

Pirsonov hi-kvadrat iznosi 2,000 i nije značajan je jer je asimptotičnost Sig.= 0,368 mnogo veća od granične (0,05). Dakle, ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima nastavnika iz navedenih škola kad je u pitanju ova tvrdnja: Kada uočite simptome matofobije da li sami pokušavate pomoći djetetu, ne uključujete i saradnike (pedagoga i/ili psihologa).

5. Tvrdnja: Da li smatrate da bi trebalo biti više edukativnih seminara posvećenim upravo matofobiji i teškoćama u matematici.

| | | | Škola | | Total |
|---|--------------------|--------|----------|----------|-----------|
| | | | Seoska | Gradska | |
| Da li smatrate da bi trebalo biti više edukativnih seminara posvećenim upravo matofobiji i teškoćama u matematici. | Ne | Ukupno | 0 | 1 | 1 |
| | Ponekad/djelimično | Ukupno | 1 | 1 | 2 |
| | Da (često) | Ukupno | 9 | 8 | 17 |
| Total | | Ukupno | 10 | 10 | 20 |

Tabela 10. Rezultati odgovora na pitanje za 5. tvrdnju

Opis: 1 nastavnik (5%) se opredjelilo za opciju NE na skali, 2 nastavnika (10%) za opciju DJELIMIČNO, dok 17 nastavnika (85%) smatra da bi trebalo biti više edukativnih seminara posvećenim matofobiji i teškoćama u matematici.

Chi-Square Tests

| | Value | Df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 1,059 ^a | 2 | ,589 |
| Likelihood Ratio | 1,445 | 2 | ,486 |
| Linear-by-Linear Association | ,731 | 1 | ,393 |
| N of Valid Cases | 20 | | |

Tabela 11. Rezultati Chi-Square testa za 5. tvrdnju

Pirsonov hi-kvadrat iznosi 1,059 i nije značajan je jer je asimptotičnost Sig. = 0,589 mnogo veća od granične (0,05). Dakle, ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima nastavnika iz navedenih škola kad je u pitanju ova tvrdnja: Da li smatrate da bi trebalo biti više edukativnih seminara posvećenim upravo matofobiji i teškoćama u matematici.

Tvrdnje 4 i 5 odnosile su se također na matofobiju, da li nastavnici pri intervenciji na otklanjanju ili ublažavanju simptoma matofobije uključuju saradnike i da li smatraju da se ovom problemu treba posvetiti veća pažnja kroz edukaciju nastavnika. Nastavnici su se izjasnili da prilikom pomaganja učenicima sa teškoćama u učenjem matematike ne uključuju saradnike – pedagoga i/ili psihologa. Međutim, smatraju da se ovom problemu treba posvetiti veća pažnja kroz edukativne seminare nastavnika (pogledati Grafikon br. 5).

Ovim je potvrđena druga hipoteza koja glasi „da nastavnici u većini slučajeva ne uključuju saradnike pri otklanjanju / ublažavanju simptoma matofobije i da se ovom problemu ne posvećuje dovoljna pažnja kroz edukaciju nastavnika kako bi se rano intervenisalo“.

Zaključak

Osnovni cilj početne nastave matematike jeste odgajanje i obrazovanje učenika pomoću matematičkih sadržaja određenih NPP.

Matematičkim odgajanjem i obrazovanjem u razrednoj nastavi ostvaruju se zadaci koji utiču na razvoj djeteta:

- usvajaju se nastavni sadržaji,
- razvijaju se psihičke, naročito intelektualne sposobnosti učenika, razvijaju se misaone operacije s brojevima i sl.,
- formiraju se pozitivna svojstva ličnosti učenika i dr.

Među učenicima razredne nastave ima djece čija je intelektualna razvijenost znatno veća, ali i takve djece čija je razvijenost mnogo manja od većine prosječnih učenika. O tome svaki nastavnik mora da vodi računa.

Djeca koja još ne poznaju pojam matematike, obično mogu da razumiju objašnjenje da je potrebno da znaju kako da raspoložu novcem, gledaju na sat, dijele stvari ili da znaju koliko će nekih predmeta ostati ako nekoliko potroši, a za sve to je potrebno znanje matematike.

Mlađa djeca također mogu primjenivati matematička znanja, kao npr. važno je da znaju kako se mjeri koliko je nešto visoko ili teško i slično, odnosno djeci treba objašnjavati značaj matematike od najranijeg doba.

Ono što nije tako lako objasniti, kod nešto starije djece kad matematika postane složenija, je kako matematički faktori mogu biti korisni u njihovim životima, ako ne planiraju da se bave matematikom ili srodnim naukama. Kada matematika prestane da bude samo prost račun, kod djece koja nisu sklona matematici, može se pojaviti sumnja u korisnost ovog predmeta.

Djeci-učenicima treba uporno objašnjavati da je u osnovnoj školi neophodno da steknu dobro osnovno znanje iz matematike jer tada još ne znaju za koje će se zanimanje opredijeliti i da kasnije kada požele da se bave određenom profesijom može desiti da tu želju ne ostvare jer nemaju solidno osnovno matematičko znanje.

Ko je najmjerodavniji da ih u to upućuje nego roditelji i nastavnik. On nisu samo osobe koje ih educiraju u životu djece već i prvi vodiči za životnu školu.

Literatura

- Bilić, V. Uzroci, posljedice i prevladavanje školskog neuspjeha. Zagreb 2001. Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Banček, A. Motivacija učenika osnovne škole u nastavi matematike. Zagreb 2006. Metodički obzori.
- Čudina Obradović, M. (1999). Oblici matematičke pripremljenosti za školu i njena važnost za uspjeh u učenju matematike. Bjelovarski učitelj br.8
- Kadum, V. (2006), O problemu sposobnosti i nesposobnosti za matematiku, Zagreb. Metodički obzori
- Liebeck, P.(1995). Kako djeca uče matematiku. Zagreb: Educa
- Markovac, J. Metodika početne nastave matematike. Zagreb1992. Školska knjiga.
- Markovac, J. (1978). Neuspjeh u nastavi matematike. Zagreb: Školska knjiga
- Pelle, B. (2004). Tako poučavamo matematiku. Zagreb: Školske novine
- Piaget, J. (1998). Intelektualni razvoj djeteta. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna pomagala
- Sharma, C.M. (2001). Matematika bez suza;kako pomoći djetetu s teškoćama u učenju matematike. Zagreb: Ostvarenje
- Schachl, H. (1999). Učenje bez straha: više radosti i uspjeha u školi. Zagreb: Educa
- Šestanović, M. (2004). Psihologija odgoja i obrazovanja. Sarajevo: Svjetlost
- Wood, D. (1995). Kako djeca misle i uče. Zagreb: Educa
- Internet :
- <http://www.matka.afu.hr/>
- <http://www.razredna-nastava.net/>
- <http://portal.skola.ba/start/Nastavnici/Nastava/tabid/114/Default.aspx>
- www.os-igundulica-zg.skole.hr/dokumenti?dm_document_id=90...
- hr.scribd.com/doc/121953931/Kako-prevladati-strah-od-matematike

Almir Huskanović
Hermina Alajbegović

ODREĐIVANJE MAKSIMUMA PROIZVODA I MINIMUMA ZBIRA POZITIVNIH BROJEVA

Sažetak

Ponekad se minimum ili maksimum funkcije može lako izračunati pomoću nekoliko teorema koji su direktna posljedica teorema o odnosu aritmetičke i geometrijske sredine pozitivnih brojeva. U ovom radu mi ćemo formulisati pomenute teoreme, te ćemo kroz nekoliko primjera pokazati njihovu moguću primjenu.

Ključne riječi: *maksimum funkcije, minimum funkcije, nejednakosti, odnos aritmetičke i geometrijske sredine pozitivnih brojeva*

MAXIMUM OF THE PRODUCT AND MINIMUM OF THE SUM OF POSITIVE NUMBERS

Summary

Sometimes the minimum or maximum function can be easily calculated using several theorems which are a direct consequence of Theorem about arithmetic and geometric mean inequality. In this paper, we will formulate the aforementioned theorems, and we will show you a few examples of their applications.

Keywords: *maximum function, minimum function, inequalities, the geometric and arithmetic mean of positive numbers inequality*

Ova tema je zgodna za rad sa učenicima srednje škole, nadarenim za matematiku. Na časovima dodatne nastave iz matematike učenici se često bave nejednakostima. Poznat nam je odnos aritmetičke i geometrijske sredine n pozitivnih brojeva:

$$(1) \quad \boxed{\frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n} \geq \sqrt[n]{x_1 x_2 \dots x_n} \quad (x_i > 0, i = 1, 2, \dots, n, n \in \mathbf{N})}$$

Znak jednakosti vrijedi ako i samo ako su svi brojevi x_i međusobno jednaki, $i = 1, 2, \dots, n$.

Pretpostavimo da je zbir na lijevoj strani u (1) konstantan, tj. $x_1 + x_2 + \dots + x_n = c = \text{const.}$

Jasno je da tada izraz $\sqrt[n]{x_1 x_2 \dots x_n}$, pa time i proizvod $x_1 x_2 \dots x_n$ može postići svoju najveću vrijednost, ukoliko u (1) vrijedi znak jednakosti. Time je dokazan

Teorem 1: Ako je zbir nekoliko pozitivnih promjenljivih konstantan, njihov proizvod je maksimalan kada su te promjenljive međusobno jednake, ukoliko one to mogu postati.

Analogno, ukoliko je $x_1 x_2 \dots x_n = c = \text{const.}$, iz (1) slijedi da tada zbir $x_1 + x_2 + \dots + x_n$ može dostići svoju najmanju vrijednost. Tačnije, vrijedi

Teorem 2: Ako je proizvod nekoliko pozitivnih promjenljivih konstantan, njihov zbir je minimalan kada su te promjenljive međusobno jednake, ukoliko one to mogu postati.

U sljedećim zadacima ilustrujemo metodu koja se zasniva na teoremima 1 i 2.

1. Naći maksimalnu vrijednost funkcije $y = x - x^2$, $x \in \mathbf{R}$.

Jasno je da učenici mogu lako naći maksimum ove funkcije, standardnom metodom za nalaženje ekstrema kvadratne funkcije (gradivo 2. razreda srednje škole) ili pomoću izvoda funkcije (4. razred srednje škole). Međutim, ovdje ćemo iskoristiti teorem 1.

Zapazimo najprije da je $x - x^2 = x(1-x) > 0$ ako je $x \in (0,1)$.

Osim toga, $x \in (0,1) \Rightarrow 1-x > 0$,

dakle oba faktora x i $(1-x)$ su pozitivni. Njihov proizvod će biti najveći mogući ako su oni

jednaki, tj. $x = 1-x \Rightarrow x = \frac{1}{2}$. Tada je $y = \frac{1}{2} \cdot \frac{1}{2} = \frac{1}{4}$. Dakle,

$$\max_{x \in \mathbf{R}} y = \frac{1}{4}.$$

2. Dokazati da bar jedan od proizvoda $(1-a)b$, $(1-b)c$, $(1-c)a$,

pri čemu je $0 < a < 1$, $0 < b < 1$, $0 < c < 1$, ne može biti veći od $\frac{1}{4}$.

Pretpostavimo da ova tvrdnja nije tačna, tj. svaki od nabrojanih proizvoda je veći od $\frac{1}{4}$. Tada je očito $(1-a)b \cdot (1-b)c \cdot c(1-c)a > \frac{1}{4^3} = \frac{1}{64}$.

No, s obzirom na zadatak br. 1, očito je

$$(1-a)b(1-b)c(1-c)a = a(1-a)b(1-b)c(1-c) \leq \frac{1}{4} \cdot \frac{1}{4} \cdot \frac{1}{4} = \frac{1}{64}.$$

Zbog toga zaključujemo da je tačna tvrdnja zadatka.

3. Naći maksimalnu vrijednost izraza:

$$f(x) = x(x-1)(x-2)(x-3)(x-4)(x-5)(x-6)(x-7), \text{ ako je } x \in [3,4].$$

Očito je $f(x) = x(x-1)(x-2)(x-3)(4-x)(5-x)(6-x)(7-x)$, a kad je funkcija ovako napisana, tada su svi faktori nenegativni za $x \in [3,4]$. U proizvodu grupišimo prvi i zadnji faktor, drugi i predzadnji, itd. Tada prema teoremu 1, imamo da je:

$$x(7-x) \leq \left(\frac{7}{2}\right)^2, \text{ jer } x=7-x \Rightarrow x=\frac{7}{2}.$$

$$(x-1)(6-x) \leq \left(\frac{7}{2}\right)^2, \text{ jer } x-1=6-x \Rightarrow x=\frac{7}{2}.$$

$$(x-2)(5-x) \leq \left(\frac{7}{2}\right)^2, \text{ jer } x-2=5-x \Rightarrow x=\frac{7}{2}.$$

$$(x-3)(4-x) \leq \left(\frac{7}{2}\right)^2, \text{ jer } x-3=4-x \Rightarrow x=\frac{7}{2}.$$

To znači da je $f(x) \leq \left(\frac{7}{2}\right)^8$, a postiže se za $x = \frac{7}{2} \in [3, 4]$.

4. Naći maksimum izraza:

$$z = (a-x)(b-y)(cx+dy), \quad a, b, c, d \in \mathbf{R}, cd > 0.$$

Najprije se data funkcija pomnoži sa cd :

$$cdz = (ac-cx)(bd-dy)(cx+dy), \quad \text{jer je tada}$$

$(ac-cx)+(bd-dy)+(cx+dy) = ac+bd = \text{const.}$ Osim toga, zbog uslova $cd > 0$, funkcije z i cdz postižu svoj maksimum za iste vrijednosti promjenljivih x i y . Dalje, postavi se sistem

jednačina: $ac-cx = bd-dy \wedge bd-dy = cx+dy$, odakle se nađe

$$x = \frac{2ac-bd}{3c}, \quad y = \frac{2bd-ac}{3d}.$$

Nakon toga, uvrštavanjem u izraz za

datu funkciju nalazimo traženi maksimum od funkcije z .

$$\text{Rezultat: } \max z = \frac{(ac+bd)^3}{27cd}.$$

$$5. \text{ Naći minimum funkcije } y = \frac{x^4 + 2x^3 + 3x^2 + 2x + 2}{x^2 + x + 1}.$$

Dijeljenjem datih polinoma dobije se da je $y = x^2 + x + 1 + \frac{1}{x^2 + x + 1}$. Očito je proizvod dobijenih

sabiraka konstantan. Osim toga ti sabirci su pozitivni, jer je

$$x^2 + x + 1 = \left(x + \frac{1}{2}\right)^2 + \frac{3}{4} > 0.$$

Pomoću teorema 2 zaključuje se onda da funkcija dostiže svoj minimum ako je

$$x^2 + x + 1 = \frac{1}{x^2 + x + 1} \Leftrightarrow (x^2 + x + 1)^2 = 1 \Leftrightarrow x^2 + x + 1 = 1 \Leftrightarrow x = 0 \vee x = 1.$$

Zaključak: $\min y = 2$.

6. Naći minimum funkcije

$$y = \frac{a^2}{x} + \frac{b^2}{1-x}, \quad a > 0, b > 0, 0 < x < 1.$$

Data funkcija se transformira u: $y = a^2 \frac{1-x}{x} + b^2 \frac{x}{1-x} + a^2 + b^2$.

S obzirom na date uslove, svi sabirci su pozitivni, a njihov proizvod je $a^4 b^4 = \text{const}$.

Iz jednačine $a^2 \frac{1-x}{x} = b^2 \frac{x}{1-x}$ dobije se da je $x = \frac{a}{a+b}$, pa je traženi minimum $\min y = (a+b)^2$.

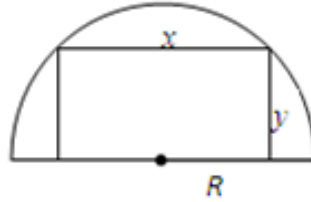
7. U polukrug poluprečnika R upisan je pravougaonik najveće moguće površine. Odrediti njegove dimenzije.

Neka su stranice pravougaonika označene sa x i y . Primjeni se Pitagorin teorem i dobije se veza između x i y : $y^2 = R^2 - \frac{x^2}{4}$.

Umjesto maksimuma funkcije $P = P(x, y)$ možemo računati maksimum funkcije $P^2 = x^2 y^2 = x^2 \left(R^2 - \frac{x^2}{4}\right) = 4 \cdot \frac{x^2}{4} \left(R^2 - \frac{x^2}{4}\right)$, koja je napisana u obliku proizvoda 3 pozitivna faktora čiji

je zbir očito konstantan. Primjenimo teorem 1. Imamo da je

$$\frac{x^2}{4} = R^2 - \frac{x^2}{4} \Leftrightarrow \frac{x^2}{2} = R^2 \Leftrightarrow x = R\sqrt{2}.$$



$$\text{Dalje slijedi da je } y^2 = R^2 - \frac{2R^2}{4} = \frac{R^2}{2} \Rightarrow y = \frac{R}{\sqrt{2}} = \frac{R\sqrt{2}}{2}.$$

9. U pravougli trougao sa katetama $a = 6$, $b = 8$ upisan je pravougaonik tako da mu jedna stranica leži na hipotenuzi. Odrediti ivice pravougaonika, ako se zna da on ima maksimalnu površinu.

Neka je x dužina stranice pravougaonika koja leži na hipotenuzi c , a y druga stranica. Najprije odredimo dužinu hipotenuze datog trougla pomoću Pitagorine teoreme $c = \sqrt{6^2 + 8^2} = 10$. Zato je površina pravougaonika jednaka:

Posmatrajmo trouglove ABC , CDF , AED . Oni su međusobno slični.

Iz sličnosti trouglova imamo:

$$x : CD = 10 : 8 \Rightarrow CD = \frac{4}{5}x \quad \text{i}$$

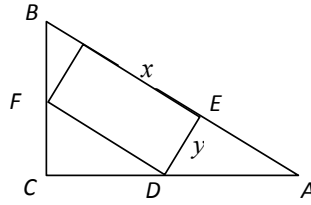
$$y : (8 - CD) = 6 : 10 \Rightarrow y = \frac{3}{5}(8 - CD) = \frac{3}{5}\left(8 - \frac{4}{5}x\right) = \frac{3}{5} \cdot \frac{4}{5}(10 - x) = \frac{12}{25}(10 - x).$$

Površina upisanog pravougaonika je onda jednaka

$$P = \frac{12}{25}x(10 - x).$$

Ova površina je maksimalna ako je

$$x = 10 - x \Leftrightarrow x = 5, \text{ a otuda je } y = \frac{12}{5}.$$



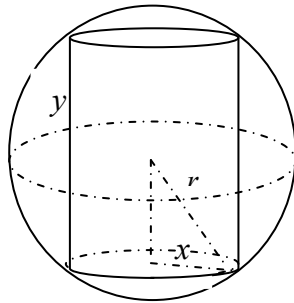
9. U sferu datog radijusa r upisati valjak najveće moguće zapremine.

Ako označimo sa x radijus baze valjka, a sa y njegovu visinu. Pomoću Pitagorinog teorema dobije se:

$$y^2 = 4(r^2 - x^2) \Rightarrow V^2 = 4\pi^2 x^4 (r^2 - x^2) - \text{kvadrat zapremine valjka.}$$

Zatim se napiše da je $V^2 = 16\pi^2 \left[\frac{x^2}{2} \cdot \frac{x^2}{2} \cdot (r^2 - x^2) \right]$.

Iz $\frac{x^2}{2} = r^2 - x^2$ dobije se $x = r\sqrt{\frac{2}{3}}$, pa zatim $y = \frac{2r}{\sqrt{3}}$.



10. Funkcija $y = (10 - x^4)(15 + x^4)$ ima maksimalnu vrijednost za $x = 0$. Iako je zbir faktora konstantan, $(10 - x^4) + (15 + x^4) = 25$, ne može se postići da faktori budu jednaki, jer jednačina $(10 - x^4) = (15 + x^4) \Rightarrow x^4 = -\frac{5}{2}$ nema rješenja.

Zadaci za samostalan rad:

z1) Rastaviti broj 10 na dva sabirka tako da njihov proizvod bude najveći mogući.

z2) Naći maksimum funkcije:

a) $f(x) = x^4 - 6x^3 + 9x^2, x \in [0, 3]$.

b) $y = (1-x)^5(1+x)(1+2x)^2, -\frac{1}{2} < x < 1$.

c) $y = x^2\sqrt{a^2 - x^2}, a > 0$.

z3) Naći minimum funkcije:

a) $y = am^{kx} + bm^{-kx}, m > 0, k \neq 0, a, b, m, k \in \mathbf{R}$.

b) $y = ax^m + \frac{b}{x^m}, a, b, m > 0$.

z4) Tenisko igralište datog obima $2s$ ima oblik pravougaonika koji se sa dvije suprotne strane završava polukrugovima. Odrediti dimenzije igrališta tako da površina pravougaonog dijela bude maksimalna.

z5) Krak jednakokrakog trougla ima dužinu 12 cm. Izračunati osnovicu tog trougla, tako da on ima maksimalnu površinu.

z6) U uspravnu kupu visine h i poluprečnika osnove r upisati valjak najveće zapremine, tj. odrediti dimenzije takvog valjka.

z7) U sferu poluprečnika r upisan je uspravni konus. Odrediti poluprečnik x baze konusa tako da zapremina konusa bude maksimalna.

Literatura

Š. Arslanagić: Matematika za nadarene, Bosanska riječ, Sarajevo, 2004.

R. Živković, H. Fatkić, Z. Stupar: Zbirka zadataka iz matematike sa rješenjima i uputama, Svjetlost, Sarajevo, 1987.

Vladimir Stojanović: Matematiškop 3, Naučna knjiga, Beograd, 1988.

И. Х. Сивашинский: Неравенства в Задачах, Наука, Москва, 1967.

Safet Penjić

**ULOGA SPEKTRALNIH PROJEKTORA
U RJEŠAVANJU SISTEMA HOMOGENIH
DIFERENCIJALNIH JEDNAČINA SA
KONSTANTNIM KOEFICIJENTIMA I JEDNA
ZANIMLJIVA PRIMJENA U BIOLOGIJI**

Sažetak

Zapodprostore X , Y prostora V kažemo da su komplementarni kadgod $V = X + Y$ i $X \cap Y = \{0\}$ i u tom slučaju za V kažemo da je direktna suma od X i Y , i ovo označavamo sa $V = X \oplus Y$. Ovo je ekvivalentno sa tvrdnjom da za svaki $v \in V$ postoje jedinstveni vektori $x \in X$ i $y \in Y$ takvi da $v = x + y$. Za proizvoljan takav v možemo definisati operator P sa $Pv = x$ i ovo je jedinstven linearni operator sa osobinom $Pv = x$ ($v = x + y$, $x \in X$ i $y \in Y$) koji je poznat pod imenom projektor na X paralelno sa Y . U ovom radu posmatrat ćemo spektralne projektore i iskoristiti njihove osobine za rješavanje sistema diferencijalnih jednačina oblika $y' = Ay$ čije rješenje treba zadovoljavati inicijalni uslov $y(0) = c$, i razmatrati ćemo slučaj samo kada je matrica sistema A dijagonabilna. Da bi smo došli do odgovarajućeg rješenja prvo smo uveli definiciju funkcije na dijagonabilnim matricama. Poslije toga je prezentirana jedna njihova zanimljiva primjena - primjena kod difuzije (širenja) ćelija u medicini i biologiji. Na kraju rada je prezentiran MatLab kod funkcije koja daje rješenje sistema diferencijalnih jednačina kada nam je data matricu sistema A , dimenzija 3×3 i matrica kolona datog uslova c .

***Ključne riječi:** spektralni projektori, dijagonabilna matrica, sistem homogenih linearnih diferencijalnih jednačina*

ROLE OF SPECTRAL PROJECTORS IN SOLVING SYSTEMS OF HOMOGENEOUS LINEAR DIFFERENTIAL EQUATIONS WITH CONSTANT COEFFICIENTS AND ONE INTERESTING APPLICATION IN BIOLOGY

Summary

Subspaces X , Y of a space V are said to be complementary whenever $V = X + Y$ and $X \cap Y = \{0\}$, in which case V is said to be the direct sum of X and Y , and this is denoted by writing $V = X \oplus Y$. This is equivalent to saying that for each $v \in V$ there is unique vectors $x \in X$ and $y \in Y$ such that $v = x + y$. For arbitrary such v we can define operator P by $Pv = x$, and this operator is unique linear operator with property $Pv = x$ ($v = x + y$, $x \in X$ and $y \in Y$) and is called the projector onto X along Y . In this paper we will consider spectral projectors and we will use their properties to solve a systems of first-order linear differential equations, which can be write in matrix form as $\mathbf{y}' = \mathbf{A}\mathbf{y}$ with given initial value $\mathbf{y}(0) = \mathbf{c}$, and we will examine only case when matrix \mathbf{A} of given system is diagonalizable. For these purpose we had firs defined functions of diagonalizable matrices. After that we have presented one interesting application - an application to diffusion of cells in medicine and biology. In the end of paper we give MatLab code of function which solves systems of first-order linear differential equations when we have matrix of system \mathbf{A} of form 3×3 and matrix-column of initial value \mathbf{c} .

Keywords: *spectral projectors, diagonalizable matrix, systems of homogeneous linear differential equations*

0 Osnovne definicije i rezultati

Definišimo oznake koje ćemo koristiti u nastavku teksta i prisjetimo se nekih osnovnih definicija i teorema iz Linearne algebre. Za $n \times n$ matricu \mathbf{A} , skalare λ i vektore $\mathbf{x}_{n \times 1} \neq \mathbf{0}$ koji zadovoljavaju jednakost $\mathbf{Ax} = \lambda \mathbf{x}$, zovemo redom, svojstvene vrijednosti i svojstveni vektori matrice \mathbf{A} , i bilo koji takav par (λ, \mathbf{x}) nazivamo svojstveni par matrice \mathbf{A} . Skup svih različitih svojstvenih vrijednosti ćemo označavati sa $\sigma(\mathbf{A})$.

Za dvije $n \times n$ matrice \mathbf{A} i \mathbf{B} kažemo da su slične kadgod postoji nesingularna matrica \mathbf{P} takva da je $\mathbf{P}^{-1}\mathbf{AP} = \mathbf{B}$. Proizvod $\mathbf{P}^{-1}\mathbf{AP}$ se naziva transformacija sličnosti na \mathbf{A} . Za kvadratnu matricu \mathbf{A} kažemo da je dijagonabilna kadgod je \mathbf{A} slična dijagonalnoj matrici. Potpun skup svojstvenih vektora matrice \mathbf{A} , koja je oblika $n \times n$, je bilo koji skup od n linearno nezavisnih svojstvenih vektora matrice \mathbf{A} . Algebarska višestrukost svojstvene vrijednosti λ je broj puta u kojoj se ona ponovi kao korijen karakterističnog polinoma. Algebarsku višestrukost od λ ćemo označavati sa $\text{algmult}_{\mathbf{A}}(\lambda)$. Geometrijska višestrukost svojstvene vrijednosti λ je $\dim \ker(\mathbf{A} - \lambda \mathbf{I})$. Geometrijsku višestrukost od λ ćemo označavati sa $\text{geomult}_{\mathbf{A}}(\lambda)$.

Tvrđnji (a.1)-(a.5) su poznate od ranije (iz Linearne algebre) a zainteresiranog čitaoca možemo uputiti na [2] (ili [5] ili [3]).

(a.1) $\lambda \in \sigma(\mathbf{A}) \Leftrightarrow \mathbf{A} - \lambda \mathbf{I}$ je singularna matrica $\Leftrightarrow \det(\mathbf{A} - \lambda \mathbf{I}) = 0$

(a.2) $\{\mathbf{x} \neq \mathbf{0} \mid \mathbf{x} \in \ker(\mathbf{A} - \lambda \mathbf{I})\}$ je skup svih svojstvenih vektora pridruženih λ . Prostor $E = \ker(\mathbf{A} - \lambda \mathbf{I})$ se naziva svojstveni prostor matrice \mathbf{A} .

(a.3) Matrica \mathbf{A} , oblika $n \times n$, je dijagonabilna ako i samo ako \mathbf{A} posjeduje potpun skup svojstvenih vektora.

(a.4) Matrica \mathbf{A} oblika $n \times n$ sa k različitih svojstvenih vrijednosti $\sigma(\mathbf{A}) = \{\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_k\}$ je dijagonabilna ako i samo ako

postoje matrice $\{\mathbf{G}_1, \mathbf{G}_2, \dots, \mathbf{G}_k\}$ takve da

$$\mathbf{A} = \lambda_1 \mathbf{G}_1 + \lambda_2 \mathbf{G}_2 + \dots + \lambda_k \mathbf{G}_k \quad (1)$$

gdje matrice \mathbf{G}_i imaju sljedeće osobine

(i) \mathbf{G}_i je projektor na $\ker(\mathbf{A} - \lambda_i I)$ paralelno sa $\text{im}(\mathbf{A} - \lambda_i I)$

(ii) $\mathbf{G}_i \mathbf{G}_j = \mathbf{0}$ gdje je $i \neq j$.

(iii) $\mathbf{G}_1 + \mathbf{G}_2 + \dots + \mathbf{G}_k = \mathbf{I}$.

Razvoj (1) je poznat pod imenom spektralna dekompozicija matrice \mathbf{A} , a matrice \mathbf{G}_i se nazivaju spektralni projektori pridruženi matrici \mathbf{A} .

(a.5) Matrica \mathbf{A} , oblika $n \times n$, je dijagonabilna ako i samo ako je $\text{algmult}_{\mathbf{A}}(\lambda) = \text{geomult}_{\mathbf{A}}(\lambda)$.

1. Funkcije definisane na dijagonabilnim matricama

Šta bi za kvadratnu matricu \mathbf{A} značilo da napišemo $\sin \mathbf{A}$, $e^{\mathbf{A}}$, $\ln \mathbf{A}$ i slično. Naivan pristup bi mogao biti da jednostavno primijenimo danu funkciju na svaki element matrice \mathbf{A} tako da

$$\sin \begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} \\ a_{21} & a_{22} \end{pmatrix} \stackrel{?}{=} \begin{pmatrix} \sin a_{11} & \sin a_{12} \\ \sin a_{21} & \sin a_{22} \end{pmatrix}. \quad (2)$$

Ali radeći ovako ni jedna osobina kod matričnih funkcija se neće poklopiti sa njihovim skalarnim kolegama. Na primjer, kako je $\sin^2 x + \cos^2 x = 1$ za sve skalare x , voljeli bi da naša definicija od $\sin \mathbf{A}$ i $\cos \mathbf{A}$ kao rezultat dadne analogni matrični identitet $\sin^2 \mathbf{A} + \cos^2 \mathbf{A} = \mathbf{I}$ za sve kvadratne matrice \mathbf{A} . Jasno je da pristup po vrijednostima (2) neće imati ove osobine.

Drugi način da definišemo matričnu funkciju koja će imati iste osobine kao njihove skalarne kolege je da koristimo razvoje funkcija u beskonačne redove. Na primjer, posmatrajmo eksponencijalnu funkciju

$$e^z = \sum_{k=0}^{\infty} \frac{z^k}{k!} = 1 + z + \frac{z^2}{2!} + \frac{z^3}{3!} + \dots$$

Formalno zamjenjivanje skalarnog argumenta z sa kvadratnom matricom \mathbf{A} ($z^0 = 1$ je zamjenjeno sa $\mathbf{A}^0 = \mathbf{I}$) kao rezultat daje beskonačan red matrica

$$e^{\mathbf{A}} = \mathbf{I} + \mathbf{A} + \frac{\mathbf{A}^2}{2!} + \frac{\mathbf{A}^3}{3!} + \dots \quad (3)$$

koji se naziva matrični eksponencijal. Iako ovaj pristup ima rezultat da matrične funkcije imaju iste osobine kao i njihove skalarne kolege, velika mana ovakvog pristupa je da svaki put moramo razmišljati o konvergenciji, i svaki put se sukobljavamo sa problemom opisa elemenata pomoću limesa.

Međutim, ako je \mathbf{A} dijagonabilna matrica, tada je

$$\mathbf{A} = \mathbf{PDP}^{-1} = \mathbf{P} \operatorname{diag}(\lambda_1, \dots, \lambda_n) \mathbf{P}^{-1}$$

$$\mathbf{A}^k = \mathbf{PD}^k \mathbf{P}^{-1} = \mathbf{P} \operatorname{diag}(\lambda_1^k, \dots, \lambda_n^k) \mathbf{P}^{-1} \quad \text{gdje je}$$

$$\operatorname{diag}(\lambda_1, \dots, \lambda_n) = \begin{pmatrix} \lambda_1 & 0 & \dots & 0 \\ 0 & \lambda_2 & \dots & 0 \\ \vdots & \vdots & & \vdots \\ 0 & 0 & \dots & \lambda_k \end{pmatrix},$$

pa je

$$e^{\mathbf{A}} = \sum_{k=0}^{\infty} \frac{\mathbf{A}^k}{k!} = \sum_{k=0}^{\infty} \frac{\mathbf{PD}^k \mathbf{P}^{-1}}{k!} = \mathbf{P} \left(\sum_{k=0}^{\infty} \frac{\mathbf{D}^k}{k!} \right) \mathbf{P}^{-1} = \mathbf{P} \operatorname{diag}(e^{\lambda_1}, \dots, e^{\lambda_n}) \mathbf{P}^{-1}.$$

Drugim riječima, ne moramo koristiti beskonačan red (3) da definišemo $e^{\mathbf{A}}$. Umjesto toga, definišemo $e^{\mathbf{D}} = \operatorname{diag}(e^{\lambda_1}, e^{\lambda_2}, \dots, e^{\lambda_n})$ i stavimo

$$e^{\mathbf{A}} = \mathbf{P}e^{\mathbf{D}}\mathbf{P}^{-1} = \mathbf{P} \operatorname{diag}(e^{\lambda_1}, e^{\lambda_2}, \dots, e^{\lambda_n}) \mathbf{P}^{-1}.$$

Ova ideja se može poopštiti na bilo koju funkciju $f(z)$ koja je definisana na svojstvenim vrijednostima λ_i dijagonabilne matrice $\mathbf{A} = \mathbf{P}\mathbf{D}\mathbf{P}^{-1}$ definišući $f(\mathbf{D})$ da bude $f(\mathbf{D}) = \text{diag}(f(\lambda_1), f(\lambda_2), \dots, f(\lambda_n))$ i stavljajući

$$f(\mathbf{A}) = \mathbf{P}f(\mathbf{D})\mathbf{P}^{-1} = \mathbf{P} \text{diag}(f(\lambda_1), f(\lambda_2), \dots, f(\lambda_n))\mathbf{P}^{-1}.$$

Puno više o funkcijama definiranim na dijagonabilnim matricama možete pročitati u [2] na stranicama 525-540. Ovdje samo još sumirajmo tvrdnje koje ćemo koristiti u nastavku teksta:

Neka je $\mathbf{A} = \mathbf{P}\mathbf{D}\mathbf{P}^{-1}$ dijagonabilna matrica gdje su svojstvene vrijednosti u $\mathbf{D} = \text{diag}(\lambda_1 \mathbf{I}, \lambda_2 \mathbf{I}, \dots, \lambda_k \mathbf{I})$ grupirane po ponavljanju. Za funkciju $f(z)$ koja ima konačnu vrijednost za svaki $\lambda_i \in \sigma(\mathbf{A})$ definišimo

$$f(\mathbf{A}) = \mathbf{P}f(\mathbf{D})\mathbf{P}^{-1} = \mathbf{P} \begin{pmatrix} f(\lambda_1)\mathbf{I} & 0 & \dots & 0 \\ 0 & f(\lambda_2)\mathbf{I} & \dots & 0 \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ 0 & 0 & \dots & f(\lambda_k)\mathbf{I} \end{pmatrix} \mathbf{P}^{-1}$$

$$= f(\lambda_1)\mathbf{G}_1 + f(\lambda_2)\mathbf{G}_2 + \dots + f(\lambda_k)\mathbf{G}_k, \quad (4)$$

gdje su \mathbf{G}_i -evi i -te spektralne projekcije koje se mogu izračunati na neki od sljedećih načina:

(i) \mathbf{G}_i je projektor na $\ker(\mathbf{A} - \lambda_i \mathbf{I})$ paralelno sa ;

(ii) $\mathbf{G}_i = \mathbf{X}_i \mathbf{Y}_i^T$ gdje kolone matrice \mathbf{X}_i formiraju bazu za

$\ker(\mathbf{A} - \lambda_i \mathbf{I})$, dok su \mathbf{Y}_i^T dobijeni iz matrice $\mathbf{P}^{-1} = \begin{pmatrix} \mathbf{Y}_1^T \\ \mathbf{Y}_2^T \\ \vdots \\ \mathbf{Y}_k^T \end{pmatrix}$ gdje je

$$\mathbf{P} = (\mathbf{X}_1 \mid \mathbf{X}_2 \mid \dots \mid \mathbf{X}_k);$$

$$(iii) \mathbf{P}\mathbf{P}^{-1} = \mathbf{I} = \mathbf{G}_1 + \mathbf{G}_2 + \dots + \mathbf{G}_k;$$

$$(iv) \mathbf{G}_i = \frac{1}{\pi_i} \prod_{\substack{j=1 \\ j \neq i}}^k (\mathbf{A} - \lambda_j \mathbf{I}), \text{ gdje je } \pi_i = \prod_{\substack{j=1 \\ j \neq i}}^k (\lambda_i - \lambda_j).$$

2. Primjena linearne algebre u rješavanju sistema diferencijalnih jednačina

Sad razmatramo kako riješiti sistem linearnih diferencijalnih jednačina prvog reda sa konstantnim koeficijentima uz dati inicijalni uslov korištenjem svojstvenih vrijednosti i svojstvenih vektora. Za konstante a_{ij} , cilj nam je da riješimo sljedeći sistem po nepoznatim funkcijama $y_i(t)$.

$$\begin{aligned} y_1' &= a_{11}y_1 + a_{12}y_2 + \dots + a_{1n}y_n; & y_1(0) &= c_1, \\ y_2' &= a_{21}y_1 + a_{22}y_2 + \dots + a_{2n}y_n; & y_2(0) &= c_2, \\ & \vdots & \vdots & \\ y_n' &= a_{n1}y_1 + a_{n2}y_2 + \dots + a_{nn}y_n; & y_n(0) &= c_n. \end{aligned} \quad (5)$$

Kako je skalarni eksponent $y(t) = e^{\alpha t} c$ jedinstveno rješenje jedne diferencijalne jednačine oblika $y'(t) = \alpha y(t)$ sa inicijalnim uslovom $y(0) = c$, sasvim je prirodno da pokušamo iskoristiti matični eksponent na potpuno isti način da riješimo sistem diferencijalnih jednačina. Započet ćemo tako što ćemo napisati sistem (5) u matičnom obliku $\mathbf{y}' = \mathbf{A}\mathbf{y}$, $\mathbf{y}(0) = \mathbf{c}$ gdje je

$$\mathbf{y} = \begin{pmatrix} y_1(t) \\ y_2(t) \\ \dots \\ y_n(t) \end{pmatrix}, \quad \mathbf{A} = \begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \vdots & \vdots & & \vdots \\ a_{n1} & a_{n2} & \dots & a_{nn} \end{pmatrix}, \quad \mathbf{c} = \begin{pmatrix} c_1 \\ c_2 \\ \dots \\ c_n \end{pmatrix}.$$

Ako je matrica \mathbf{A} dijagonabilna sa $\sigma(\mathbf{A}) = \{\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_k\}$ tada (4) garantuje da je

$$e^{At} = e^{\lambda_1 t} \mathbf{G}_1 + e^{\lambda_2 t} \mathbf{G}_2 + \dots + e^{\lambda_k t} \mathbf{G}_k.$$

Sljedeće jednakosti se izvode iz osobina matrica \mathbf{G}_i koje smo naveli u (a.4).

$$(i) \quad de^{At} / dt = \sum_{i=1}^k \lambda_i e^{\lambda_i t} \mathbf{G}_i = \left(\sum_{i=1}^k \lambda_i \mathbf{G}_i \right) \left(\sum_{i=1}^k e^{\lambda_i t} \mathbf{G}_i \right) = \mathbf{A} e^{At}$$

$$(ii) \quad \mathbf{A} e^{At} = e^{At} \mathbf{A} \quad (\text{zbog sličnih argumenata}).$$

$$(iii) \quad e^{-At} e^{At} = e^{At} e^{-At} = \mathbf{I} = e^0 \quad (\text{zbog sličnih argumenata}).$$

Osobina (i) iznad $de^{At} / dt = \mathbf{A} e^{At}$ nam osigurava da je funkcija $\mathbf{y} = e^{At} \mathbf{c}$ jedno od rješenja sistema $\mathbf{y}' = \mathbf{A} \mathbf{y}$ sa inicijalnim uslovom $\mathbf{y}(0) = \mathbf{c}$. Da bi vidjeli da je $\mathbf{y} = e^{At} \mathbf{c}$ jedino rješenje, pretpostavimo da je $\mathbf{v}(t)$ neko drugo rješenje tako da je $\mathbf{v}' = \mathbf{A} \mathbf{v}$ sa $\mathbf{v}(0) = \mathbf{c}$. Diferencirajući $e^{-At} \mathbf{v}$ dobit ćemo

$$\frac{d[e^{-At} \mathbf{v}]}{dt} = -e^{-At} \mathbf{A} \mathbf{v} + e^{-At} \mathbf{v}' = \mathbf{0},$$

pa je $e^{-At} \mathbf{v}$ konstanta za sve t . Za $t=0$ imamo $e^{-At} \mathbf{v}|_{t=0} = e^0 \mathbf{v}(0) = \mathbf{I} \mathbf{c} = \mathbf{c}$, i time $\mathbf{v} = \mathbf{c}$ za sve t . Množeći obe strane ove jednakosti sa e^{At} i koristeći osobinu (iii) iznad $e^{-At} e^{At} = \mathbf{I} = e^0$ možemo zaključiti da je $\mathbf{v} = e^{At} \mathbf{c}$. Time smo dobili da je $\mathbf{y} = e^{At} \mathbf{c}$ jedinstveno rješenje sistema diferencijalnih jednačina $\mathbf{y}' = \mathbf{A} \mathbf{y}$ sa inicijalnim uslovom $\mathbf{y}(0) = \mathbf{c}$.

Na kraju primijetimo da je $\mathbf{v}_i = \mathbf{G}_i \mathbf{c} \in \ker(\mathbf{A} - \lambda_i \mathbf{I})$ svojstveni vektor pridružen svojstvenoj vrijednosti λ_i , tako da je rješenje za $\mathbf{y}' = \mathbf{A} \mathbf{y}$, $\mathbf{y}(0) = \mathbf{c}$ u stvari

$$\mathbf{y} = e^{\lambda_1 t} \mathbf{v}_1 + e^{\lambda_2 t} \mathbf{v}_2 + \dots + e^{\lambda_k t} \mathbf{v}_k$$

i ovo rješenje je potpuno određeno svojstvenim parovima $(\lambda_i, \mathbf{v}_i)$. Može se dokazati da se \mathbf{y} također može izraziti u obliku bilo kojeg potpunog skupa nezavisnih svojstvenih vektora. U sljedećoj teoremi sumirajmo prethodnu priču.

(2.01) Teorema (rješenje sistema diferencijalnih jednačina)

Ako je \mathbf{A} matrica oblika $n \times n$ koja je dijagonabilna sa $\sigma(\mathbf{A}) = \{\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_k\}$ tada jedinstveno rješenje sistema diferencijalnih jednačina $\mathbf{y}' = \mathbf{A}\mathbf{y}$ koje zadovoljava uslov $\mathbf{y}(0) = \mathbf{c}$ je dano sa

$$\mathbf{y} = e^{\mathbf{A}t} \mathbf{c} = e^{\lambda_1 t} \mathbf{v}_1 + e^{\lambda_2 t} \mathbf{v}_2 + \dots + e^{\lambda_k t} \mathbf{v}_k$$

gdje je \mathbf{v}_i svojstveni vektor $\mathbf{v}_i = \mathbf{G}_i \mathbf{c}$, a \mathbf{G}_i je i -ti spektralni projektor.

(2.02) Problem

Riješiti sistem diferencijalnih jednačina

$$x' = 3x - y + z$$

$$y' = -x + 5y - z$$

$$z' = x - y + 3z$$

tako da rješenja zadovoljavaju inicijalne uslov $x(0) = 1$, $y(0) = 2$ i $z(0) = 3$.

Rješenje: Dati sistem možemo napisati u obliku $\mathbf{x}' = \mathbf{A}\mathbf{x}$, $\mathbf{x}(0) = \mathbf{b}$ gdje je

$$\mathbf{x} = \begin{pmatrix} x \\ y \\ z \end{pmatrix}, \quad \mathbf{A} = \begin{pmatrix} 3 & -1 & 1 \\ -1 & 5 & -1 \\ 1 & -1 & 3 \end{pmatrix}, \quad \mathbf{b} = \begin{pmatrix} 1 \\ 2 \\ 3 \end{pmatrix}.$$

Lagano računanje nam daje svojstvene vrijednosti matrice \mathbf{A} , $\sigma(\mathbf{A}) = \{\lambda_1 = 6, \lambda_2 = 3, \lambda_3 = 2\}$. Korištenjem formule

$$\mathbf{G}_i = \frac{1}{\pi_i} \prod_{\substack{j=1 \\ j \neq i}}^k (\mathbf{A} - \lambda_j \mathbf{I}),$$

za računanje spektralnih projektorâ, gdje je $\pi_i = \prod_{\substack{j=1 \\ j \neq i}}^k (\lambda_i - \lambda_j)$, imamo

$$\begin{aligned}\pi_1 &= (\lambda_1 - \lambda_2)(\lambda_1 - \lambda_3) = 3 \cdot 4 = 12; \\ \pi_2 &= (\lambda_2 - \lambda_1)(\lambda_2 - \lambda_3) = (-3) \cdot 1 = -3; \\ \pi_3 &= (\lambda_3 - \lambda_1)(\lambda_3 - \lambda_2) = (-4) \cdot (-1) = 4;\end{aligned}$$

$$\mathbf{G}_1 = \frac{1}{12}(\mathbf{A} - 3\mathbf{I})(\mathbf{A} - 2\mathbf{I}) = \frac{1}{12} \begin{pmatrix} 0 & -1 & 1 \\ -1 & 2 & -1 \\ 1 & -1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 1 & -1 & 1 \\ -1 & 3 & -1 \\ 1 & -1 & 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1/6 & -1/3 & 1/6 \\ -1/3 & 2/3 & -1/3 \\ 1/6 & -1/3 & 1/6 \end{pmatrix},$$

$$\mathbf{G}_2 = \frac{1}{-3}(\mathbf{A} - 6\mathbf{I})(\mathbf{A} - 2\mathbf{I}) = \frac{1}{-3} \begin{pmatrix} -3 & -1 & 1 \\ -1 & 1 & -1 \\ 1 & -1 & -3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 1 & -1 & 1 \\ -1 & 3 & -1 \\ 1 & -1 & 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1/3 & 1/3 & 1/3 \\ 1/3 & 1/3 & 1/3 \\ 1/3 & 1/3 & 1/3 \end{pmatrix},$$

$$\mathbf{G}_3 = \frac{1}{4}(\mathbf{A} - 6\mathbf{I})(\mathbf{A} - 3\mathbf{I}) = \frac{1}{4} \begin{pmatrix} -\ddot{\text{ü}}\ddot{\text{ü}}\ddot{\text{ü}} \\ -1 & -1 & -1 \\ 1 & -1 & -3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} - & & \\ -1 & 2 & -1 \\ 1 & -1 & 0 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} - & & \\ 0 & 0 & 0 \\ -1/2 & 0 & 1/2 \end{pmatrix}.$$

Lagana provjera nam pokazuje da je

$$\mathbf{G}_1 + \mathbf{G}_2 + \mathbf{G}_3 = \mathbf{I}, \quad \mathbf{G}_i \cdot \mathbf{G}_j = \mathbf{0} \text{ za } i \neq j$$

kao i

$$\mathbf{A} = \lambda_1 \mathbf{G}_1 + \lambda_2 \mathbf{G}_2 + \lambda_3 \mathbf{G}_3$$

pa su dobivene matrice \mathbf{G}_1 , \mathbf{G}_2 i \mathbf{G}_3 zaista spektralni projektori pridruæeni matrici \mathbf{A} . Sad izraãunajmo vektore $\mathbf{v}_1 = \mathbf{G}_1 \mathbf{b}$, $\mathbf{v}_2 = \mathbf{G}_2 \mathbf{b}$ i $\mathbf{v}_3 = \mathbf{G}_3 \mathbf{b}$:

$$\mathbf{v}_1 = \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix}, \quad \mathbf{v}_2 = \begin{pmatrix} 2 \\ 2 \\ 2 \end{pmatrix}, \quad \mathbf{v}_3 = \begin{pmatrix} -1 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix}.$$

Možemo zaključiti da je

$$x(t) = 2e^{3t} - e^{2t}$$

$$y(t) = 2e^{3t}$$

$$z(t) = 2e^{3t} + e^{2t}$$

rješenje datog sistema diferencijalnih jednačina koje zadovoljava date inicijalne uslove. \diamond

(2.03) Problem

Riješiti sistem diferencijalnih jednačina

$$x' = 2x - y + z$$

$$y' = x + 2y - z$$

$$z' = x - z + 2z$$

tako da rješenja zadovoljavaju uslov $x(0) = 2$, $y(0) = 3$ i $z(0) = 4$.

Rješenje: Dati sistem možemo napisati u obliku $\mathbf{x}' = \mathbf{A}\mathbf{x}$,

$\mathbf{x}(0) = \mathbf{b}$ gdje je

$$\mathbf{x} = \begin{pmatrix} x \\ y \\ z \end{pmatrix}, \mathbf{A} = \begin{pmatrix} 2 & -1 & 1 \\ 1 & 2 & -1 \\ 1 & -1 & 2 \end{pmatrix}, \text{ i } \mathbf{b} = \begin{pmatrix} 2 \\ 3 \\ 4 \end{pmatrix}.$$

Svojevredne vrijednosti matrice \mathbf{A} su

$$\sigma(\mathbf{A}) = \{\lambda_1 = 3, \lambda_2 = 2, \lambda_3 = 1\}.$$

Uz pomoć formule

$$\mathbf{G}_i = \frac{1}{\pi_i} \prod_{\substack{j=1 \\ j \neq i}}^k (\mathbf{A} - \lambda_j \mathbf{I}),$$

za računanje spektralnih projektora, gdje je $\pi_i = \prod_{\substack{j=1 \\ j \neq i}}^k (\lambda_i - \lambda_j)$, dobijamo

$$\pi_1 = (\lambda_1 - \lambda_2)(\lambda_1 - \lambda_3) = 2;$$

$$\pi_2 = (\lambda_2 - \lambda_1)(\lambda_2 - \lambda_3) = -1;$$

$$\pi_3 = (\lambda_3 - \lambda_1)(\lambda_3 - \lambda_2) = 2;$$

$$\mathbf{G}_1 = \frac{1}{2}(\mathbf{A} - 2\mathbf{I})(\mathbf{A} - \mathbf{I}) = \begin{pmatrix} 0 & -1 & 1 \\ 0 & 0 & 0 \\ 0 & -1 & 1 \end{pmatrix},$$

$$\mathbf{G}_2 = \frac{1}{-1}(\mathbf{A} - 3\mathbf{I})(\mathbf{A} - \mathbf{I}) = \begin{pmatrix} 1 & 1 & -1 \\ 1 & 1 & -1 \\ 1 & 1 & -1 \end{pmatrix},$$

$$\mathbf{G}_3 = \frac{1}{4}(\mathbf{A} - 3\mathbf{I})(\mathbf{A} - 2\mathbf{I}) = \begin{pmatrix} 0 & 0 & 0 \\ -1 & 0 & 1 \\ -1 & 0 & 1 \end{pmatrix}.$$

Lagana provjera nam pokazuje da je

$$\mathbf{G}_1 + \mathbf{G}_2 + \mathbf{G}_3 = \mathbf{I}, \quad \mathbf{G}_i \cdot \mathbf{G}_j = \mathbf{0} \text{ za } i \neq j$$

kao i

$$\mathbf{A} = \lambda_1 \mathbf{G}_1 + \lambda_2 \mathbf{G}_2 + \lambda_3 \mathbf{G}_3$$

pa su dobivene matrice \mathbf{G}_1 , \mathbf{G}_2 i \mathbf{G}_3 zaista spektralni projektori pridruženi matrici \mathbf{A} . Sad izračunajmo vektore $\mathbf{v}_1 = \mathbf{G}_1 \mathbf{b}$, $\mathbf{v}_2 = \mathbf{G}_2 \mathbf{b}$ i $\mathbf{v}_3 = \mathbf{G}_3 \mathbf{b}$:

$$\mathbf{v}_1 = \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix}, \quad \mathbf{v}_2 = \begin{pmatrix} 1 \\ 1 \\ 1 \end{pmatrix}, \quad \mathbf{v}_3 = \begin{pmatrix} 0 \\ 2 \\ 2 \end{pmatrix}.$$

Možemo zaključiti da je

$$x(t) = e^{3t} + e^{2t}$$

$$y(t) = e^{2t} + 2e^t$$

$$z(t) = e^{3t} + e^{2t} + 2e^t$$

rješenje datog sistema diferencijalnih jednačina koje zadovoljava date inicijalne uslove. \diamond

3. Primjena kod difuzije

Važna tema u medicini i biologiji uključuje pitanje kako droga ili hemijski sastavi utiču na pomjeranje jedne ćelije na drugu u smislu širenja kroz zidove ćelije. Posmatrajmo dvije ćelije, kao što je prikazano na Figuri 1, gdje su obe izgubile dio nekog svog sastava. Jedinična količina sastava je ubačena u prvu ćeliju u vremenu $t = 0$, i kako vrijeme prolazi, njezin sastav se širi prema sljedećim pretpostavkama.

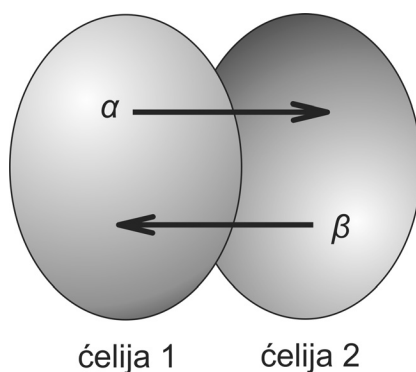


FIGURA 1

Širenje zidova jedne ćelija u odnosu na drugu.

U svakom trenutku vremena omjer (količina po sekundi) širenja jedne ćelije prema drugoj je proporcionalna koncentraciji (količina po jediničnoj zapremini) smjese ćeliji koja preda dio svog sastava - recimo omjer širenja ćelije 1 prema ćeliji 2 je α puta koncentracija u ćeliji 1, a omjer širenja ćelije 2 prema ćeliji 1 je β puta koncentracija u ćeliji 2. Pretpostavimo da je $\alpha, \beta > 0$.

(3.01) Problem

Odrediti koncentraciju smjese svake od ćelija u bilo kojem trenutku vremena t , i , posmatrajući duži vremenski period, odrediti koncentraciju stabilnog stanja.

Rješenje: Ako $u_k = u_k(t)$ označava koncentraciju sastava u ćeliji k u trenutku t , tada tvrdnja u gornjoj pretpostavci se može prevesti na sljedeći način:

$$\frac{du_1}{dt} = \text{omjer koji ulazi} - \text{omjer koji izlazi} = \beta u_2 - \alpha u_1, \text{ gdje } u_1(0) = 1,$$

$$\frac{du_2}{dt} = \text{omjer koji ulazi} - \text{omjer koji izlazi} = \alpha u_1 - \beta u_2, \text{ gdje } u_2(0) = 0.$$

U matričnim oznakama ovaj sistem je $\mathbf{u}' = \mathbf{A}\mathbf{u}$, $\mathbf{u}(0) = \mathbf{c}$, gdje

$$\mathbf{A} = \begin{pmatrix} -\alpha & \beta \\ \alpha & -\beta \end{pmatrix}, \mathbf{u} = \begin{pmatrix} u_1 \\ u_2 \end{pmatrix}, \text{ i } \mathbf{c} = \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \end{pmatrix}.$$

Karakteristična jednačina za \mathbf{A} je $\lambda^2 + (\alpha + \beta)\lambda = 0$, tako da su svojstvene vrijednosti matrice \mathbf{A} $\lambda_1 = 0$ i $\lambda_2 = -(\alpha + \beta)$. Primijetimo da se svojstvene vrijednosti ne ponavljaju, pa je matrica \mathbf{A} dijagonabilna. Koristeći funkciju $f(z) = e^{zt}$, spektralna reprezentacija (4) nam kaže da je

$$e^{\mathbf{A}t} = f(\mathbf{A}) = f(\lambda_1)\mathbf{G}_1 + f(\lambda_2)\mathbf{G}_2 = e^{\lambda_1 t}\mathbf{G}_1 + e^{\lambda_2 t}\mathbf{G}_2.$$

Spektralni projektori \mathbf{G}_1 i \mathbf{G}_2 se mogu izračunati po formuli

$$\mathbf{G}_i = \frac{1}{\pi_i} \prod_{\substack{j=1 \\ j \neq i}}^k (\mathbf{A} - \lambda_j \mathbf{I}), \text{ gdje je } \pi_i = \prod_{\substack{j=1 \\ j \neq i}}^k (\lambda_i - \lambda_j), \text{ gdje ćemo dobiti}$$

da je

$$\mathbf{G}_1 = \frac{\mathbf{A} - \lambda_2 \mathbf{I}}{-\lambda_2} = \frac{1}{\alpha + \beta} \begin{pmatrix} \beta & \beta \\ \alpha & \alpha \end{pmatrix} \text{ i } \mathbf{G}_2 = \frac{\mathbf{A}}{\lambda_2} = \frac{1}{\alpha + \beta} \begin{pmatrix} \alpha & -\beta \\ -\alpha & \beta \end{pmatrix},$$

pa je

$$e^{At} = \mathbf{G}_1 + e^{-(\alpha+\beta)t} \mathbf{G}_2 = \frac{1}{\alpha+\beta} \left[\begin{pmatrix} \beta & \beta \\ \alpha & \alpha \end{pmatrix} + e^{-(\alpha+\beta)t} \begin{pmatrix} \alpha & -\beta \\ -\alpha & \beta \end{pmatrix} \right]$$

Sad imamo

$$\mathbf{u}(t) = e^{At} \mathbf{c} = \frac{1}{\alpha+\beta} \left[\begin{pmatrix} \beta & \beta \\ \alpha & \alpha \end{pmatrix} + e^{-(\alpha+\beta)t} \begin{pmatrix} \alpha & -\beta \\ -\alpha & \beta \end{pmatrix} \right] \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \end{pmatrix},$$

iz čega slijedi

$$u_1(t) = \frac{\beta}{\alpha+\beta} + \frac{\alpha}{\alpha+\beta} e^{-(\alpha+\beta)t} \quad i \quad u_2(t) = \frac{\alpha}{\alpha+\beta} (1 - e^{-(\alpha+\beta)t}).$$

Posmatrajući duži period, koncentracija u ćeliji će se stabilizirati u smislu da

$$\lim_{t \rightarrow \infty} u_1(t) = \frac{\beta}{\alpha+\beta} \quad i \quad \lim_{t \rightarrow \infty} u_2(t) = \frac{\alpha}{\alpha+\beta}. \quad \diamond$$

4. MatLab kod

Kod funkcije koja kao ulazne vrijednosti ima matricu sistema \mathbf{A} , i kolona matricu inicijalnog uslova \mathbf{b} je:

```
function [rjesenje] = rjesi_sistem(A,b)
% MatLab kod funkcije koja daje rješenje
% sistema diferencijalnih jednačina kada nam
% je data matricu sistema $A$, dimenzija
% $3 \times 3$ i matrica kolona datog uslova $c$

I=[1 0 0; 0 1 0; 0 0 1];
syms x;
a=[0 0 0 0];
karak_pol=det(A-x*I);
% izvadimo koeficijente iz karakterističnog polinma
[koeficijenti,t]=coeffs(karak_pol);

% dodajmo koeficijente u vektor a
for i=1: numel(koeficijenti)
a(i)=koeficijenti(i);
end
```

```

% odredimo nule karakterističnog polinoma
korijen=roots(a);
lambda1=(korijen(1));
lambda2=(korijen(2));
lambda3=(korijen(3));

% zaokružimo svojstvene vrijednosti na 4 decimalna
mjesto
lambda1=round(lambda1*1000)/1000;
lambda2=round(lambda2*1000)/1000;
lambda3=round(lambda3*1000)/1000;

% izračunajmo pi_1, pi_2 i pi_3
pi_1=(lambda1-lambda2)*(lambda1-lambda3);
pi_2=(lambda2-lambda1)*(lambda2-lambda3);
pi_3=(lambda3-lambda1)*(lambda3-lambda2);

% izračunajmo G1, G2 i G3
G1=sym(1/pi_1)*(A-lambda2*I)*(A-lambda3*I);
G2=sym(1/pi_2)*(A-lambda1*I)*(A-lambda3*I);
G3=sym(1/pi_3)*(A-lambda1*I)*(A-lambda2*I);

% izračunajmo vektore v1, v2, v3
v1=G1*b;
v2=G2*b;
v3=G3*b;

% ispišimo rješenje diferencijalne jednačine
syms t;
disp('Rješenje datog sistema u matičnom obliku
je');
rjesenje=exp(lambda1*t)*v1+exp(lambda2*t)*v2+exp
(lambda3*t)*v3;
pretty(rjesenje)
end

```

Pažljivi čitalac će primijetiti da dati MatLab kod ne provjerava da li je unesena matrica dijagonalna. Naravno funkcija i bez tog dijela radi dovoljno dobro a umetanje tog dijela koda ostavljamo kao zanimljivu vježbu.

Literatura

J. L. Massey: “*Applied Digital Information Theory II*”, bilješke sa predavanja, skripta koja je korištena na predavanjima koje je držao prof. dr James L. Massey od 1981 do 1997 na ETF-u u Cirihu, skinuto sa http://www.isiweb.ee.ethz.ch/archive/massey_scr/, str. 1-59

C. D. Meyer: “*Matrix analysis and applied linear algebra*”, SIAM, 2000., str. 489-642

L. Mirsky: “*An introduction to linear algebra*”, Oxford University Press, 1955., str. 327-353

P. J. Olver i C. Shakiban: “*Applied linear algebra*”, Pearson Prentice Hall, 2006., str. 390-510

V. Perić: “*Algebra I (prsteni i moduli, linearna algebra)*”, Svjetlost, 1987., str. 281-327

V. V. Prasolov: “*Problems and theorems in Linear Algebra*”, American Mathematical Society, 2000., str 97-121

ERIH

Enes Kujundžić

ERIH – INDEKS ČASOPISA EVROPSKE NAUČNE FONDACIJE

Evropska naučna fondacija (www.esf.org), sa sjedištem u Strazburu, osnovana je 1974. godine s ciljem da koordinira panevropske naučne inicijative. Ona danas predstavlja asocijaciju 78 članica posvećenih naučnim istraživanjima u 30 evropskih zemalja.

Fondacija je usmjerila svoje aktivnosti na slijedeća područja naučnih aktivnosti: humanistika, bio-geološke i ekološke nauke, medicinske znanosti, fizičke i tehničke nauke, društvene nauke, nauka o moru, nauka o materijalima i tehnologiji, nuklearna istraživanja, polarne nauke, radio astronomija, nauka o svemiru.

Suočeni sa relativno malom zastupljenošću evropskih periodičnih publikacija u *Arts & Humanities* indeksu, bazi koja se kreira u okrilju Instituta za naučne informacije u Filadelfiji, članovi *Stalnog komiteta za humanistiku Fondacije* (European Science Foundation), na svom sastanku održanom u Strazburu, u oktobru 2000. godine, započeli su široke konsultacije o temi kriterija za evaluaciju istraživačke produktivnosti u oblasti humanističkih disciplina u evropskom intelektualnom ambijentu. Nakon pobližeg uvida u stanje stvari došlo se do saznanja da različite institucije u različim zemljama redovno objelodanjuju kvantitativne pokazatelje o publiciranoj građi u prirodnim naukama, dok to nije slučaj sa humanistikom. U stvarnosti, praktično, to sistematski rade samo kreatori jedne baze podataka, i to one koju publicira *Institut za naučne informacije* (ISI) iz Filadelfije - *Arts and Humanities Citation Index- AHCI*. Ova baza, po iznesenim stajalištima, nije u dovoljnoj mjeri širokogrudna prema potrebama standarda koji se traže u evropskim istraživanjima u oblasti humanistike. Na stručnom skupu, održanom u junu 2001. godine u Budimpešti, kome su prisustvovali predstavnici 17 zemalja, došlo se do široke saglasnosti o tome da *Arts and Humanities Citation Index* (AHCI) Instituta za naučne informacije u priličnoj mjeri ne zadovoljava potrebe kreatora naučne produkcije i naučne politike u Evropi gledano iz ugla evropskih istraživanja i odrednica bibliometrije.

Na sastanku Komiteta, održanom u aprilu 2002. godine, predloženo je da se u svakoj zemlji, koja je predstavljena u aktivnostima Evropske naučne fondacije (ESF), pripremi lista časopisa raspoređenih u tri kategorije: A, B i C, ovisno od njihovog ranga i naučne reputacije.

U maju 2004. godine visokorangirani administratori organizacija članica Evropske naučne fondacije ponovo su se saglasili da zaista postoji urgentna potreba za evropskim naučnim indeksom za humanistiku, i da je neophodno poduzeti korake da se na tome dodatno poradi.

Nakon što je kreiran ERIH indeks za humanistiku, na njegovu inicijalnu listu uvršteni su časopisi iz slijedećih oblasti: antropologija (društvena i evolutivna), arheologija, umjetnost i historija umjetnosti, klasične studije, rodne studije, historija, historija i filozofija znanosti, lingvistika, književnost, muzika i muzikologija, orijentalne i afričke studije, pedagogija i istraživanja u obrazovanju, filozofija, psihologija, studij religije i teologije. Pitanje medija, odlučeno je, bit će detaljnije tretirano u drugoj fazi konsultacija. **1)**

Inače, kriteriji za odabir časopisa za uvrštavanje u ovu bazu su, otprilike, slijedeći: očekuje se da svi časopisi trebaju ispunjavati međunarodne akademske standarde, tj. selekcija priloga u njima je zasnovana na objektivnoj ocjeni. To se postiže putem recenziranja, osim u slučajevima u kojima se primjenjuje drugi standardi kvaliteta na određeni časopis.

Težnja kreatora ERIH-a je da uredništva visokorangiranih časopisa usvoje koherentnu recenzentsku praksu. Pored recenziranja, časopis treba zadovoljiti izdavačke standarde (npr. ISSN broj, redovnost izlaženja, kompletne bibliografske informacije za citirane reference, kompletnu adresu autora...).

Časopisi u ERIH-u razvrstani su u tri kategorije:

1) U kategoriji A su visokorangirane serijske publikacije međunarodnog karaktera sa dobrom reputacijom među istraživačima u datom naučnom području u različitim zemljama, a koje se redovno citiraju na globalnoj razini.

2) U kategoriji B su standardne međunarodne serijske publikacije sa solidnom reputacijom među istraživačima u području kojem je posvećen sadržaj časopisa.

3) Časopisi u C kategoriji su istraživačkog karaktera sa značajnim lokalnim/regionalnim ugledom u Evropi, a koji povremeno

budu citirani i izvan zemlje u kojoj izlaze, iako je njihova glavna ciljana grupa domaća akademska zajednica.

Prema tome, međunarodnim (kategorija A i B) smatraju se oni časopisi koji ispunjavaju slijedeće zahtjeve: posjeduju istinski raznovrsnu i redovnu međunarodnu grupu saradnika i čitalaca, u kontinuitetu donose visok kvalitetan učenjački sadržaj i imaju široko zasnovan konsenzus o njegovom mjestu u datom području znanja, uključujući međunarodni status i eksponiranost.

Nakon prevladavanja prvobitne faze i „uhodavanja“ indeksa ERIH, njegovi kreatori su došli do potrebe da časopise koji su uvršteni u Indeks budu kategorizirani u dvije široke grupe: jednu naslovljenu NATional (NAT) i drugu INTernational (INT).

Prvu kategoriju (NAT) čine publikacije sa priznatim statusom među istraživačima u odgovarajućem znanstvenom području u Evropi, koji su povremeno citirani i izvan zemlje izdanja, iako je njena ciljana grupa domaća akademska zajednica. Drugu kategoriju, ili INTernational, čine evropske i međunarodne publikacije koje su predmet korištenja i citiranja na globalnoj razini. Ovi međunarodni časopisi su dodatno podijeljeni u dvije podgrupe:

INT1 - su publikacije sa međunarodnim statusom visokog ranga i utjecaja na globalnoj razini među istraživačima u različitim domenim, a čiji prilozi su redovno predmet citiranja;

INT2 - obuhvata međunarodne publikacije sa, također, značajnim utjecajem među istraživačima u različitim područjima znanosti i u različitim zemljama.

W kategoriji časopisa pripadaju oni koji još nisu bili predmet razmatranja od strane stručnih panela.

Na web stranici ERIH indeksa 12. 05. 2012. bile su dostupne liste časopisa iz slijedećih oblasti: Antropologija, Rodne (Gender) studije, Historija, Filozofija znanosti, Lingvistika, Književnost, Muzikologija, Pedagogija i istraživanja u oblasti obrazovanja, Filozofija i Psihologija. Za slijedeće oblasti liste će biti objavljene naknadno: Arheologija, Umjetnost i Historija umjetnosti, Klasične studije, Religijske studije. **2)**

Koliko je sada poznato, bh. izdavači naučnih časopisa još ne učestvuju u kreiranju digitalne baze ERIH, pa tako nisu u prilici da njihove publikacije budu podvrgnute evaluaciji kvaliteta priloga sadržanih u njima od strane ekspertnih komisija koje su, inače, na tom poslu angažovane.

Napomene

1) Vidjeti: „Guidelines: European Reference Index for the Humanities – ERIH“.

Dostupno na: www.esf.org/research-areas/humanities/erih/

2) Podaci o ovoj temi dostupni su na web stranici:

“ERIH Foreword“, dostupno na web stranici: [www.esf.org/research-areas/humanities/erih-european-reference-index\(12.05.2012\)](http://www.esf.org/research-areas/humanities/erih-european-reference-index(12.05.2012)).

Koliko je sada poznato, bh. izdavači naučnih časopisa još ne učestvuju u kreiranju digitalne baze ERIH, pa tako nisu u prilici da njihove publikacije budu podvrgnute evaluaciji kvaliteta priloga sadržanih u njima od strane ekspertnih komisija koje su, inače, na tom poslu angažovane.

Uvid u bogat izvor informacija o serijskim publikacijama (časopisima, magazinima i novinama) nudi baza podataka: www.ulrichsweb.serialssolutions.com.