



# JEZIK, književnost i obrazovanje

- stanje i perspektive

Zbornik radova s  
Međunarodnog  
znanstvenog skupa

## 5. Međimurski filološki i pedagoški dani

Čakovec, 27. travnja 2023.



Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet  
Odsjek u Čakovcu



Međunarodni znanstveni skup  
5. Međimurski filološki i pedagoški dani

International Scientific Conference  
5<sup>th</sup> Međimurje Philological and Pedagogical Days

***Jezik, književnost i obrazovanje***  
***- stanje i perspektive***

***Language, Literature and Education***  
***- Condition and Perspectives***

Zbornik radova

*Proceedings*

IZDAVAČ

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

PUBLISHER

University of Zagreb, Faculty of Teacher Education

GLAVNI UREDNICI / EDITORS

Blaženka Filipan-Žignić, Mateja Sabo Junger, Goran Lapat, Ivana Nikolić,  
Hrvoje Šlezak i Adrijana Višnjić-Jevtić

Čakovec, 2024.

**ISBN 978-953-380-014-1**

**Organizacijski odbor / Organizational Committee**

prof. dr. sc. Blaženka Filipan-Žignić, predsjednica Organizacijskog odbora  
Mateja Sabo Junger, mag. prof. math., tajnica Organizacijskog odbora  
Izv. prof. dr. sc. Goran Lapat  
izv. prof. dr. sc. Ivana Nikolić  
doc. dr. sc. Hrvoje Šlezak  
doc. dr. sc. Adrijana Višnjić-Jevtić

**Programski odbor / Program Committee**

Assoc. Prof. Jessica Essary, Cazenovia College, SAD  
Prof. dr. Ingrid Pramling Samuelsson, University of Gothenburg, Švedska  
Assoc. Prof. dr. sc. Alicja R. Sadownik, Western Norway University of Applied Sciences (HVL), Norveška  
Prof. dr. habil. Anna Dargiewicz, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poljska  
Prof. dr. sc. Živko Gorjanac, Eötvös Loránd University, Mađarska  
Prof. dr. sc. Lukács István, Eötvös Loránd University, Mađarska  
Doc. dr. sc. Morana Plavac, Eötvös Loránd University, Mađarska  
Prof. dr. sc. Matjaž Duh, Sveučilište u Mariboru, Slovenija  
Prof. dr. sc. Dragica Haramija, Sveučilište u Mariboru, Slovenija  
Izv. prof. dr. sc. Jerneja Herzog, Sveučilište u Mariboru, Slovenija  
Prof. dr. sc. Miran Kondrić, Sveučilište u Ljubljani, Slovenija  
Dr. sc. Vesna Mikolič, znanstvena svetnica, Znanstveno-raziskovalno središče Koper, Slovenija  
Prof. dr. sc. Vesna Požgaj-Hadži, Sveučilište u Ljubljani, Slovenija  
Doc. dr. sc. Simona Pulko, Sveučilište u Mariboru, Slovenija  
Izv. prof. dr. sc. Melita Zemljak Jontes, Sveučilište u Mariboru, Slovenija  
Doc. dr. sc. Belkisa Dolić, Sveučilište u Bihaću, BIH  
Prof. dr. sc. Edina Murtić, Sveučilište u Sarajevu, BIH  
Doc. dr. Svetlana Kalezić-Radonjić, Univerziteta Crne Gore, Crna Gora  
Prof. Rozalina Engels-Kritidis, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Bugarska  
Asst. prof. Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir, University of Iceland, Island  
Dr. Paulette Luff, Anglia Ruskin University, UK  
Dr. Eva Mikluska, University of Chichester, UK  
Izv. prof. dr. sc. Mirjana Beara, Sveučilište u Kragujevcu, Srbija  
Prof. dr. sc. Jasmina Klemenović, Sveučilište u Novom Sadu, Srbija  
Prof. dr. sc. Alma Tasevska, Ss. Cyril and Methodius University- Skopje, Faculty of Philosophy,  
Makedonija  
Izv. prof. dr. sc. Renata Šamo, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli  
Izv. prof. dr. sc. Ivana Visković, Sveučilište u Splitu  
Prof. dr. sc. Anita Klapan, Sveučilište u Rijeci  
Prof. dr. sc. Emina Berbić Kolar, Sveučilište u Osijeku  
Izv. prof. dr. sc. Snježana Dubovicki, Sveučilište u Osijeku

Izv. prof. dr. sc. Renata Jukić, Sveučilište u Osijeku  
Prof. dr. sc. Mirjana Šagud, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet  
Prof. dr. emeritus Stjepan Hranjec, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet  
Prof. dr. sc. Đuro Blažeka, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet  
Prof. dr. sc. Blaženka Filipan-Žignić, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet  
Prof. dr. sc. Siniša Opić, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet  
Prof. dr. sc. Dunja Pavličević-Franić, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet  
Prof. dr. sc. Dubravka Težak, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet  
Prof. dr. sc. Tamara Turza-Bogdan, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet  
Prof. dr. sc. Damir Velički, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet  
Prof. dr. sc. Diana Zalar, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet  
Prof. dr. sc. Andrijana Kos-Lajtman, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet  
Izv. prof. dr. sc. Kristina Cergol, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet  
Izv. prof. dr. sc. Jasna Kudek Mirošević, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet  
Izv. prof. dr. sc. Vladimir Legac, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet  
Izv. prof. dr. sc. Predrag Oreški, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet  
Izv. prof. dr. sc. Višnja Rajić, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet  
Izv. prof. dr. sc. Tomislav Topolovčan, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet  
Doc. dr. sc. Goran Lapat, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet  
Doc. dr. sc. Adrijana Višnjic-Jevtić, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

## Sadržaj

### **Ema Biber, Irena Klasnić**

Stavovi studenata Sveučilišta u Zagrebu o vlastitom budućem roditeljstvu ..... 12

Attitudes of students at the University of Zagreb towards their own future parenthood..... 12

### **Vera Blažević Krezić, Dorotea Čorak**

*Meštija /od/ dobra umrtija* (Senj, 1507./1508.) u visokoškolskoj nastavi povijesti hrvatskoga književnog jezika (fonološke i leksičko-semantičke značajke) ..... 22

*Meštija /od/ dobra umrtija* [Art of Dying Well] (Senj, 1507/1508) in Croatian language history higher education (phonological and lexical features)..... 22

### **Irina Budimir, Damir Mišetić**

Kršenje načela čestotnosti u slijedu sastavnica binoma u hrvatskome i talijanskome jeziku 40

Violation of the principle of frequency in the sequence of binomial components in the Croatian and Italian languages..... 40

### **Karolina Doutlik, Tanja Maltar Okun**

Medijsko provođenje slobodnog vremena djece – problem odgoja u 21. stoljeću..... 53

Media Use In Children's Free Time – A Problem Of The 21st Century Education ..... 53

### **Martina Dragija Ivanović**

Prijevodna književnost i mogućnosti suradnje knjižničara i nakladnika ..... 66

Translation literature and possibilities of cooperation between librarians and publishers... 66

### **Darija Drviš, Tijana Vidović**

Današnji dan može biti remek djelo – profesionalni razvoj iz dana u dan..... 81

Today can be a masterpiece - professional development from day to day..... 81

### **Matea Duka, Antonija Hreščan**

Nastavnički stavovi o uporabi IKT-a i kompetencijama u nastavi na daljinu ..... 90

Attitudes of university teachers about teaching competencies in distance learning..... 90

### **Andrino Dužević, Josip Miletić**

Tekstualnost kao specifičnost Maroevićeva pjesništva ..... 100

Textuality as a specific feature of Maroević's poetry ..... 100

### **Kristina Giacometti**

Podžanrovi fantastične književnosti u djelu *Slikar u šumi / Čudesna šuma* Sunčane Škrinjarić te animiranoj adaptaciji ..... 120

Fantasy Subgenres in Novels *The Painter in the Forest / Fantasy Forest and the Animated Adaptation* by Sunčana Škrinjarić ..... 120

### **Iva Gruić, Maša Rimac Jurinović**

Dramski tekstovi u školi i kazališna igra ..... 135

Dramatic Texts at Schools and Playing with Theatre ..... 135

**Tanja Habrle, Lea Žagar**

Prevođenje dječje književnosti na primjeru književnoga djela *The Wonderful Wizard of Oz* (1900) Lymana Franka Bauma..... 146

Translation of Children's Literature Through the Example of the literary work *The Wonderful Wizard Of Oz* by Lyman Frank Baum..... 146

**Gordana Ivančić**

Digitalni udžbenici za Hrvatski jezik u 3. razredu osnovne škole – usporedba i analiza ..... 159

Digital textbooks for the Croatian language in the 3rd grade of primary school - comparison and analysis ..... 159

**Marina Jajić Novogradec**

Odnos jezika i kulture u učenju i poučavanju manjinskih jezika u hrvatskim školama ..... 170

The relationship between language and culture in the learning and teaching of minority languages in Croatian schools ..... 170

**Renata Jurčević, Marina Đuranović**

Postavljanje granica u odgoju djece..... 179

Setting boundaries in children's upbringing ..... 179

**Sanja Jurić**

Poučavanje čitanja i pisanja neverbalnih učenika iz spektra autizma..... 189

Initial reading and writing for students with difficulties from the autism spectrum..... 189

**Tamara Jurkić Sviben**

U potrazi za glazbom Ernesta Krajanskog (1885.-1941.)..... 200

Searching the Ernest Krajanski's music (1885-1941) ..... 200

**Darinka Kiš-Novak, Lana Tomas, Hrvoje Šlezak**

Kovani novac Republike Hrvatske kao prirodoslovni i kulturni identitet: od lipa i kuna do eurokovanica ..... 210

Coins of the Republic of Croatia as natural History and cultural Identity: from Linden (lipa) and Marten (kuna) to Eurocoins ..... 210

**Helena de Karina**

Održivi razvoj u nastavi književnosti ..... 225

Sustainable development in the teaching of literature ..... 225

**Karla Kosmačin, Adrijana Višnjić-Jevtić**

Mišljenje očeva o njihovoj roditeljskoj ulozi ..... 229

Fathers' opinion on their parental role ..... 229

**Marta Klemenčić, Mara Sesar**

Cjeloživotno učenje u Hrvatskoj - pregled stanja kroz 8 ključnih kompetencija Vijeća Europe za cjeloživotno učenje ..... 238

Lifelong learning in Croatia - an overview of the situation through 8 key competences of the Council of Europe for lifelong learning .....	238
<b>Katarina Kolaković</b>	
Inkluzivna tematika u djelima suvremene književnosti za djecu i mlade .....	247
Inclusive Topics in Works of Contemporary Literature for Children and Young People.....	247
<b>Andrijana Kos-Lajtman</b>	
„Koralj vraćen Međimurju“ – neobjavljen esej Vesne Parun .....	255
"The Coral Returned to Međimurje" – an Unpublished Essay by Vesna Parun .....	255
<b>Jasna Kudek Mirošević, Lea Masnjak Šušković, Mia Masnjak Kalčik</b>	
Specifičnosti provođenja slobodnog vremena učenika s teškoćama u razvoju .....	265
Specifics of spending leisure time of students with disabilities .....	265
<b>Silvija Landeka</b>	
Igra i učenje u suvremenoj nastavi.....	278
Play and learning in modern teaching .....	278
<b>Goran Lapat, Ivana Toplak</b>	
Modeli suradničkog učenja u razrednoj nastavi .....	285
Models of Cooperative Learning In Classroom Teaching.....	285
<b>Vladimir Legac</b>	
Globalni internacionalni engleski i potrebe za promjenama u poučavanju engleskog u školi: mišljenja nastavnika i studenata engleskog u Hrvatskoj.....	300
Global International English and the Need for Change in the Teaching of English in Schools: Opinions of Teachers and Students of English in Croatia .....	300
<b>Anita Lemić Stagličić</b>	
Osvješčivanje interkulturalnog aspekta u ranom učenju stranih jezika.....	317
Awareness of the intercultural aspect in early foreign language learning .....	317
<b>Mirko Lukaš, Barbara Valinčić</b>	
Djetinjstvo i oblici odrastanja u odabranim djelima dječje književnosti.....	331
Childhood and Forms of Growing up in Selected Works of Children's Literature .....	331
<b>Krunoslav Mikulan</b>	
Tvorba i skrivena značenja književnih antroponima u romanima Arkady Martine i Melanie Cellier .....	341
Creation and Hidden Meanings of Literary Anthroponyms in the Novels of Arkady Martine and Melanie Cellier .....	341
<b>Lucia Miškulin Saletović, Danijel Labaš, Adrian Beljo</b>	
Jezik WhatsApp poruka na primjeru generacije Z.....	355
Language of WhatsApp Messages on the Example of Generation Z .....	355

<b>Linda Mravunac Fabijanić, Tomislav Cvrtila, Nikola Sebastijan Jambrošić</b>	
Poželjne osobine učitelja Glazbene kulture .....	363
Desirable Characteristics of Elementary School Music Teacher .....	363
<b>Ivana Nikolić, Klara Kelner, Aleksandar Puklavec</b>	
Trend promjena antropoloških obilježja kod 11-godišnjaka između 2011. i 2021. godine ..	380
Trend of changes in anthropological characteristics in 11-year-old between 2011 and 2021 .....	380
<b>Nikola Novaković, Marta Grljević, Damjana Kolednjak</b>	
Čitateljske navike studenata Učiteljskog fakulteta u Zagrebu .....	389
Reading Habits of Students of the Faculty of Teacher Education in Zagreb .....	389
<b>Tea Pahić, Ema Jančevac</b>	
Izražavanje empatije u razdoblju srednjeg djetinjstva.....	403
Expressing empathy in middle childhood period.....	403
<b>Patrik Petrov, Damir Tomić</b>	
Korištenje ICT-a u razrednoj nastavi .....	418
Use of ICT in classroom teaching .....	418
<b>Patrik Petrov, Dražen Rastovski</b>	
Upotreba audiovizualnih pomagala u sportu.....	426
Use of Audiovisual Aids in Sports.....	426
<b>Csilla Pogány</b>	
Folk Tales That Restore Order Within Disorder .....	433
<b>Barbara Riman, Sonja Novak Lukanović</b>	
Učenje slovenskog jezika kao manjinskog jezika u Hrvatskoj .....	439
Teaching Slovenian as a Minority Language in Croatia .....	439
<b>Leona Roca, Marko Badrić</b>	
Razlike u kvaliteti života učenika primarnog obrazovanja .....	454
Differences in the quality of life of primary education students .....	454
<b>Edita Rogulj, Silvija Zlatar</b>	
Razumijevanje rizične igre u kontekstu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja .....	465
Understanding risky play in the context of early and preschool education .....	465
<b>Maria Rugo</b>	
Italian language textbooks in the university context: analysis of linguistic and intercultural needs .....	476
<b>Davorka Rujevčan, Dorja Anić Pjevac</b>	
Nazivlje u stranom jeziku struke .....	490



Terminology in language for specific purposes.....	490
<b>Mateja Sabo Junger, Karla Grbavac</b>	
Načini i metode rada s matematički darovitim učenicima u osnovnim školama i centrima izvrsnosti .....	500
Ways and methods of working with mathematically gifted students in primary schools and centers of excellence.....	500
<b>Kristina Slunjski Lukač</b>	
Animalistički likovi iz porodice pasa u pričama Joze Vrkića .....	509
Animal characters from the canine family in the stories of Jozo Vrkić .....	509
<b>Ivona Smolčić</b>	
Intertekstualnost u hrvatskoj postmodernističkoj dječjoj kratkoj priči .....	520
Intertextuality in Croatian Contemporary Children's Literature.....	520
<b>Katica Sobo, Blaženka Filipan-Žignić, Sonja Eterović</b>	
Die Entwicklung der DaF- Lehrwerke von den 70er Jahren bis zur Corona-Zeit.....	530
The development of textbooks in German lessons from the 70s to the Corona period .....	530
<b>Vanda Šajer, Anita Zovko</b>	
Stavovi studenata nastavnčkog modula Filozofskog fakulteta u Rijeci o medijskom obrazovanju.....	542
Attitudes of students of teacher training at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka towards media education.....	542
<b>Hrvoje Šlezak, Dora Kožić</b>	
Provedba izvanučioničke nastave kroz nastavni predmet Priroda i društvo .....	557
Implementation of learning outside the classroom through the course Nature and society .....	557
<b>Iva Šlogar</b>	
Učenje o medijima u nastavi kroz međupredmetnu temu „Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije“ .....	578
Learning About Media Through The Inter-subject Topic „Use Of Information And Communication Technology“ .....	578
<b>Iva Tešić</b>	
Solarov Fran Galović.....	583
Solar's Fran Galović .....	583
<b>Draženko Tomić</b>	
Kvaliteta života, prehrambene navike i još neki stavovi studenata Učiteljskog fakulteta u Čakovcu i Petrinji.....	592
Quality of Life and Eating Habits of the Students Studying at the Department of Čakovec and the Department of Petrinja of the Faculty of Teacher Education in Zagreb.....	592

**Tomislav Topolovčan, Snježana Dubovicki**

Metaanaliza prvog i drugog reda u pedagoškim istraživanjima: Rekapitulacija sintetizirajućeg istraživanja odgoja i obrazovanja ..... 607

First and Second Order Meta-analysis in Pedagogical Research: Recapitulation of Synthesizing Research in Education ..... 607

**Edita Trstenjak, Vladimir Legac**

Zainteresiranost roditelja za učenje stranog jezika u ustanovama predškolskog obrazovanja u Čakovcu ..... 618

Parents' Interest in Learning Foreign Languages in Institutions of Pre-School Education in the Town of Čakovec ..... 618

**Marija Turk Sakač**

Radost čitanja i pisanja – mogući optimalni model udžbenika Hrvatskog jezika u uvjetima gubitaka izazvanih pandemijom..... 630

Radost čitanja i pisanja – A Possible Optimal Model of The Croatian Language Textbook In Conditions Of Losses Caused By The Pandemic ..... 630

**Vladimir Vukomanović Rastegorac**

Kako uvaspitati smrt? – strategije vaspitača u predškolskim ustanovama..... 643

How to teach about death? - Strategies of preschool teachers ..... 643

**Diana Zalar**

Transmisija značenja književne riječi kroz dječju recepciju (novija istraživanja) ..... 655

Children's reception of literary classics (recent research) ..... 655

**Andrea Šalković, Marija Lorger**

Sposobnost koordinacije oko – ruka i grafička motorika djece predškolske dobi.....680

Eye - Hand Coordination Ability and Graphomotor Skills of Preschool-Aged Children.....680

**Napomena:** Sadržaj radova i njihova jezična ispravnost odgovornost je samih autora.

**Note:** The content of the papers and their linguistic correctness is the responsibility of the authors themselves.

**Ema Biber**  
Dječji vrtić Potočić

**Irena Klasnić**  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet

## **Stavovi studenata Sveučilišta u Zagrebu o vlastitom budućem roditeljstvu**

### **Sažetak**

Stavovi usmjeravaju naše razmišljanje i djelovanje, a oni o budućem roditeljstvu uvelike određuju odluke o rađanju djece i reflektiraju se na brojne aspekte ljudskog života. Imanje djece, kako kroz povijest tako i danas, predstavlja društveno poželjan cilj. Motivi zbog kojih bi netko htio postati roditeljem razlikuju se od osobe do osobe te mogu biti različiti u različitim periodima njihova života. Također, oni ovise o dobi, spolu, redosljedu djece u obitelji, razvoju bračnih odnosa, razvoju karijere, ali i o konkretnoj društvenoj atmosferi.

Cilj istraživanja bio je ispitati stavove studenata o vlastitom budućem roditeljstvu i razlike u njihovim stavovima prema roditeljstvu s obzirom na spol, dob i zadovoljstvo romantičnom vezom. U istraživanju je sudjelovalo 418 studenata Sveučilišta u Zagrebu. Rezultati provedenog istraživanja pokazali su da ne postoji razlika u želji za roditeljstvom kod muškaraca, odnosno kod žena te da želja ne ovisi o dobi ispitanika. Nadalje, rezultati indiciraju postojanje razlike između osoba koje su u romantičnoj vezi od onih koje to nisu, odnosno osobe koje su u romantičnoj vezi pokazuju veći razinu želje za roditeljstvom naspram onih koji nisu u romantičnoj vezi.

**Ključne riječi:** stavovi, studenti, želja za roditeljstvom

## **Attitudes of students at the University of Zagreb towards their own future parenthood**

### **Abstract**

Attitudes direct our thoughts and actions, and attitudes towards future parenthood greatly affect decisions on having children and are reflected on various aspects of human life. Throughout history, having children has been a socially acceptable goal. Motives for becoming a parent differ from one person to another and they are different in various stages of life. They also depend on age, gender, birth order in the family, marital relationships, career development and concrete social environment.

The aim of the research was to examine students' attitudes towards their own future parenthood and differences in these attitudes in terms of gender, age, and satisfaction with romantic relationships. The participants were 418 students at the University of Zagreb. The results of the research indicate that there are no differences in the desire for parenthood in terms of gender, and that the desire to become a parent does not depend on the respondents' age. Furthermore, the results indicate differences between people who are romantically involved and those who are not; that is, people who are romantically involved tend to exhibit a stronger desire for parenthood than those who are not.

**Keywords:** attitudes; desire for parenthood; students

## Uvod

Tijekom povijesti društvo se neprekidno mijenjalo i razvijalo pod djelovanjem različitih čimbenika. Promjene su se reflektirale i na razvoj obitelji. Obitelj u klasičnom građanskom smislu gubi na značenju (Pahljina, 2018), no ipak većina mladih ljudi svoju budućnost vidi u braku, a obitelj percipira kao poželjnu instituciju (Ule i Kuhar, 2008, prema Boneta i Mrakovčić, 2021).

Povijesno gledano, jedna od osnovnih uloga obitelji bila je imati djecu te se želja za roditeljstvom dugi niz godina nije propitivala. Pojam roditeljstva odnosi se na sve ono što roditelji rade u pogledu odgoja, podrške i socijalizacije djece tijekom cijelog njihovog života (Nomaguchi i Milkie, 2020). Roditeljstvo predstavlja *mješavinu* (eng. *mixed bag*) radosnih, smislenih i korisnih iskustava isprepletenih s frustrirajućim izazovima i iscrpljujućim opterećenjem oko skrbi djece (Musick i sur., 2016). Brojni autori roditeljstvo stavljaju u vrh piramide ljudskih potreba jer ono zauzima iznimno značajnu ulogu u životima pojedinaca (Kenrick i sur. 2010; prema Lučić i sur., 2019). Ljubetić (2011) navodi kako se postmoderna obitelj kreće u smjeru sve većeg zadovoljenja potreba roditelja jer im se pruža više mogućnosti u osobnom, profesionalnom i socijalnom životu.

Milić (2007) zbog brojnih izazova koji su stavljeni pred roditelje navodi četiri situacije prema kojima možemo promatrati proturječnost suvremenog roditeljstva. Kao prvu situaciju navodi roditeljstvo između moći i bespomoćnosti jer, iako su sa svih strana zatrpani preporukama i savjetima, dolazi do osjećaja bespomoćnosti zbog suočavanja s društvenim očekivanjima. Nadalje, predstavlja roditeljstvo između individualizacije i profesionalizacije jer je moguće, da se pod utjecajem različitih vanjskih faktora, roditelji ne uspiju prilagoditi društvenim očekivanjima, a roditeljstvo ne mogu doživjeti kao vlastitu samorealizaciju. Sljedeću proturječnost suvremenog roditeljstva navedeni autor vidi unutar represije i tolerancije, a ponovno pod utjecajem vanjskih faktora zbog kojih se roditelji mogu naći u dilemi na koji način djelovati, kako i koliko tolerirati ponašanje djeteta. Posljednju proturječnost vidi kao sukob između romantičarske ideologije samoostvarenja i žrtvovanja gdje može doći do konflikta između očekivanja roditelja i ograničenja koja im se postavljaju radi čega svoj odnos prema djeci mogu shvatiti kao stalnu napetost i pregovaranje, a sve u svrhu prilagođavanja demokratskom društvu pri čemu zadovoljstvo roditeljstva nestaje.

Prihvaćanje roditeljske uloge jedna je od najvažnijih tranzicija koje se događaju u životu odraslog čovjeka jer utječe na cjelokupni identitet pojedinca, vlastitu sliku o sebi samome, ali i način na koji pojedinac bude percipiran od strane društva (Petani i Babačić, 2010). Nazočnost djeteta u obitelji mijenja ponašanje i aktivnosti roditelja, izaziva snažne pozitivne i negativne osjećaje, utječe na mišljenje, osjećanje i ponašanje roditelja, mijenja njihovu sliku o sebi (Čudina-Obradović i Obradović, 2006; Reić-Ercegovac i Penezić, 2010). Na doživljaj roditeljstva utječe niz čimbenika kao što su kvaliteta partnerskog odnosa prije rođenja djeteta, očekivanja od roditeljstva, podjela dužnosti i poslova nakon rođenja djeteta, značajke roditelja prije rođenja djeteta, ali i značajke djeteta (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Uz roditeljstvo se nerijetko veže doživljaj nježnosti, ispunjenje potrebe za reprodukcijom, ostvarivanje socijalnih očekivanja te uspostava stabilnosti veze (Petch i Halford, 2008). Ipak, roditelje nerijetko njihova uloga zatekne nespremne, nedovoljno upoznate sa zahtjevima i izazovima koji su im odjednom nametnuti jer se od njih očekuje ne samo da skrbe o djetetu, nego i da razvijaju njegove emocionalne, moralne, socijalne i intelektualne potencijale (Petani i Kristić, 2012).

Život u suvremenom društvu donosi brojne pozitivne i negativne utjecaje koji se, u kontekstu obitelji, ogledaju među ostalim i na odluke mladih vezane za roditeljstvo. Bez obzira na promjene koje se odvijaju unutar društva, u određenom vremenskom razdoblju, većina se ljudi ipak odlučuje na roditeljstvo te nema sumnje da je dijete, i u tradicionalnom i u postmodernom pogledu, poželjan i vrijedan cilj kojemu teži većina odraslih. S druge strane ipak svjedočimo sve kasnijem rađanju ili pak odlukama o neimanju djece. Dok su nekada žene rađale

s 20 godina, a i ranije, danas se ta granica pomaknula sve do 30-ih pa čak i 40-ih godina. Prema brojnim istraživanjima (npr. Akrap i Čipin, 2006; Petani i Babačić, 2010; Bouillet, 2014; Boneta i Mrakovčić, 2021), razlog tome su fakultetsko obrazovanje, stalna želja za napretkom na poslu, odnosno ambicioznost mladih, ali i razmišljanje kako se zbog djece gubi sloboda te kako ona predstavljaju financijsko opterećenje. Tradicionalno poimanje uloge majke kao (jedinog) odgajatelja i skrbnika djece, a oca kao hranitelja obitelji, promijenilo se te suvremeno roditeljstvo podrazumijeva partnerski odnos roditelja u svim vidovima obiteljskog života.

Danas se sve češće dio bračnih parova odlučuje na život bez djece jer se mijenja shvaćanje o poželjnosti djece i njihovih središnjih vrijednosti u vlastitome životu (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Mirowsky i Ross (2003) ističu da pojedinci koji su postali roditeljima imaju manje slobodnog vremena, više stresa i briga. Vrijeme koje roditelji provode s djecom smatra se dragocjenim i vjerojatno nužnim za njegovanje bliskih odnosa roditelj – dijete i pravilan dječji razvoj (Milkie i sur., 2015). DeFrain i Olson (1999; prema Čudina-Obradović i Obradović, 2006) navode kako istraživanja ne pokazuju da postoje razlike u životnome zadovoljstvu između bračnih parova ili pojedinaca koji su ostvarili roditeljstvo i onih koji to namjerno nisu ostvarili jer oni to zadovoljstvo pronalaze u drugim područjima. S druge strane, dio roditelja silom prilika odustaje od roditeljstva zbog nemogućnosti začeca ili uspješnog završetka trudnoće, a problemi s kojima se ti parovi susreću upućuju na važnost imanja djeteta, odnosno na postojanje snažne biološki i/ili društveno uvjetovane potrebe za samopotvrđivanjem u roditeljskoj ulozi (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Lučić i suradnice (2019) ističu kako rezultati istraživanja govore u prilog tome kako povezanost između roditeljstva i zadovoljstva životom varira s dobi roditelja (odnosno dobi djece) i spolom roditelja.

Motivacija za roditeljstvo fenomen je koji je teško istražiti zbog više razloga: ljudima je teško verbalizirati razloge zbog kojih žele imati djecu, daju socijalno poželjne odgovore, a osim toga, motivacija za roditeljstvo predstavlja intimno područje o kojem neki ljudi nerado govore (Lacković-Grgin i Vitez, 1997). Formiranja motivacije za roditeljstvo počinje vrlo rano te je taj proces složen, dugotrajan i ne sasvim razjašnjen (Petani i Babačić, 2010). Rezultati pojedinih empirijskih istraživanja pokazuju da se motivi mijenjaju ovisno o spolu, broju i redosljedu djece u obitelji (Miller i Pasta, 1994; prema Lacković-Grgin i Vitez, 1997). Također, istraživanja pokazuju da motivacija za roditeljstvo ovisi o razvoju bračnih odnosa, razvoju karijere, ali i o konkretnoj društvenoj atmosferi (Lacković-Grgin i Vitez, 1997). Smyth i Craig (2017) ističu kako se odluka o biti roditeljem donosi na individualnoj razini dok se bavljenje roditeljstvom konstruira kroz međuiгру društvenih normi utjelovljenih u individualnim radnjama.

Stavovi usmjeravaju naše razmišljanje i djelovanje, a stavovi o budućem roditeljstvu uvelike određuju odluke o rađanju djece i reflektiraju se na brojne aspekte ljudskog života. Upravo stoga, cilj istraživanja bio je ispitati stavove studenata Sveučilišta u Zagrebu o vlastitom budućem roditeljstvu te razlike s obzirom na spol, dob te zadovoljstvo romantičnom vezom. Postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Postoji li spolna razlika u želji za budućim roditeljstvom kod studenata Sveučilišta u Zagrebu?
2. Postoji li razlika po godinama studija u želji za budućim roditeljstvom kod studenata Sveučilišta u Zagrebu?
3. Postoji li povezanost želje za roditeljstvom sa zadovoljstvom romantičnom vezom, duljinom romantične veze, dobi i godinom studija kod studenata Sveučilišta u Zagrebu?

U skladu s ciljem i problemima istraživanja postavljene su tri hipoteze.

H1. Očekuje se da će ženski sudionici u većoj mjeri pokazati želju za roditeljstvom.

H2. Očekuje se da će sudionici viših godina studija u većoj mjeri iskazati želju za roditeljstvom.  
H3. Postoji pozitivna povezanost želje za roditeljstvom sa zadovoljstvom romantičnom vezom, duljinom romantične veze, dobi i godinom studija.

## Metode

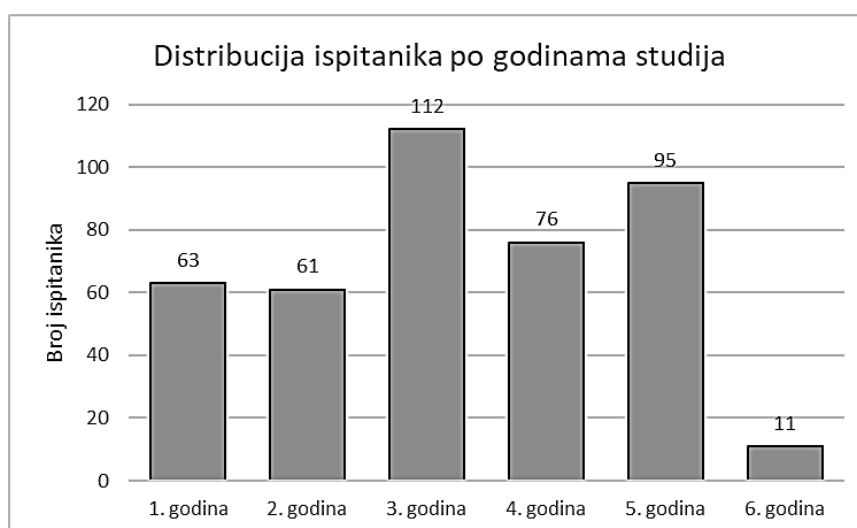
### Sudionici

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku redovnih studenta Sveučilišta u Zagrebu. U istraživanju je sudjelovalo 418 studenata u dobi od 19 do 28 godina. Upitnik je ispunilo 310 ženskih sudionika te 108 muških sudionika (Slika 1).



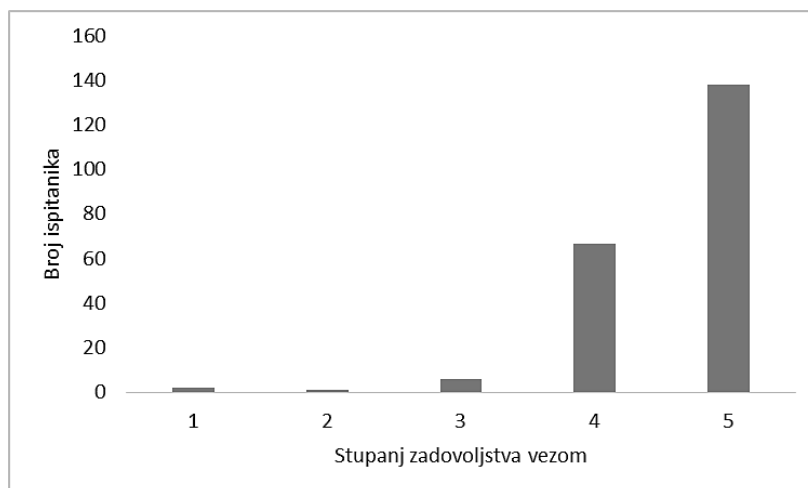
Slika 1.  
*Udio ženskih i muških sudionika u uzorku*

Prosječna dob sudionika bila je 22.1 godina ( $SD = 1.94$ ). Najviše sudionika bilo je s treće godine studija (26.8%,  $n=112$ ), a najmanje sa šeste godine studija (2.6%,  $n=11$ ) (slika 2).



Slika 2.  
*Distribucija sudionika po godinama studija*

Jednak broj sudionika bio je trenutno u romantičnoj vezi ( $n_1 = 209$ ), kao i onih koji nisu bili u vezi ( $n_2 = 209$ ). Čak 63.6% sudionika ( $n=138$ ) koji su u romantičnoj vezi ocijenilo je da je u potpunosti zadovoljno vezom, 31.3% sudionika ( $n=67$ ) uglavnom je zadovoljno, a 2.8% sudionika ( $n=6$ ) označilo je srednju vrijednost na skali. Nadalje 0.5% ( $n=1$ ) uglavnom nije zadovoljno, a 0.9% ( $n=2$ ) uopće nije bilo zadovoljno romantičnom vezom (Slika 3).



Slika 3.

*Distribucija sudionika po zadovoljstvu romantičnom vezom*

### **Postupak**

Istraživanje je bilo provedeno u *on-line* obliku tijekom travnja 2022. godine. Kao alat za izradu upitnika korišten je *Google Forms*. Upitnik je podijeljen putem društvenih mreža (*Facebook, Whatsapp*) uz pisane upute. Istraživanje je u potpunosti bilo anonimno i dobrovoljno. Sudionici su mogli odustati od ispunjavanja upitnika u bilo kojem trenutku, a rezultati nigdje nisu bili povezani s imenom i prezimenom sudionika.

### **Mjerni instrument**

Za potrebe ovog istraživanja korišten je *Upitnik želje za roditeljstvom (Desire to Have Children questionnaire; Rholes i sur., 1997)*. Originalni upitnik sastoji se od 18 tvrdnji (Cronbach-alpha = .90), a za potrebe ovog istraživanja korišten je modificirani upitnik koji se sastojao od 12 tvrdnji. Ispitanici su trebali na skali Likertova tipa od sedam stupnjeva (1 – *izrazito se ne slažem*, 2 – *uglavnom se ne slažem*, 3 – *donekle se ne slažem*, 4 – *neutralno*, 5 – *donekle se slažem*, 6 – *uglavnom se slažem*, 7 – *izrazito se slažem*) procijeniti u kojoj mjeri se slažu s navedenom tvrdnjom. Izračunati koeficijent pouzdanosti u ovom istraživanju pokazao je visoku pouzdanost s koeficijentom Cronbach-alpha = .89. Primjeri korištenih tvrdnji su *Znam da bih bio/bila vrlo uzrujan/a i razočaran/a ako moj bračni partner i ja ne bismo mogli imati djece.* i *Nikad ne bih mogao/la biti u braku s nekime tko se oštro protivi roditeljstvu.*

### **Rezultati**

Za faktorsku analizu glavnih komponenta zadovoljeni su uvjeti značajnim Bartlettovim testom sfericiteta  $\chi^2(66) = 2477.743$ ;  $p < .001$  i mjerom prigodnosti uzorka  $KMO = .90$ , a pokazala je postojanje jednog faktora koji objašnjava 47.31% zajedničke varijance čestica. Aritmetička sredina želje za roditeljstvom bila je  $M = 60.76$  uz standardnu devijaciju  $SD = 15.578$ , a rezultat se kretao između 18 i 84. Teorijski raspon skale kretao se od 7 do 84.

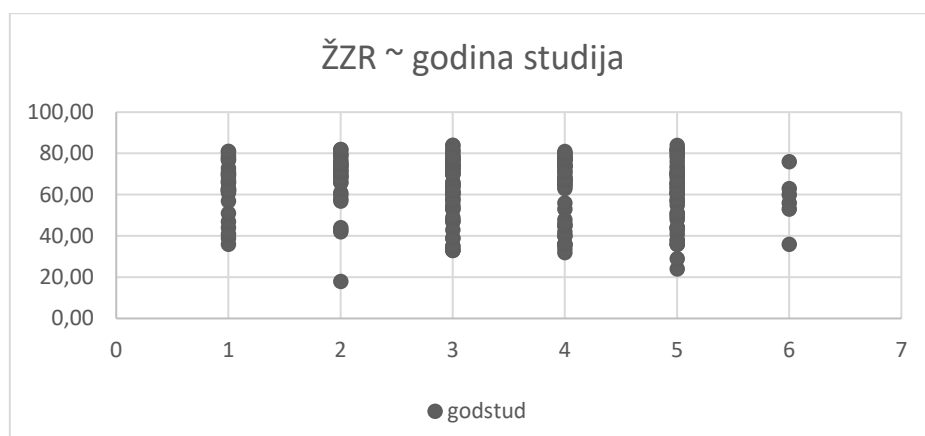


H1. Očekuje se da će ženski sudionici u većoj mjeri pokazati želju za roditeljstvom.

Da bi se provjerila prva hipoteza, razlika u želji za roditeljstvom između muških i ženskih sudionika, proveo se Studentov t-test. Muških sudionika bilo je 108 u uzorku te je aritmetička sredina rezultata na skali želje za roditeljstvom bila  $M = 60.32$  ( $SD = 15.592$ ), dok je ženskih sudionika bilo 310 te je aritmetička sredina rezultata na skali želje za roditeljstvom kod njih bila  $M = 60.91$  ( $SD = 15.595$ ). Studentov t-test je pokazao neznačajnu razliku između njihovih aritmetičkih sredina ( $t(416) = 0.334$ ;  $p = .748$ ) u želji za roditeljstvom te se H1 odbacuje.

H2. Očekuje se da će sudionici viših godina studija u većoj mjeri iskazati želju za roditeljstvom.

Druga hipoteza nije potvrđena zbog toga jer koeficijent korelacija između želje za roditeljstvom i godine studija nije signifikantan. Rezultati analize upućuju da se ne može donijeti zaključak o odnosu godine studija i želje za roditeljstvom s obzirom da prikupljeni podaci ukazuju da nema nikakve linearne povezanosti, odnosno korelacija iznosi ,05. Na dijagramu raspršenosti pratimo navedeno (Slika 4.).



Slika 4.  
Povezanost želje za roditeljstvom i godine studija

H3. Postoji pozitivna povezanost želje za roditeljstvom sa zadovoljstvom romantičnom vezom, duljinom romantične veze, dobi i godinom studija.

Tablica 1.

Korelacijski koeficijenti između želje za roditeljstvom i zadovoljstvom vezom, duljinom veze, dobi, godine studija, spolom sudionika i bivanja u romantičnoj vezi.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Želja za roditeljstvom	1						
(2) Zadovoljstvo vezom	0.12	1					
(3) Duljina veze	0.03	0.13	1				
(4) Dob	-.05	0.08	.39**	1			
(5) Godina studija	-.05	0.07	.28**	.74**	1		
(6) Spol	-.02	-.07*	-.11	-.01	-.05	1	
(7) Romantična veza	-.12*	-.42**	-.06	-.11*	-.10	.11*	1

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

U Tablici 1. prikazani su rezultati korelacijske analize. Suprotno trećoj hipotezi, pokazalo se da želja za roditeljstvom nije povezana niti sa zadovoljstvom niti s duljinom romantične veze, a niti s dobi niti s godinom studija. Kao što je već prethodno t-testom utvrđeno, ona nije povezana ni sa spolom. No, dobivena je mala povezanost želje za roditeljstvom i romantične veze, i to na način da osobe koje su u romantičnoj vezi imaju i veću želju za roditeljstvom. Da bi se dodatno provjerila veličina razlike, proveo se još jedan t-test razlika o razini želje za roditeljstvom između sudionika koji jesu i onih koji nisu u vezi. Razlika u aritmetičkim sredinama razine želje za roditeljstvom između onih koji jesu i koji nisu u vezi iznosila je 3.703, a t-test je pokazao da je ona značajna ( $t(416) = 2.445, p < .05$ ). Takav rezultat govori isto što i korelacijski koeficijent: osobe koje su u vezi imaju veću želju za roditeljstvom od onih koji nisu u vezi.

## Rasprava

Brojna istraživanja bave se doživljajem zadovoljstva vezom među partnerima nakon što su postali roditelji. Mitnick i suradnici (2009) nakon provedene metaanalize u kojoj su koristili podatke gotovo 6000 sudionika, ustanovili su kako novopečeni roditelji, u prosjeku, procjenjuju malen do umjereni pad zadovoljstva vezom. Ovim istraživanjem željelo se ispitati kakve stavove imaju studenti Sveučilišta u Zagrebu prije postajanja roditeljima. Cilj istraživanja bio je utvrditi studentske stavove o vlastitom budućem roditeljstvu te postoje li razlike s obzirom na spol, dob te zadovoljstvo romantičnom vezom. Na donošenje odluka o budućem roditeljstvu utječe individualizacija s jedne strane te strukturalni preduvjeti i obiteljske norme s druge strane (Bodin i sur., 2021).

Prema dobivenim rezultatima, ženski sudionici nisu u većoj mjeri od muških sudionika pokazali želju za roditeljstvom te se odbacuje H1. Žene danas nisu samo kućanice te im prvotna briga nije imati djecu, već se žele ostvariti i na profesionalnom planu ostvarivanjem uspješne karijere. Preisner i suradnici (2020) ističu kako danas žene imaju više mogućnosti za usklađivanje karijere i obitelji, dok je očekivanje da će očevi biti glavni hranitelji ostao konstantan. Brojna istraživanja (Berk, 2008; Akrap, 2011; Potočnik, 2017) ukazuju na činjenicu da će se žene visokog statusa, sa zahtjevnim karijerama, kasnije, ali i rjeđe odlučiti na roditeljstvo. Stoga ne čudi odbacivanje prve hipoteze s obzirom da su muškarci i žene, odnosno studenti i studentice u postmodernom društvu više usmjereni na karijeru i financijsku stabilnost. Osim toga, sposobnost financijskog uzdržavanja djeteta predstavlja najjači faktor u odluci da se postane majka (Daniluk i Koert, 2017), a u našem istraživanju sudionici su bili studenti koji još nisu ostvarili financijsku sigurnost.

Analizom podataka odbacuje se i druga hipoteza prema kojoj se očekivalo da će studenti viših godina studija iskazati jasniju želju za imanjem djeteta. Istraživanja drugih autora (Lacković-Grgin, 2011; Petani i Babačić, 2010) pokazuju da motivacija uvelike ovisi o dobi sudionika, ali da je ona često, upravo zbog toga, podložna promjenama. Dobna struktura sudionika koji su sudjelovali u ovome istraživanju kretala se između 19 i 28 godina. Prema Eriksonovoj psihosocijalnoj teoriji ličnosti, razdoblje od 20 do 25 godina podrazumijeva krizu intimnosti ili izolaciju tijekom koje pojedinac razmišlja o uspostavljanju trajnih i dubokih intimnih odnosa (Erikson, 2008). Isti autor ističe kako razdoblje od 25 do 65 godina jest kriza plodnosti ili stagnacije koju karakterizira pitanje stvaralaštva, stvaranja potomstva i duhovnih proizvoda. Moguće objašnjenje dobivenih rezultata, a oslanjajući se na Eriksonovu teoriju, moglo bi biti u činjenici da sudionici krizu ne uspijevaju riješiti na pozitivan način, nego pribjegavaju izolaciji i stagnaciji. Sukladno dobivenim rezultatima potrebno je provesti daljnja istraživanja jer Eriksonove krize nisu čvrsto određene dobnim granicama. Mladi su osim preokupacije identitetom i intimnošću pod velikim pritiskom zbog ostvarenja karijere i osiguravanja ekonomske sigurnosti (Petani i Babačić, 2010) te se radi toga i odgađa ulazak u odraslu dob, odnosno kasnije započinje kriza plodnosti i stagnacije. Većina autora koji su proučavali

generativnost slažu se da je ona karakteristika odrasle dobi (Lacković-Grgin i sur., 2002) jer mladi ljudi obično nisu značajno ni psihološki ni ponašajno uključeni u oblikovanje ostavštine koja će ih nadživjeti (Petani i Babačić, 2020). Povijesno gledano, suvremeni adolescenti ostaju mladima dulje nego ikada prije, a promatrano kroz prizmu produženog trajanja obrazovanja i ekonomske ovisnosti (Gadlin, 1978). Odrastanje je pod znatnim utjecajem stalnih društvenih promjena te je očigledno kako se većina mladih kasnije odvajaju od roditelja i kasnije odlazi iz roditeljskog doma, odgađa ulazak u brak, naglasak stavlja na ostvarenje uspješnih karijera, osiguravanje financijske stabilnosti te samoaktualizaciju.

Jedno od istraživačkih pitanja bio je utvrditi povezanost između želje za roditeljstvom i zadovoljstva partnerskim odnosom. Stoga je formulirana treća hipoteza koja ovim istraživanjem nije u potpunosti potvrđena, odnosno nije se uspjelo utvrditi da želja za imanjem djeteta ovisi o zadovoljstvu romantičnom vezom, duljinom romantične veze, dobi i godinom studija. Ipak, pokazalo se da postoji razlika između želje za roditeljstvom studenata i studentica koji jesu u romantičnoj vezi, odnosno onih koji nisu u romantičnoj vezi. Vjerojatno mladi koji imaju romantičnu vezu planiraju zajednički život i potomstvo dok mladi koji u trenutku provođenja istraživanja nisu bili u vezi, nisu ozbiljno promišljali o potomstvu. S obzirom na navedeno, treća hipoteza prihvaćena je djelomično. Robles i suradnici (2014) ističu kako je zadovoljstvo romantičnom vezom korisno za dobrobit, zdravlje i dugovječan život ljudi. Ovim istraživanjem nije uzeta u obzir duljina romantične veze. Rezultati studija ne donose jednoznačne rezultate o zadovoljstvu vezom i njenim trajanjem. Tako Kurdek (1999) ukazuje da početna visoka razina zadovoljstva romantičnom vezom postupno pada tijekom vremena, dok Lavner i Bradbury (2010) sugeriraju da se taj pad zadovoljstva vezom odnosi samo na manji broj parova te da većina parova ne doživljava nikakvu promjenu ili samo minimalan pad. Na osnovi rezultata metaanalize, Bühler i suradnici (2021) utvrdili su kako je zadovoljstvo vezom uglavnom padalo u dobi od 20 do 40 godina i tijekom prvih 10 godina veze, pri čemu je apsolutna razina zadovoljstva vezom i na niskim točkama bila još uvijek relativno visoka.

## Zaključak

Roditeljstvo i motivacija za roditeljstvo teme su o kojima ljudi teže progovaraju jer su intimne i ovise o brojnim čimbenicima. Zbog navedenih razloga nije ih jednostavno ni ispitati. Roditeljstvo je, s jedne strane, zajedničko svim društvima i kulturama, a s druge strane, ono je i individualni doživljaj pojedinca koji sa sobom nosi brojne pozitivne i negativne posljedice.

Proučavanjem relevantne znanstvene i stručne literature te ranijih istraživanja izvedene su tri hipoteze za potrebe ovog istraživanja. Prva je da će žene u većoj mjeri pokazati želju za roditeljstvom, druga je da će sudionici viših godina studija pokazati veću razinu želje za roditeljstvom te, posljednja, da će zadovoljstvo romantičnom vezom utjecati na razinu želje za roditeljstvom. Ni jedna od hipoteza nije u potpunosti potvrđena, no istraživanje je pokazalo da oni koji jesu u romantičnoj vezi pokazuju veću želju za roditeljstvom naspram onih koji nisu u njoj. Navedeni podaci iznenađuju s obzirom da su prijašnja istraživanja uspjela potvrditi iste ili slične hipoteze te s obzirom da brojna literatura ukazuje kako motivacija i želja za roditeljstvom ovise i o spolu i o dobi, ali i o zadovoljstvu romantičnom vezom odnosno partnerskim odnosom. S druge strane, uslijed brojnih društvenih promjena koje utječu na obitelj, roditeljstvo, odgajanje i djecu, prisutan je trend sve kasnijeg odlučivanja kako na brak, tako i na roditeljstvo, odnosno imanje djece. Žene su sve više usredotočene na karijeru, uspjeh u poslovnom životu i financijsku neovisnost. Imanje djece, zbog produženog perioda školovanja, zaposlenja, stjecanja financijske stabilnosti, kako kod žena, tako i kod muškaraca jest odgođeno na sve kasnija životna razdoblja.

U istraživanju postoje određena ograničenja. Kao prvo, uzorak sudionika bio je prigodan, sudjelovali su studenti samo jednog sveučilišta u Hrvatskoj. Postoje brojni faktori koji ovim istraživanjem nisu razmatrani, a to su u prvom redu duljina romantične veze, ali i planiranje

završetka studija, mogućnost zapošljavanja i ekonomski status. Primjenom kvalitativnog pristupa dobili bi se zasigurno podaci koji bi omogućili dublji uvid te bi u narednim istraživanjima ove tematike navedeno trebalo uzeti u obzir.

S obzirom na položaj mladih u društvu i nove trendove koji utječu na obitelj u budućnosti, bit će zanimljivo promatrati kako se obiteljska struktura i dalje mijenja, kako se mijenja dob u kojem se mladi odlučuju na roditeljstvo, a također i kakve oblike poprima roditeljstvo.

## Literatura

- Akrap, A. (2011). Sektor zaposlenosti žena i fertilitet u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja*, 1(111), 3-23.
- Akrap, A., & Čipin, I. (2006). *Socijalni sterilitet u Hrvatskoj – zašto smo neoženjeni i neudane*. Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
- Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Naklada Slap.
- Bodin, M., Holmström, C., Plantin, L., Schmidt, L., Ziebe, S., & Elmerstig, E. (2021). Preconditions to parenthood: changes over time and generations. *Reproductive Biomedicine & Society Online*, 13, 14–23. doi:10.1016/j.rbms.2021.03.003
- Boneta, Ž., & Mrakovčić, M. (2021). Studentski stavovi o braku, kohabitaciji i tranziciji u brak. *Revija za socijalnu politiku*, 28(2), 205-224. <https://doi.org/10.3935/rsp.v28i2.1745>
- Bouillet, D. (2014). Neki aspekti obiteljskog života studenata. U Ilišin (Ur.), *Sociološki portret hrvatskih studenata* (str. 30-55). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Bühler, J. L., Krauss, S., & Orth, U. (2021). Development of relationship satisfaction across the life span: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 147(10), 1012–1053. <https://doi.org/10.1037/bul0000342>
- Čudina-Obradović, M., & Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Golden marketing.
- Daniluk, J., & Koert, E. (2017). Between a rock and a hard place: The reasons why women delay childbearing. *International Journal of Helthcare*, 3(1), 76–83.
- Erikson, E. H. (2008). *Identitet i životni ciklus*. Zavod za udžbenike.
- Gadlin, H. (1978). Child Discipline and the Pursuit of Self: An Historical Interpretation. In Reese, H.W., Lipsitt, L.P. (Eds.) *Advances in Child Development and Behavior* (pp. 231-261). Academic Press.
- Kurdek, L. A. (1999). The nature and predictors of the trajectory of change in marital quality for husbands and wives over the first 10 years of marriage. *Developmental Psychology*, 35(5), 1283–1296. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.5.1283>
- Lacković-Grgin, K. (2011). Doživljaj i praksa roditeljstva u različitim životnim razdobljima. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 20(4(114)), 1063-1083. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=64905>
- Lacković-Grgin, K., & Vitez, S. (1997). Predikcija Rabinovih kategorija motivacije za roditeljstvo. *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru, Razdio FPSP*, 36(13), 43-62.
- Lavner, J. A., & Bradbury, T. N. (2010). Patterns of change in marital satisfaction over the newlywed years. *Journal of Marriage and Family*, 72(5), 1171–1187. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00757.x>
- Lučić, L., Brajša Žganec, A., Kaliterna Lipovčan, Lj., Brkljačić, T., & Sučić, I. (2019). Odnos roditeljstva s indikatorima dobrobiti. *Radovi Zavoda za znanstveni rad Varaždin*, 30, 377-404. <https://doi.org/10.21857/y54jofp51m>
- Ljubetić, M. (2011). Filozofija roditeljstva – obiteljsko ili društveno pitanje?. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 283-295. <https://hrcak.srce.hr/clanak/172479>
- Milić, A. (2007). *Sociologija porodice: kritika i izazovi*. Čigoja Štampa.

- Milkie, M. A., Nomaguchi, K. M., & Denny, K. E. (2015). Does the amount of time mothers spend with children or adolescents matter? *Journal of Marriage and Family*, 77(2), 355–372. <https://doi.org/10.1111/jomf.12170>
- Mirowsky, J., & Ross, K. (2003). *Education, Social Status, and Health*. Aldine De Gruyter.
- Mitnick, D., Heyman, R., & Smith-Slep, A. (2009). Changes in relationship satisfaction across the transition to parenthood: A meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 23, 848–852. doi:10.1037/a0017004
- Musick, K., Meier, A., & Flood, S. (2016). How parents fare: Mothers' and fathers' subjective well-being in time with children. *American Sociological Review*, 81(5), 1069–1095. <https://doi.org/10.1177/0003122416663917>
- Nomaguchi, K., & Milkie, M. A. (2020). Parenthood and Well-Being: A Decade in Review. *Journal of Marriage and Family*, 82(1), 198–223. doi:10.1111/jomf.12646
- Pahljina, C. (2018). Suvremeno djetinjstvo u svjetlu logopedagogije. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 159(3), 309–324. <https://hrcak.srce.hr/file/325941>
- Petani, R., & Kristić, K. (2012). Komparativni pristup programima osposobljavanja obitelji i potpori roditeljima. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1,2), 117–128.
- Petani, R., & Babačić, A. (2010). Motivacija za roditeljstvo kod studenata Sveučilišta u Zadru. *Acta landertina*, 7(1), 79–97. <https://hrcak.srce.hr/190080>
- Petch, J. , & Halford, W. K. (2008). Psychoeducation to enhance couples' transition to parenthood. *Clinical Psychology Review*, 28(7), 1125–1137. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.03.005>
- Potočnik, D. (2017). Obiteljske okolnosti mladih. U Ilišin, V., Spajić Vrkaš, V. (Ur). *Generacija osujećenih* (str. 31–73). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Preisner, K., Neuberger, F., Bertogg, A., & Schaub, J. M. (2020). Closing the Happiness Gap: The Decline of Gendered Parenthood Norms and the Increase in Parental Life Satisfaction. *Gender & Society*, 34(1), 31–55d. oi:10.1177/0891243219869365
- Reić-Ercegovac, I., & Penezić, Z. (2010). Subjektivna dobrobit bračnih partnera prilikom tranzicije u roditeljstvo. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 21(2 (116)), 341–361. <https://hrcak.srce.hr/file/125904>
- Rholes, W. R., Simpson, J. A., Blakely, B. S., Lanigan, L., & Allen, E. A. (1997). Adult attachment styles, the desire to have children, and working models of parenthood. *Journal of Personality*, 65(2), 357–385.
- Robles, T. F., Slatcher, R. B., Trombello, J. M., & McGinn, M. M. (2014). Marital quality and health: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 140(1), 140–187. <https://doi.org/10.1037/a0031859>
- Smyth, C., & Craig, L. (2017). Conforming to intensive parenting ideals: willingness, reluctance and social context. *Families, Relationships and Societies*, 6(1), 107–124. doi:10.1332/204674315x1439303413

**Vera Blažević Krezić**

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku  
Filozofski fakultet u Osijeku

**Dorotea Čorak**

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku  
Filozofski fakultet u Osijeku

***Meštija /od/ dobra umrtija (Senj, 1507./1508.) u visokoškolskoj nastavi povijesti hrvatskoga književnog jezika (fonološke i leksičko-semantičke značajke)***

**Sažetak**

Budući da se nesigurnost današnjega vremena potrudila da sa srednjim vijekom dijelimo opsjednutost smrću i umiranjem, opravdanom se čini novija filološka interpretacija jednoga teksta utkanoga u našu ranu novovjekovnu pismovnu tradiciju. Riječ je o hrvatskoglagoljskom tiskopisu *Meštija /od/ dobra umrtija*, objavljenom 1507./1508. u senjskoj tiskari. Uzimljući u obradu djelo koje je tipičan predstavnik neliturgijske glagoljske pismenosti kasnoga srednjovjekovlja, pristupamo mu s određenim predznanjem o njegovoj jezičnoj i stilskoj (žanrovskoj) heterogenosti. Taj je prijevod latinskoga teksta iz spektra *artes moriendi* utemeljen na onodobnoj vernakularnoj čakavštini, prožetoj crkvenoslavenizmima. U kojoj mjeri, zasigurno ovisi i o miješanju tekstnih žanrova (pouka, poziva i upozorenja, molitava, citata i egzempala), ali i o našoj spremnosti da kroz prizmu fonoloških značajki motrenoga djela pokažemo spomenute raznorodnosti. S druge pak strane, analiza kontaktnih sinonima ovjerit će načela razumljivosti i stilizacije teksta. Istraživanjem se ukazuje na važnost neliturgijskoga glagoljskog korpusa senjske tiskare za povijest hrvatskoga književnog jezika u prijelomnom predstandardizacijskom 16. stoljeću, ali i za visokoškolsku jezičnopovijesnu nastavu.

**Ključne riječi:** fonološke značajke, hrvatski književni jezik 16. stoljeća; kontaktna sinonimija; *Meštija /od/ dobra umrtija* (Senj, 1507./1508.); visokoškolska nastava

***Meštija /od/ dobra umrtija [Art of Dying Well] (Senj, 1507/1508) in Croatian language history higher education (phonological and lexical features)***

**Abstract**

Today we are all too familiar with medieval death and dying obsession, so a new philological interpretation of the text woven into our early modern literary tradition seems pretty justified. The Croatian glagolitic script *Meštija /od/ dobra umrtija* [Art of dying well] (1507/08) was printed in Glagolitic printing house in Senj as a typical representative of non-liturgical late medieval glagolitic literacy. Therefore, it is approached with a certain foreknowledge of its linguistic and stylistic (genre) heterogeneity. As a translation from Latin, which belongs to *Artes bene moriendi* tradition, this text is based on the vernacular Čakavian expression of the time, and is interwoven with Church Slavonic features. To what extent, however, certainly depends on the mixing of text genres (for example educative texts, prayers and examples), but also on our ability to – through the prism of its phonological features – show the mentioned diversities.

On the other hand, the analysis of contact synonyms will verify the principles of comprehensibility and stylization of the text. Finally, we have to show the importance of *Meštrij*, of the entire non-liturgical corpus of the Glagolitic printing house in Senj, for the history of the Croatian literary language of the 16th century, but also for Croatian language history higher education.

**Keywords:** contact synonymity; Croatian literary language of the 16th century; higher education; *Meštrij* /od/ *dobra umrtija* [Art of Dying Well] (Senj, 1507/1508); phonology

## Uvod

Djelo *Meštija dobra umrtija s ritualom* otisnuto je u senjskoj glagoljskoj tiskari koja je, danas znamo, pionirska u svome poslanju jer je prva tiskara hrvatskoga kulturnog prostora, djelatna još u razdoblju *djetinjstva* tiskarstva kada su objelodanjivane inkunabule. Među hrvatskoglagoljskim inkunabulama čak dvije su otisnute u ovoj tiskari: *Senjski misal* (7. kolovoza 1494.) i naša *prva i jedina* neliturgijska glagoljska inkunabula – *Spovid općena* (25. travnja 1496.). Budući da je senjska glagoljska tiskara s prekidima djelovala od 1494. do 1508. godine, ne treba nas čuditi da je u njoj otisnuto čak sedam danas nam poznatih izdanja. Objelodanjivanjem dviju spomenutih inkunabula rukovodio je Vrbničanin Blaž Baromić, koji je *Gutenbergov zanat* ispekao u Veneciji. Kako su zabilježili kolofoni senjskih inkunabula, imao je nekolicinu stručnih suradnika: prilikom otiskivanja *Misala* surađivao je sa Silvestrom Bedričićem i žaknom Gašparom Turčićem, dok je prijevod *Spovidi općene* pripremio njegov suradnik Jakov Blažiolović (Nazor, 2008, 94–95).

Ako je *novomu vinu ići u nove mješine* (Mk 2, 18–22), i novomu je stoljeću hrvatskoglagoljskoga tiskarstva priličilo odabrati nove tiskarske autoritete koji će pripremiti ponešto drugačija izdanja. Stoga druga faza senjske glagoljske tiskare zalazi u 16. stoljeće, a *dveri* joj otvara<sup>1</sup> i djelo koje prepoznajemo polazišnim u našoj filološkoj analizi – *Meštija dobra umrtija s ritualom*. Budući da danas posjedujemo tek dva necjelovita primjerka ovoga izdanja,<sup>2</sup> kojima nedostaju početak i svršetak, nemamo podataka o nadnevku i godini završavanja njezina otiskivanja, pa se ono smješta u 1507. ili 1508. godinu, vrijeme u kom su otisnuta preostala izdanja iz druge tiskarine djelatne faze – *Naručnik plebanušev* (27. kolovoza 1507.), *Transit svetoga Jerolima* (5. svibnja 1508.), *Mirakuli Blažene Dêve Marije* (15. lipnja 1508.) i *Korizmenjak* (17. listopada 1508.). Senjskom glagoljskom tiskarom u to su doba rukovodili prevoditelj Silvestar Bedričić, arhižakan i vikar senjske crkve, meštar Grgur Senjanin (Dalmatin) kao *nasljednik* Blaža Baromića, potom prevoditelj Pero Jakovčić i senjski kanonici – slagari i korektori – Urban iz Otočca i Tomas Katridarić (Nazor, 2014, 237).

## Jezik *Meštije* – sociolingvistički komentar

Moguće je odmah zamijetiti da su knjige iz druge faze senjske glagoljske tiskare uglavnom neliturgijske, što će se odraziti na njihov jezik. Prijevodna jezična koncepcija takvih izdanja davala je prostora pučkojezičnom izrazu pa se već ikavsko-ekavska čakavština *Spovidi općene* (1496.) pokazala važnom u proučavanju povijesti hrvatskoga jezika, posebice leksika (Nazor, 2014, 220). Glede jezika ostalih izdanja (*Naručnik*, *Transit*, *Mirakuli*, *Korizmenjak*), među kojima neka – poput *Mirakula* – imaju naglašene literarne kvalitete, najčešće se ističe da je to narodni ili pučki izraz – dakle stara čakavština s osnovicom ikavsko-ekavskog dijalekta, čak senjskoga govora (Nazor, 2014, 230–235; Reinhart, 1998, 185–198; Kuzmić, 2002, 87–101; Crnić i Spicijarić Paškvan, 2012, 15), ali gotovo jednako često precizira se da je u pitanju ipak čakavsko-crkvenoslavenski amalgam (tj. hrvatsko-staroslavenski idiom, usp. Damjanović, 2008, 24–37); u kom prevladava čakavski sloj.

<sup>1</sup> Prvi proučavatelji senjske *Meštije* procjenjuju da je otisnuta 1507. godine, vjerojatno nakon *Naručnika*, dakle druga po redu u drugoj fazi rada senjske glagoljske tiskare (Berčić, 1881, 168; Kolendić, 1933, 326). Anica Nazor ipak ostavlja otvorenom mogućnost njezina otiskivanja u 15. stoljeću (2014, 221).

<sup>2</sup> Postoji primjerak u Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici u Zagrebu (sign. R II A -1 6°-7; nedostaju mu l. 1-4; 57 i od l. 64 do kraja). Drugi (bolje očuvan) primjerak nalazi se u Sankt Peterburgu, u Ruskoj nacionalnoj biblioteci (sign. Berč. 7, ima listove 2-7 i 9-70), no čini se da u oba primjerka nedostaje list 8 (Nazor, 2008, 96; Eterović, 2023, 9–10).



*Meštija dobra umrtija s ritualom* od istaknutih se izdanja unekoliko razlikuje. Najprije je jednim svojim dijelom ona ipak liturgijska knjiga. Sastavljena od dvaju dijelova,<sup>3</sup> prvim svojim tekstom kvalificira se kao neliturgijsko izdanje, koje preuzima segmente obrednoga liturgijskog stila u prijevodu teksta o dobrom umiranju (*ars bene moriendi*), ali i čestitom životu (*ars vivendi*),<sup>4</sup> literaturi vrlo popularnoj u europskom srednjem vijeku. Drugim – strogo ritualnim – poglavljem nastavlja hrvatskoglagoljsku obrednojezičnu tradiciju. Jezik će – jer je za očekivati – vjerno pratiti sadržajno dvojestvo, što su uočili i najstariji proučavatelji senjske *Meštije*, počevši s Ivanom Berčićem (1881) i Petrom Kolendićem (1933). Potonjega će ta distinkcija nagnati na pretpostavku da prevoditelj *Meštije* i redaktor *Rituala* nisu bili ista osoba (Kolendić, 1933, 330), s čime se drugi autori neće složiti (Eterović, 2023, 9). Obično se ističe da je prvi dio *Meštije* pisan narodnim (čakavskim) jezikom, dok je *Ritual* prilično konzervativno nastavio tradiciju hrvatskoga crkvenoslavenskog jezika (Eterović, 2023, 10).

Jezična se varijanta (crkvenoslavenska i/ili narodna) već tradicionalno vezuje za žanrovsku specifikaciju djela kasnoga hrvatskoga srednjovjekovlja, odnosno ranoga novovjekovlja. Senjska se glagoljska tiskara svojim naslovima, pa ni *Meštijom s ritualom*, ne može učiniti iznimkom. Međutim, šire od ovoga – ali već u senjske tiskare neizbježno – pitanje pokrenut će se djelatnošću Šimuna Kožičića Benje i njegove tiskare, poslije svakako i radom Franje Glavinića (uz Rafaela Levakovića), a tiče se ustoličenja tzv. *jedinstvenoga* književnog jezika, koji se na sličan način ponaša u liturgijskim i neliturgijskim djelima istih autora / prevoditelja / korektora (Žagar, 2015, 20; Zubčić, 2020, 446), gotovo kao naknadna (novovjeka) povijest amalgamskoga čakavsko-crkvenoslavenskoga jezika, u Glavinića primjerice – nakon kasnosrednjovjekovne glagoljaške tradicije i djelovanja hrvatskih protestanata u Urachu – zamišljena kao interdijalekt, čakavsko-kajkavsko-štokavski stilizirani izraz, s crkvenoslavenskim (knjiškim) temeljima (Hercigonja, 1997, 117; Blažević Krezić i Lukić, 2024). Neosporna je dakle izražena povezanost (proto)standardizacijskih procesa u hrvatskome jeziku s individualiziranjem stila u hrvatskoj književnosti (Damjanović, 2008, 240).

Uopće, jezik neliturgijskih izdanja senjske glagoljske tiskare – pa tako ni *Meštije* – dosada se nije uzimao u ozbiljnije sustavno razmatranje, a riječ je o važnom korpusu za hrvatsku književnojezičnu povijest, posebice u 16. stoljeću kada se uzdižu raznovrsne književnojezične (pokrajinske) koncepcije, u okviru kojih će crkvenoslavensko-glagoljičnu sastavnicu zadesiti ne odveć sretna sudbina (opadanja i razgradnje) (usp. Blažević Krezić, 2019, 50–51).

## Metodološki pristup

Godine 2021. godine pokrenut je interni projekt *Istraživanja jezika i pisma glagoljskih neliturgijskih tekstova* voditeljice doc. dr. sc. Ivane Eterović (FFZG) kojemu su od prvoga dana uz znanstvenike i sveučilišne nastavnike aktivno pridruženi studenti. Osim što su se istraživači na projektu nakanili baviti opisom svih jezičnih razina neliturgijskih izdanja senjske tiskare, sa studentima sudjeluju i u pripremanju latiničnih prijepisa motrenih izdanja: *Mirakuli Blažene Dêve Marije* (Crnić Novosel i Eterović, 2023), *Naručnik plebanušev* (Eterović i Kovač, 2023), *Meštija dobra umrtija s ritualom* (Eterović i Kovač, 2023).<sup>5</sup> Aktivna suradnja sa studentima

<sup>3</sup> Cjelokupno djelo broji 70 nenumeriranih listova. Tekst *Meštije* otisnut je jednobojno (crnom, izuzevši nekoliko crvenom bojom otisnutih redaka njezina svršetka, usp. Nazor, 2008, 96) i počinje na 2. listu, a *Rituala* dvobojno (crnom i crvenom) te počinje na 27. listu.

<sup>4</sup> Hrvatski prijevod djela *Ars bene moriendi*, prema latinskom izdanju Erharda Ratdolta, otisnutom 1478. u Veneciji (Kolendić, 1933, 327, 330; Nazor, 2008, 96).

<sup>5</sup> Suautorica ovoga priloga, doc. dr. sc. Vera Blažević Krezić, jedna je od suradnica na projektu, a s kolegicom Mirjanom Crnić Novosel već se bavila istraživanjem fonoloških značajki senjskih neliturgijskih izdanja – *Naručnika*, *Mirakula* i *Korizmenjaka* (Blažević Krezić i Crnić Novosel, 2023).

potaknula je i našu autorsku kolaboraciju u okviru koje se, čak i sadržajem priloga, planiramo osvrnuti na visokoškolsku nastavu povijesti hrvatskoga književnog jezika koja je zajedničko polje našega djelovanja, razmatrajući mogućnost promoviranja tekstualnih ulomaka *Meštrije* u lingvometodički predložak pogodan visokoškolskoj nastavi povijesti hrvatskoga književnog jezika.

Podsjetimo, lingvometodički predložak pisani je ili usmeni tekstualni obrazac, odabran na temelju jasno uspostavljenih didaktičkih načela, ciljeva i zadaća nastave te metodičkih kriterija prilagođenih nastavi jezika (Težak, 1996; Hadžić, 2019). Ulomci *Meštrije* u obzir se mogu uzeti kao polazni tekst za uočavanje i interpretaciju fonoloških odlika hrvatsko-staroslavenskoga i/ili čakavskoga književnog jezika s uporištem u srednjoločakavskom dijalektu, najuže govoru Senja (Lisac, 2009). Jezičnopovijesno gledano, riječ je o 16-stoljetnom izdanku čakavske pismenosti sjeverozapadnoga / kajkavsko-sjevernočakavskoga kompleksa (glagoljskoga sociolingvističkog kruga) (Brozović, 1978, 9–83; Kapetanović, 2011, 77–123; Damjanović, 2014, 46; Eterović, 2017, 24–26). Vokalizam i konsonantizam *Meštrije* jezične su pojave temeljem kojih se analizirani tekst određuje reprezentativnim za spomenuti književnojezični kompleks (npr. *žd > j*, *ê > i/e*). Osim toga, *Meštريا* pokazuje da je tiskopisno hrvatsko glagoljaštvo svojim neliturgijskim korpusom nastavilo tradiciju rukopisnih zborničkih tekstova, osobito u pogledu hrvatsko-staroslavenskoga jezičnog identiteta (Damjanović, 2008, 24–37).

Nadalje, *Meštريا* može biti i vježbeni tekst kojim se unutar nastave povijesti hrvatskoga književnog jezika provjerava otprije stečena vještina preslovljavanja uglate / ustavne glagoljice, a s obzirom na svoje literarne kvalitete jednako dobro funkcionira kao polazni, vježbeni ili provjerbeni lingvometodički predložak za iznalaženje hrvatskoglagoljskoj pismenosti svojstvenih postupaka stilizacije teksta. Uzme li za primjer pitanje kontaktne sinonimije, zahvalno stoga što je pokazatelj supostojanja jezičnih elemenata pripadajućih različitim sustavima (primjerice crkvenoslavenskom i vernakularnom), vrlo se lako može utvrditi da *Meštريا* tradira hrvatsko-staroslavensku rukopisnu tradiciju, zasvjedočenu u zborničkoj literaturi. Primjeri distantne sinonimije (usp. Vončina, 1977, 199), kao i česte uporabe antiteze u tom tekstu, također svjedoče o stilizaciji teksta koja nije sama sebi svrhom. Rečenim postupcima moguće je kombinirati fonološki ili tvorbeno varijantne izraze, potom domaću riječ i posuđenicu, inodijalektne parove ili stariju i noviju riječ, čime se pospješuje razumljivost i komunikativnost teksta, a najzad i proces oblikovanja nadregionalnoga književnog jezika, tzv. općega jezika (*lingua communis*), iako to nije bila jedina njihova zadaća (Hercigonja, 1994, 196; Tafra, 2018, 475).

Ovaj prilog u obradu uzima samo prvi dio *Meštrije s ritualom*, od 2. do 27. lista,<sup>6</sup> kako bi analizom fonoloških značajki utvrdio usađenost teksta u tradiciju hrvatsko-staroslavenske odnosno punokrvne vernakularne (čakavske) pismenosti. Za potrebe izlaganja uglavnom su izdvojene molitve *ke se imaû govoriti kada ki mre šesti dëlъ* (20r–27v).<sup>7</sup> Unutar njih, kao sekundarni žanr, uglavljena je poduža *prilika* o papinu ukazanju nakon smrti kojim se ovjerava

<sup>6</sup> Sadržajno se taj dio razlaže na: pet načina kojima vražje sile iskušavaju umirućega (*Od petъ računovъ napasti dëlъ*) i pet utjeha ili duhovnih oružja kojima se umirući može oduprijeti zlu; potom na pitanja koja su dio ispovijedi, molitve i egzemple: *Od opitan'ê ke se imaû činitъ onomu ki e na smrti*; *Od naučen'ê k onomu ki e na smrti. i prošne nega*; *Od nauka alitъ pokriplen'ê nêmočnoga*; *Od molitavъ ke se imaû govoriti kada ki mre*.

<sup>7</sup> *Zato se zaključno poglavlje obraća samo onima koji stoje uz uzglavlje bolesnika/umirućega, jer on više ne može govoriti, ili je u takvu psihičkom stanju da više nije svjestan sebe. Njima se preporučuje koje molitve da izgovaraju dok duša njihova brata ide u Božje ruke. (...) Osim izgovaranja, tekstovi su mogli biti i "izvođeni", odnosno kazivani s emfazom i uvjerenjem.* (Dürriegl, 2008, 36–37). Molitve su ponajprije upućene Isusu Kristu pa odabranim svecima, posebno arhanđelu Mihovilu i Bogorodici.

djelatnost predmetne pobožnosti<sup>8</sup> – molitava za umirućega, koje su najprije trebali znati moliti svećenici, no ako prilike zahtijevaju – i laici (obitelj, bližnji, prijatelji) – jer umiranje je individualan koliko i društveni čin. S druge strane, primjeri kontaktne sinonimije u užem i širem smislu pronalaze se duž čitavoga uvodnog dijela *Meštrije s ritualom*.

### Konsonantizam i vokalizam – izdvojene značajke

**Druga palatalizacija.** Druga je palatalizacija nastala kao posljedica težnje slogovnoj harmoniji još u praslavenskome glasovnome razvoju, a slogovna harmonija ili sinharmonizam te promjene temelji se na izbjegavanju stražnjih, velarnih suglasnika (*k, g, h*) ispred prednjih samoglasnika (*i, ê*) koji su nastali monoftongizacijom diftonga *oi* (Gadžijeva i dr., 2014, 84). Ako se promatraju molitve iz *Meštrije od dobra umrtija*, odnosno ako se izdvoji dio od stranice 20r do 27v, može se pronaći nekoliko imenskih riječi u kojima je provedena druga palatalizacija: *grišnici* (23v) (očekivano i u stsl., mada je za čakavske govore tu običajnije neprovođenje druge palatalizacije), kada *k* iz osnove u nominativu jednine muškoga roda prijeđe u *c* ispred gramatičkog morfema *-i* za nominativ množine, te u instrumentalu množine imenice *nemoćnik* koja glasi *nemoćnici* (20r, tek nakon zamjene \**y > i*). Nadalje u pridjevu *mnozi / mnozihъ* (16r, 24r) (kao i *drazi, 7v*) također je provedena druga palatalizacija jer mu se osnova koja u nominativu jednine završava na *g* ispred nastavaka *-i/-ih* mijenja u *z*. Autori gramatike *Hrvatski crkvenoslavenski jezik* bilježe da su apsolutna neutralizacija samoglasnika *jeri* i *i* te njihovo stezanje utjecali na to da se velarni suglasnici pojave ispred *i* u akuzativu množine imenica muškoga roda (Gadžijeva i dr., 2014, 83), što znači da je narušeno izvorno psl. stanje, a takvi su primjeri i u *Mešttriji* vidljivi: *grihi (odprati)* (16v, 25v),<sup>9</sup> *va veki* (11v). Također ističu da je analogijom prema mekim osnovama u genitivu jednine imenica ženskoga roda došlo do toga da se velari pojave ispred samoglasnika *e*, a primjer tome jest *bolizan'û muke* (22r). Isto tako ističu da nije rijetka pojava da se velari bilježe u nominativu množine pridjeva muškoga roda. Glede dvojninskih oblika, zamjećujemo akuzativni oblik *ruci*, u kom je nekadašnji *jat* zabilježen kao *i*, a dvojiti se može i je li zapravo riječ o zamjeni množinskim oblikom. Međutim, upravo se zbog promjene velara u osnovi, tj. zbog provedbe druge palatalizacije, takvi oblici tumače dvojniskima (Ceković i Eterović, 2012, 146).

Zaključujemo kako se druga palatalizacija uglavnom – iako nedosljedno – provodi.<sup>10</sup> Milan Moguš (1966: 39) u studiji posvećenoj današnjem senjskom govoru napominje kako su palatalizirani oblici uglavnom stariji relikti. U našem tekstu ipak su brojniji palatalizirani primjeri, premda čestotnošću nisu zanemarivi ni nepalatalizirani oblici, a sličnu je prevagu na neliturgijskom glagoljskom korpusu 15. st. utvrdio Stjepan Damjanović (2008, 75): D jd. im. *muki* (13r), L jd. im. *v zracc tvoemъ* (27r),<sup>11</sup> ali *v č(lov)iki krst'êninu* (10r); A dv. im. *v ruci* (11v), *v ruci tvoi* (13v); N i V mn. im. *d(u)si neb(e)ski* (15r), *grišnici* (23r); prid. *drazi* (7v), *mnozi* (16r, 17r, 19v),

<sup>8</sup> *V mnozihъ mestihъ običaj e(stъ) postalъ da ondi r(e)čeni načinъ molitvê pred' umiraûčimi devoto obslužue se* (25r).

<sup>9</sup> Usp. primjere s češćim gram. morfemom *-e*: *da za lûbavъ tvoû moe odpusti grihê* (15r); *vse grihe odpust(i)ši* (21r); *grihe kaûčih se potirašъ* (23r).

<sup>10</sup> Čakavskim je govorima svojstveno javljanje *k, g, h* umjesto pravilnih *c, z, s* (koji su rezultat druge palatalizacije) ispred *ê, e, i* u L jd. i mn. te ispred *i* u N mn. imenica (Gadžijeva i dr., 2014, 83, 111). Malić (1993, 183) u *Žićima svetih otaca* također bilježi nedosljednu drugu palatalizaciju: gramatički oblici u kojih je očekujemo javljaju se s provedenom drugom palatalizacijom, ali i bez nje, a s druge pak strane javlja se i u onim oblicima u kojima je (tradicionalno) ne bismo očekivali, primjerice gdje je bio *jeri*. Riječ je o interferenciji narodnih likova bez palatalizacije i knjiških (vjerojatno pod csl. utjecajem) s palatalizacijom.

<sup>11</sup> Usp. L jd. m. roda na *-i*: *v životi* (6v), *v artikuli* (10r); te na noviji *-u*: *v posluhu* (6r), *v gradu* (16v) (usp. Kuzmić, 2002, 93).

ali *niki* (16r); D mn. prid. *mnozimъ odkri* (24r); L mn. prid. *v mnozihъ* (24r); I mn. im. *nad nemoćnici* (20r),<sup>12</sup> prid. *mei nikimi redovnimi* (19v).

**Slovo šta.** Grafem *šta* (psl. \*t'; \*stj, \*skj) u glagoljskim tekstovima do 15. stoljeća označava *ć*, *šč* i *št* (čak i *šč*), dok se od 15. stoljeća skupina *šč* često bilježi dvoslovom (*š + ć*) (Damjanović, 2008, 59). U *Meštiji* su prisutni brojni primjeri u kojima se upotrebljava slovo *ć* i to uglavnom za aktivni particip prezenta: npr. *sledeće* (20r), *budući* (20r), *pitaūći* (20r), *moleći* (20r), *trudeći* (21v). Da se skupina *šč* počela bilježiti dvoslovom, govori primjer *skupščina* (20r), no postoje i primjeri gdje *ć* dolazi za *ć* u imenicama tipa *pomoćbъ* (22r) i *svičami* (27v). S druge strane, postoje primjeri u kojima *ć* označava *šč* (što naginje vernakularnoj, iako i hosl. normi, usp. Moguš, 1966, 39–40), a to su *odpućen'e* (20v), *zaćiti* (25v), *iću* (16v). Opet se stanje u najvećoj mjeri prožima s onim koje Damjanović bilježi u neliturgijskim glagoljskim zbornicima 15. stoljeća, dakle s hrvatsko-staroslavenskim jezikom komu je pojačan udio čakavskih (vernakularnih, senjskih) elemenata.

**Jat i njegovi odrazi.** Senjski govor pripada, prema riječima Ive Lukežić, rubnom poddijalektu, a njegove su jezične fonološke značajke akut skokovite ili ravne intonacije, ukidanje distribucije nenaglašene duljine iza akcenta i mogućnost akcenta da ostane u jeziku kao stilogeno sredstvo (Lukežić, 1990, 112). Usto jedno od obilježja senjskoga govora jest ikavsko-ekavski odraz *jata* što bi značilo, prema jednim, da su se u migracijama govornici ikavice pomiješali s govornicima ekavice ili, prema drugima, jezična zakonitost nazvana Jakubinskij-Meyerovo pravilo zaslužna je za miješanje dvaju refleksa. Jakubinskij i Meyer analizirajući jezičnu građu u govoru došli su do zaključaka da je ekavski odraz prisutan kada se *jat* nađe ispred konsonanata *d, t, n, r, l, s, z* te ispred vokala *a, o, u, ѡ, y, ѡ*. A to se vidi i u primjerima iz molitava *Meštije*: *delom* (20v), *tela* (22r), *veru* (21r), *celu* (21r). S druge strane u svim drugim slučajevima, kada je *jat* ispred svih ostalih konsonanata ili kada su *d, t, n, r, l, s, z* ispred *e, i, ê, e, ѡ*, odraz *jata* bit će ikavski. Ta se tvrdnja prepoznaje u molitvenom dijelu *Meštije* u riječima *umriti* (20r), *kričko* (21v), *sagriši* (20v), *ispovidnik* (23v).<sup>13</sup> Također ono što Lukežić ističe, a prisutno je u spomenutom dijelu teksta, jest činjenica da je refleks *jata* određen polaznim oblikom riječi te se ne mijenja u drugim oblicima iste riječi ni u riječima izvedenim iz osnove (Lukežić, 1990, 12). Naprimjer, imenica u akuzativu množine muškoga roda *grihe* te imenica u nominativu množine muškoga roda *grišnici* sadrže isti refleks *jata*. U molitvenom dijelu *Meštije*, od 20r do 27v stranice, ima otprilike 30 potvrda ekavskoga<sup>14</sup> te oko 40 potvrda ikavskoga odraza u sredini riječi. Ekavski se odraz vidi u primjerima: *delomъ* (20v), *tela* (22r), *veru* (21r), *celu* (21r), *večnu* (21r), *devo* (21v), *veki* (23r), a ikavski u primjerima: *potribe* (20r), *vrime* (20r), *umriti* (20r), *čovikom* (20v), *sagriši* (20v), *svita* (20v), *svitla* (21v). Ima i dvostrukosti odraza u istim primjerima: *imil* (19v) : *imelъ* (15r); *bolezni* (17v), *bolezanъ* (26r), *bolêznemъ* (26v) : *bolizanъ bolizni* (8r). U tekstu se zamjećuju i dvostrukosti bilježenja grafema *e* gdje se prijedlog *pred* (\*stsl. *prêdъ*) bilježi s ekavskim odrazom: *pred' licem* (24r), zatim s rogatim *ê* (starim slovnim znakom *jata*) koje ima glasovnu funkciju *e*: *prêd nimъ* (24r). Isti je slučaj s imenicom \*stsl. *têlo* koja se pojavljuje kao *telo* (22r) i *têlo* (26r). Postoji nekoliko primjera u kojima se pojavljuje grafem *ê* pa je tako u primjeru *dêlъ* (20r) vidljivo podudaranje sa staroslavenskim *dêlъ* te u *vêkъ* (23r) sa stsl. *vêkъ*. Međutim, taj stari slovnji znak javlja se i na mjestu etimološkoga *e*: npr. *našêgo* (21r), *rêči* (5r), *budê* (6r), *po nêm* (7v), *nêrazumno* (9r), *vêlika* (9r), *nêmu* (21r), *têbe* (23v), *živêši* (25v).

<sup>12</sup> O provedenoj palatalizaciji tamo gdje za nju nema razloga, npr. u I mn. ili A mn. imenica glavne promjene m. roda (o-osnove) vidi u: Gadžijeva i dr., 2014, 111. Npr. u G mn. (i A = G) pridjevske sklonidbe isto se tako počinje provoditi druga palatalizacija, pod utjecajem zamjeničke sklonidbe i nastavka *-êhъ*, ali i neutralizacijom *-y* i *-i* (usp. Gadžijeva i dr., 2014, 175; Malić, 1993, 183).

<sup>13</sup> Ima dakako i otklona od toga pravila (Kuzmić, 2002, 90).

<sup>14</sup> U sakralnim leksemima više je ekavizama, kao i staroga slovnog znaka *jat*: npr. *va veki vekъ* (22r); *v(ъ) veki v(e)kъ* (24r); *v(ъ) v(e)ki vêkъ* (23r).

Naposljetku treba napomenuti da se *jat* – sukladno tradiciji – često rabi za bilježenje skupine *ja* i to u imenicama *priêtela* (27r) i *dostoênstvo* (25r), glagolu *vapiêše* (22r) te u pridjevu *dêvalsku* (23r).

**Prijedlog v/va.** Prijedlog *v* dolazi uz akuzativ i lokativ te često izvještava o vremenu, kao u primjeru *v(a) uru* (24v), trajanju *va vekî vek* (22r), mjestu *va tmi* (24v), *v crikvi* (27r), *v zracc* (27r) ili načinu *v mukah* (23v). Javlja se s reduciranim poluglasom (izostavnik ponekad zabilježen, iako pretežno nije) ili vokaliziran, uglavnom prema pravilima o čuvanju ili gubljenju *jerova* u hrvatskokrkvenoslavenskim tekstovima navedenima u literaturi (usp. Gadžijeva i dr., 2014, 81). S reduciranim poluglasom dolazi ispred konsonanata i ispred vokala iza kojega ne slijedi *v*: *v mnogo* (20r), *v svetomь* (21r), *v svitlost* (21v), *v slavu* (26v), *v ruke* (21r), *v krilo* (23v), *v' nemb* (23r), *v čas* (22r). Međutim *v* je vokaliziran kada se nađe ispred riječi koja započinje glasom *v* (*vs/sv*) ili vokalom, stoga se naziva predvokalno *va*: *va vomь* (21v), *va vek'* (21v), *va večnu* (23v), *va vse* (26r), *va veselji* (24r), *va uru* (26r).

**Prijedlog k/ka.** Prijedlog *k* dosljedno se povezuje s dativom te bez vokala dolazi kada se nađe ispred riječi koja započinje konsonantom: *k smrti* (20r), *k sebi* (21v), *k stvoritelû* (23r), *k tvoemu* (23r), *k trplenû* (27r), *k licu* (24r), *k nemu* (18r) ili vokalom: *k ovomu* (21r). Vokalizirano *k*, to jest *ka*, dolazi kada riječ ispred koje se nalazi započinje na *k* kao u primjeru *ka koli* (24v) ili skupovima *vs*, *vz*: *ka vsim* (21r), *ka vzlûbrenomu* (22r).

**Prijedlog sa ili s/s'.** Prijedlog *s* dolazi uglavnom uz instrumental te je u primarnoj funkciji priopćavanja društva (*sa ocemь* 26v), no često označava i sredstvo (*sa zvoncemь* 27v) te modalnost koja upućuje o načinu na koji se što u vezi s predmetom čini ili događa (*s radostiû* 25r). Vokalizacija poluglasa pojavljuje se ispred glasova *s* (*sa svičami* 27v, *sa svoimi* 23v) i *z* (*sa zvoncemь* 27v) te ispred skupa *vs* (*sa vsimi* 27r) i riječi koje započinju vokalom (*sa ocemь* 27r). Nevokalizirani prijedlog *s* dolazi ispred riječi kod kojih na početku stoji konsonant (*s radostiû* 25r, *s tem'* 22v), a u tom slučaju može se pojaviti i izostavnik na mjestu staroga *jerovskog* znaka – *s'* (*s' pomnû* 27r).

**Refleks prednjojezičnoga nazala ě.** Jedna od glasovnih promjena koja razlikuje hrvatski crkvenoslavenski od starocrkvenoslavenskoga jest gubljenje nosnih samoglasnika. Samoglasnik *ě* zamjenjuje se samoglasnikom *e*, no česta je pojava da se *ě* iza palatalnih suglasnika *č*, *ž* i *j* odražava kao *a* te se upravo ta pojava smatra općčakavskom jer u drugim govorima nije zamijećena, a budući da su takvi govori imali utjecaja na čakavsko narječje, i u njemu se ta pojava smanjila (Gadžijeva i dr., 2014, 78). Međutim, Damjanović tvrdi da odgovor na pitanje zašto je autohtoni čakavski refleks *a* potisnut nije sa sigurnošću dan, zbog čega se moraju raditi detaljne analize tekstova kako bi se njihovim uspoređivanjem došlo do jasnijih zaključaka (Damjanović, 2008, 279). Da se nosni samoglasnik *ě* odrazio kao *e* (zapisano čak i *jatom*), dokazuju primjeri: *vrime* (20r) (\*stsl. *vrêmeĵ*), *sveti* (25v) (\*stsl. *svęti*), *prieti* (26r) (\*stsl. *prijęti*), *pričestnicu* (27r) (usp. \*stsl. *pričęčanie*), *počet'ka* (27r) (usp. \*stsl. *počęti*), a da se odrazio i kao *a*, dokazuje primjer *odь ure začat'ê* (20v), iako nalazimo i *od počela* (20v).

Izdvojene jezične karakteristike svjedoče o čuvanju hrvatsko-staroslavenske tradicije s jedne strane (/ne/provođenje druge palatalizacije, uporaba slova *šta*, čuvanje staroga znaka za *jat*, čuvanje izostavnika kao staroga znaka za *jer* i sl.),<sup>15</sup> dok s druge strane odrazi *jata*, primjerice, i vokalizacije poluglasa u prijedlozima (uopće jaka čakavska vokalnost i na drugim pozicijama, usp. primjere *mani* 25r; *kadi* 19r; *množastvo* 24r; *pravadni* 23v) više pokazuju vernakularan karakter, čakavsko-senjско uporište. Tako je to i s primjerima odraza prednjega nazala u *a*, premda je to obilježje svejednako dijelom hrvatske staroslavenske norme.<sup>16</sup> Sve u svemu, grafija

<sup>15</sup> Ta obilježja pretežno su grafijska iako nisu isključivo grafijska.

<sup>16</sup> Kada su određena jezična obilježja zajednička hrvatskoj crkvenoslavenskoj i vernakularnoj (čakavskoj) normi, vjerujemo da broj potvrda, odnosno statistički pokazatelj može presuditi u korist jednoga, odnosno

i fonologija upućuju nas na hrvatsko-staroslavenski jezik,<sup>17</sup> zasigurno s izraženijim čakavskim elementima, što je u skladu sa zaključcima dosadašnjih jezikoslovnih istraživanja provedenih u okviru projekta komu se pridružuje i ovaj rad.

### Kontaktna sinonimija i drugi glagoljaški postupci stilizacije teksta

Tipičan lingvometodički predložak visokoškolske jezičnopovijesne nastave upravo je književno-umjetnički tekst, a uvodni se dio motrenoga djela (od 2. do 27. lista) takvim i ocjenjuje (Hercigonja, 1975, 229; Dürriegl, 1998, 40–41). Među jezična sredstva kojima se tekst stilizira na način svojstven hrvatskoglagoljskoj pismenosti možemo ubrojiti eksplikativno-stilsku kontaktnu sinonimiju (dijadu, trijadu blisko značnih riječi) (Dürriegl, 1998, 42; Hercigonja, 2006, 229; Tafra, 2018, 485; Čupković, 2013, 139). Isprva označena kao sredstvo nadržavanja dijalektnih razlika i pospješivanja razumljivosti teksta,<sup>18</sup> uočljiva je u hrvatsko-staroslavenskom zborničkom korpusu (Hercigonja, 1983, 424–425), a kasnije i kod hrvatskih protestanata (Eterović, 2016, 382), pa kod Franje Glavinića, da bi u Vramčevoj *Kronici* i Belostenčevu *Gazofilaciju* dosegla svoj vrhunac, premda se – kako vidimo – ne javlja samo u normativnoj rječničkoj literaturi (Vončina, 1988, 194; Moguš, 2009, 76, 96; Tafra, 2018, 475). Svojstvena je i djelima bosanskih franjevaca kao i Bartolu Kašiću (Gabrić Bagarić, 2010, 149). *Meštija* stoga može poslužiti bilo kao polazni, vježbeni ili provjerbeni tekst za iznalazak i opis kontaktne sinonimije, razvrstane prema kriteriju dvočlanosti, tročlanosti izraza; vrste riječi u sinonimnom nizu, tipa vezničke riječi koja ih povezuje; kontaktnih sinonima u užem i širem smislu (*leksem* : *leksička sveza*, usp. Vigato, 2021, 413) i sl.

Tablica 1. *Kontaktne sinonimije (u širem smislu) – Meštija dobra umrtija (1507./1508.)*

Leksem i leksička sveza (veznička riječ ča e(stь) / to estь)	Leksem i leksička sveza (veznik i, ali)
briměna teška ča e(stь) tela 5r	dobrovolno i hotenimь načinom 5r
disimulacionь. to e(stь) potolicu 18v	mruča ali na smrtь postavljena <sup>19</sup> 24v
g(ospod)nû mol(i)tvu ča e(st) O(t)čen<ašь> 24v	od l(i)karie duhovne i remediê 16v
lipimi besedami. to e(stь) govor(e)či ča mu e drago 18v	tentacionь ali načinь od iskušen'ê 8r

Tablica 2. *Kontaktne sinonimije (veznici i, ali, alitь/aliti) – Meštija dobra umrtija (1507./1508.)*

Kontaktne sinonimije (veznik i)			
Imenice	Glagoli	Pridjevi	Prilozi
erezie i blude i suporsticioni 11v–12r (trijada)	da posramět se tada i postidet se 24r	dobrihь i izibranihь 5r	dobro i seguro od voga svita iziti. oče 5v

drugoga sustava. Ima međutim onih koja su naglašeno vernakularna (čakavska), poput prefiksa *pr-* (ovjerena kao *pr-* (*prnesi* 18v).

<sup>17</sup> U novome vijeku taj amalgamski sustav proširuje, razumije se, svoje temeljno (kasno)srednjovjekovno određenje, pa se uklanja autorskim 16-stoljetnim konceptijskim rješenjima koja tragaju za hibridnim jezikom općega (nadregionalnog) tipa što slično funkcionira u različitim funkcionalnim stilovima (usp. Hercigonja, 1997, 120–123).

<sup>18</sup> B. Tafra napominje da je do kodifikacije hrvatskoga jezika moguće razaznati nekoliko tipičnih funkcija leksičkih i gramatičkih sinonimnih nizova: integrirajuću književnojezičnu funkciju (oblikovanje naddijalektnog izraza), objasnidbenu i stilsku (2018, 475).

<sup>19</sup> Eterović, 2016, 381, 391.

hlada mira i pokoê 21v (trijada)	da vzeselet sê i vzr(a)duût se 24r	pravomъ i istinnomъ 17r	dobro i seguro umre 6r
hodatainicu i pomočn(i)cu 15r	ishaê i biži 19r	skrušeno i smereno 8v	hotenno i dobrovolno 5v
mukamъ i boleznemъ <sup>20</sup> 24v, 26r	naputi se i nauči 17v	svitalъ i bliskaûçi se 25r	kripko i muški 17v
mukъ i nevolъ 25v	naputit' i naučitъ 16r	taču i hi<n>benu 17r	prvo i poglav(i)to 16r
mukъ i žlkosti 24v	odpustili i prostili (bi) <sup>21</sup> 12v	ugodni i drazi 7v	
nevolъ i mukъ 22v	potribue i vz(i)skue 6r	verna i devota i dostoina 27r (trijada)	
pom'nu i skrbъ 16r	prikazati i pokazati 24v (2x), 26r	vs(a)ki krst'êninъ dobar i devotъ 6r	
praň i popelъ 14v	proči i reci 27r	zlimъ i nečistimъ 5r	
pribežiče i ubegnutie 15r	študiêi i uči 19r		
punti i sentencie 19r			
s pomnû i devocionomъ 25r			
škodu i uvriin'e 12v			
za častъ i ročten'e i kripostъ 14v			
za to otkrivenie i z'očitovan'e <sup>22</sup> 25r			
za vse nevole. muke i stuženiê 24v (trijada)			
z'nanie i pametъ 18r			
<b>Kontaktni sinonimi (veznik ali)</b>			
<b>Imenice</b>	<b>Glagoli</b>	<b>Pridjevi</b>	<b>Prilozi</b>
argumentъ ali viden'e 13r	delo ali čini 7v	blagostivi ali dobrostivi 22r	
bludi ali erêziû 7r	izmite ali oslobodite 15r	neskvrnna ali neprikosnena 21v	
bogatstvo ali blago 19r	nauči se ali naputi 17v	predrečenu ali predstavleno 19r	
ishodъ ali porodъ 16v	obdržati ali posledovati 12v	svitovni ali telesni <sup>23</sup> 10r	
iskušnamъ ali <sup>24</sup> napastemъ 17v	prilagai ali davai 9r		
napasti ali tent(a)c(i)oni 6v	pristupa ali se primišue 19r		
nevole ali muke 24v	uiti ali ozdraviti 10r		
ni odlučen'ê ali nadiên'ê umiraûť 16r	uteči ali se e osl(o)bodit 5v		
poglaviti artikuli ali člani odъ vere 11v			

<sup>20</sup> Šarić i Wittschen, 2008, 482.

<sup>21</sup> Isto, 311.

<sup>22</sup> Isto, 295.

<sup>23</sup> Isto, 473.

<sup>24</sup> Corr. alo.

prilikami ali pritčami 19r			
saznaniê ali procineniê 12r			
tovariša ali priêtela 27r			
Kontaktne sinonimi (veznik <i>aliti/aliti</i> )			
Imenice	Glagoli	Pridjevi	Prilozi
k smrti alitъ k umrtiû 16r		otvorênu aliti rêçi oçitu (istinu) 24r	pravo aliti istinno 17r
lûtu oružiû aliti sulicamъ nepriêtelъ 26r			
moimъ dostoiêstvom' aliti deli 25r			
od nauka alitъ pokriplen'ê nêmoçnoga 15v			
vhoen'e aliti prišastie 19r			

U tablicama ponuđen pregled sinonima naravno nije samo osvjedočenje potpunih sinonima, koji su bez ostatka istoznačni i zamjenjivi u svim kontekstima (uglavnom su to domaće riječi i posuđenice), nego i djelomičnih, nepotpunih (blisko značnih), koji su zamjenjivi u nekim kontekstima (usp. Tafra, 2018, 471; Šarić i Wittschen, 2008, 9). Vidimo također da su najbrojniji primjeri nominalnoga karaktera te da većina potvrđuje funkcionira u tipu eksplikativne sinonimije, (su)graditeljice razumljivoga *općeg* jezika, čemu u prilog govore sljedeći odnosi: veza stranih / internacionalnih i hrvatskih riječi (npr. *bludi ali erêziû 7r; erezie i blude i suporsticioni 11v–12r; študiêi i uçi 19r; napasti ali tent(a)c(i)oni 6v; artikuli ali člani odъ vere 11v; argumentъ ali viden'e 13r*), potom veza dviju (recimo inodijalektnih) hrvatskih riječi (npr. *tovariša<sup>25</sup> ali priêtela 27r; lûtu oružiû aliti sulicamъ nepriêtelъ 26r, prahъ i popelъ 14v*), pa i starijih (crkvenoslavenskih) i novijih (vernakularnih) leksema (npr. *prilikami ali pritčami 19r*)<sup>26</sup> i sl. Neki su primjeri istinska potvrda stilogene funkcije, tj. želje da se izrazom intenzivira ekspresija (npr. *da posramêt se tada i postidet se 24r;*<sup>27</sup> *nevolъ i mukъ 22v – nevole ali muke 24v – mukъ i nevolъ 25v*).

Među ostale stilogene postupke zastupljene u *Meštiriji* ulazi i razmjerno česta uporaba antiteze, što je – s obzirom na djelo, u potpunosti usmjereno na izgradnju polarizacije linijom *dobra i zla, sotone i anđela, neba i zemlje, smrti i života* – i očekivano (Dürriegl, 2008, 42): *ali nenavisti dostoiênъ e(stъ) ali lubve 9r–9v; ali popъ ali priprosti 6r; ali svitovni ali redovni 11v; ali zdravi ali nemoçni 9v; bolši e(stъ) danъ od' smrti negoli danъ od(ъ) roen'ê 5r; desperacionъ ka e(stъ) suprotъ ufan'û 8r; dobrimъ na utišen'e. zalimъ na postienie 8r; odъ ure začat'ê tvoego<sup>28</sup>. do ure umrt'ê 20v; toliko dobarъ koliko zalъ 8r.*

Na sličan su način ustrojeni protagonisti dobra, odnosno zla, pa i njihovi pratitelji čije je mjesto u srednjovjekovnom bestijariju sasvim jasno ucrtano i otprije znano.

<sup>25</sup> Iako sveslavenska riječ stranoga podrijetla, prilagođena prema mađarskom jeziku, vezuje se najprije za kajkavski govor i pismenost (Šimić, 2007, 364).

<sup>26</sup> Usp. Radošević i Dürriegl, 2007, 507.

<sup>27</sup> Tipična stilski funkcija koja se razlikuje od objasnidbene (eksplikativne) kontaktne sinonimije (Hercigonja, 1983, 425; 2006, 229).

<sup>28</sup> *Corr. tvoege.*



Tablica 3. *Protagnosti dobra i zla – Meštija dobra umrtija (1507./1508.)*

ZLO	DOBRO
tako da učiniti vsaki ali zdravi ali nemoćni. premoreñ biva <b>d(b)êvalb</b> 9v	svitli zborb <b>anjelovb</b> da pridetb t(e)bi suprotivb 23v
da odbignetb od t(e)be strašni <b>sotona</b> sa svoimi <b>slugami</b> 23v	mir g(ospod)na našega <b>is(u)-h(rst)a</b> i kripostb muke nega i bl(agoslovle)nie <b>vsihb s(ve)tihb</b> izabranihb. budite meû manom' 15v
da ne od <b>pasb p&lt;a&gt;klenihb</b> požrla bi se 14r; obrani nega kripko odb <b>drakuna paklenoga</b> 21v	i meû <b>ovcami</b> svoimi t(e)bê istinni onb <b>pastirb</b> da poznaetb 24r

Supostojanje jezičnih elemenata iz različitih sustava – crkvenoslavenskoga i vernakularnoga – koje je svojstveno hrvatsko-staroslavenskom jeziku možda je najslikovitije iskazao akademik Damjanović kada je u rukopisnoj zborničkoj literaturi, poglavito korizmenim propovijedima Broza Kolunića, nalazio stiliziranu dvojnju uporabu crkvenoslavenske lične zamjenice *az* i vernakularne *ja*, pri čemu prva pripada visokom stilu, odnosno njome govori Bog, dok potonja mjesto nalazi u nižemu, pa njome govori čovjek (Damjanović, 2008; 21), što se i *Meštijom* može oprijemiti.

Tablica 4. *Supostojanje zamjenica az i ja – Meštija dobra umrtija (1507./1508.)*

KAKO GOVORI BOG?	KAKO GOVORI ČOVJEK?
b(og)b ki e(stb) istina. prezb hine kluči se proroku obeća govoreći. živu <b>azb</b> govoritb g(ospod)b. neču semrti grišniku da pače da obratit' se i živetb. (9v)	g(ospo)d(i)ne is(u)-h(rst)e rai tvoi prošu. ne za cenu dostoeñ'stva moega. budući <b>ê</b> prahb i popelb i nevolanb grišn(i)kb (14v)

## Zaključak

Interpretacija odabranih grafijsko-fonoloških (/ne/provođenje druge palatalizacije, uporaba slova *šta*, čuvanje staroga znaka za *jat* i izostavnika kao staroga znaka za *jer*, bilježenje odraza *jata* i vokalizacije poluglasa u prijedlozima te odraza prednjega nazala), leksičko-semantičkih i stilskih značajki (kontaktna sinonimija, antiteza) neliturgijskoga djela senjske glagoljske tiskare – koje znamo pod nazivom *Meštija (od) dobra umrtija (1507./1508.)* – pokazala je da je ta nevelika tiskovina hrvatskih glagoljaša funkcionalan lingvometodički predložak (ne samo) u visokoškolskoj jezičnopovijesnoj nastavi. Biranim jezičnim postupcima i nedovoljno istraženim izrazom literarne kvalitete, *Meštija* uspijeva pokazati kakve su bile načelne smjernice hrvatskoglagoljske književnojezične koncepcije na razmeđu kasnoga srednjeg i novoga vijeka, posebice glede pozicioniranja tradicije hrvatsko-staroslavenskoga idioma na *novu* (vernakularnu) ljestvicu književnojezičnih varijanata u 16. stoljeću. Uzme li se navedeno u obzir, *Meštija* postaje plastičnom potvrdom navoda akademika Stjepana Damjanovića prema kojemu *nema nikakve mogućnosti da se napiše dobra povijest hrvatskoga jezika bez poznavanja glagoljičnoga korpusa* (Damjanović, 2008, 6).

## Literatura

- Blažević Krezić, V. (2019). Grafetička i grafematička obilježja protestanske *Spovidi* (1564) u kontekstu hrvatskoga književnog jezika 16. stoljeća. *Fluminensia: časopis za filološka istraživanja*, 31(2), 49-86.
- Blažević Krezić, V., Crnić Novosel, M. (2023). On the Phonology of Non-liturgical Editions of the Glagolitic Press in Senj. *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 49(2), 227-244.
- Blažević Krezić, V., Lukić, M. (2024). Odjeci (protu)reformacije u novijoj povijesti hrvatskoga glagolizma. *Slovo: časopis Staroslavenskoga instituta u Zagrebu*, 73. (u pripremi)
- Brozović, D. (1978). Hrvatski jezik, njegovo mjesto unutar južnoslavenskih i drugih slavenskih jezika, njegove povijesne mijene kao jezika hrvatske književnosti. U A. Flaker, K. Pranjić (ur.), *Hrvatska književnost u evropskom kontekstu* (9–83). Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Sveučilišna naklada Liber.
- Ceković, B., Eterović, I. (2012). Dvojina u *Misalu hruackome Šimuna Kožičića* Benje. *Fluminensia: časopis za filološka istraživanja*, 24(1), 143–156.
- Crnić Novosel, M., Eterović, I. (prir.) (2023). *Mirakuli Blažene Dêve Marije (Senj, 1508.)*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje. (u pripremi)
- Crnić, M., Spicijarić Paškvan, N. (2012). Talijanizmi u *Mirakulima slavne D(ê)ve Marie* (Senj, 15. lipnja 1508.). U M. Turk, I. Srdoč-Konestra (ur.), *Peti hrvatski slavistički kongres: zbornik radova s Međunarodnoga znanstvenog skupa. Knj. 1.* (15–23). Rijeka: Filozofski fakultet.
- Čupković, G. (2013). Prilog proučavanju inojezičnih izvora hrvatskoga reformacijskoga prijevoda *Novoga testameta. Croatica et Slavica Iadertina*, 9/1(9), 137–144.
- Damjanović, S. (2008). *Jezik hrvatskih glagoljaša*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Damjanović, S. (2014). *Novi filološki prinosi*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Dürriegl, M. A. (1998). Kasni odjeci vizija u senjskim izdanjima. U: M. Moguš (gl. ur.), *Senjski glagoljaški krug 1248.–1508.* (37–42). Zagreb: HAZU.
- Dürriegl, M. A. (2008). Senjska *Meštija od dobra umrtija* kao zrcalo svoga vremena. *Senjski zbornik*, 35(1), 27–46.
- Eterović, I. (2016). Sintaktičke funkcije participa u hrvatskim protestantskim *Artikulima* (1562.). *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 42(2), 379–407.
- Eterović, I. (2017). O pojedinim problemima izrade rječnika hrvatskoga jezika XVI. stoljeća. *Filologija*, 69, 23–41.
- Eterović, I. (2023). Uvod. U I. Eterović, J. M. Kovač (ur.), *Meštija dobra umrtija s ritualom – latinički prijepis glagoljskog izvornika* (3–14). Zagreb: Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu. (u pripremi)
- Eterović, I., Kovač, J. M. (ur.) (2023). *Meštija dobra umrtija s ritualom – latinički prijepis glagoljskog izvornika*. Zagreb: Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu. (u pripremi)
- Eterović, I., Kovač, J. M. (ur.) (2023). *Naručnik plebanušev (Senj, 1507.): Latinički prijepis glagoljskog izvornika*. Zagreb: FF press. (u pripremi)
- Gabrić-Bagarić, D. (2010). Četiri ishodišta hrvatskoga standardnoga jezika. *Fluminensia: časopis za filološka istraživanja*, 22(1), 149–162.
- Gadžijeva, S., Kovačević, A., Mihaljević, M., Požar, S., Reinhart, J., Šimić, M., Vince, J. (2014). *Hrvatski crkvenoslavenski jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, Staroslavenski institut.
- Hercigonja, E. (1975). *Srednjovjekovna književnost*. Zagreb: Liber, Mladost.
- Hercigonja, E. (1983). *Nad iskonom hrvatske knjige: rasprave o hrvatskoglagoljskom srednjovjekovlju*. Zagreb: Liber.

- Hercigonja, E. (<sup>1</sup>1994, <sup>2</sup>2006). *Tropismena i trojezična kultura hrvatskoga srednjovjekovlja*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Hercigonja, E. (1997). Književnojezična koncepcija Franje Glavinića i kontinuitet hrvatskoga književnoga jezika u XVII. stoljeću. *Nova Istra*, 4, 113–129.
- Kapetanović, A. (2011). Čakavski hrvatski književni jezik. U A. Bičanić (ur.), *Povijest hrvatskoga jezika – 2. knjiga: 16. stoljeće (77–123)*. Zagreb: Croatica.
- Kolendić, P. (1933). Ars bene moriendi u jednom glagoljskom izdanju. *Južni pregled*, 8/9, 325–330.
- Kuzmić, B. (2002). Jezična obilježja *Senjskog korizmenjaka* (1508). *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 28(1), 87–101.
- Lisac, J. (2009). *Hrvatska dijalektogija 2. Čakavsko narječje*. Zagreb: Golden marketing, Tehnička knjiga.
- Lukežić, I. (1990). *Čakavski ikavsko-ekavski dijalekt*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- Malić, D. (1993). Konsonantizam *Žića svetih otaca*. *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 19(1), 179–212.
- Moguš, M. (1966). Današnji senjski govor. *Senjski zbornik*, 2(1), 5–152.
- Moguš, M. (2009). *Povijest hrvatskoga književnoga jezika (3. prošireno hrvatsko izdanje)*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Nazor, A. (2008). *Knjiga o hrvatskoj glagoljici: »Ja slovo znajući govorim ... «*. Zagreb: Erasmus naklada.
- Nazor, A. (2014). O glagoljskoj tiskari u Senju i njezinim izdanjima (1494.–1508.). *Senjski zbornik*, 41(1), 211–244.
- Radošević, A., Dürrigl, M. A. (2021). Tri pojma za jedan: eksempl, pelda. Pokušaj značenjskoga i vrsnoga nijansiranja u prijevodu latinskoga leksema *exemplum*. *Fluminensia: časopis za filološka istraživanja*, 33(2), 499–535.
- Reinhart, J. (1998). O jeziku *Naručnika plebanuševa* 1507. U M. Moguš (ur.), *Senjski glagoljaški krug 1248.–1508. Zbornik radova sa znanstvenoga skupa održanog u Zagrebu 21. i 22. studenog 1994. godine u povodu 500. obljetnice senjskog glagoljskog Misala iz 1494.* (185–198). Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti.
- Šarić, Lj., Wittschen, W. (2008). *Rječnik sinonima hrvatskoga jezika*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Šimić, M. (2007). Kajkavizmi u *Tkonskom zborniku*. *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 33(1), 343–370.
- Tafra, B. (2018). Leksičko-semantički odnosi u hrvatskom jeziku iz dijakronijske perspektive. U M. I. Černyševa (ur.), *Leksikologija i leksikografija slavjanskih jazykov* (465–487). Moskva: LEKSUS.
- Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vigato, I. (2021). Kontaktna sinonimija u glagoljskim rukopisima zadarskoga kraja iz 17. i 18. stoljeća. U R. Bońkowski, M. Lukić, K. Mićanović, P. Pycia-Košćak, S. Zubčić (ur.), *Periferno u hrvatskom jeziku, kulturi i društvu (svezak 2.)* (411–421). Katowice, Zagreb, Osijek, Rijeka: Wydzał Humanistyczny Uniwersytetu Ślaskiego, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Sveučilište u Osijeku, Sveučilište u Rijeci.
- Vončina, J. (1977). *Analize starih hrvatskih pisaca*. Split: Čakavski sabor.
- Vončina, J. (1988). *Jezična baština: lingvostilistička hrestomantija hrvatske književnosti od kraja 15. do početka 19. stoljeća*. Split: Književni krug.
- Zubčić, S. (2020). Dvojina u *Psaltiru* (1530.), *Knjižicama krsta* (1531.) i *Od bitija redovničkoga knjižicama* (1531.) Šimuna Kožičića Benje. *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 46(1), 433–449.
- Žagar, M. (2015). Zadaci i perspektive istraživanja jezika glagoljskih tiskanih izdanja Šimuna Kožičića Benje (uz pripremanje kritičkog izdanja *Misala hruackoga*). U M. Žagar (ur.), *Jezik*

*Misala hruackoga: studije o jeziku Misala Šimuna Kožičića Benje (1531.)* (9–24). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

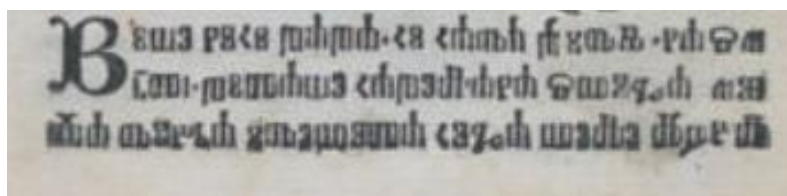
#### Elektronička vrela

Berčić, I. (1881). Njekoliko staroslavenskih i hrvatskih knjiga što pisanih, što tiskanih glagolicom, kojim se u skorašnje doba u trag ušlo. *Rad JAZU*, 59, 158–186. <https://dizbi.hazu.hr/a/?pr=i&id=169324> (preuzeto 7. rujna 2023.).

Hadžić, S. (2019). Lingvometodički predložak u nastavi jezika i jezičnoga izražavanja (diplomski rad). Rijeka: Učiteljski fakultet. <https://repository.ufri.uniri.hr/islandora/object/ufri:578> (preuzeto 7. rujna 2023.).

*Meštija dobra umrtija s ritualom.* (1507/1508). Nacionalna i sveučilišna knjižnica, Zagreb (R II A – 16° – 7). <https://digitalna.nsk.hr/?pr=iiif.v.a&id=15219> (preuzeto 7. rujna 2023.).

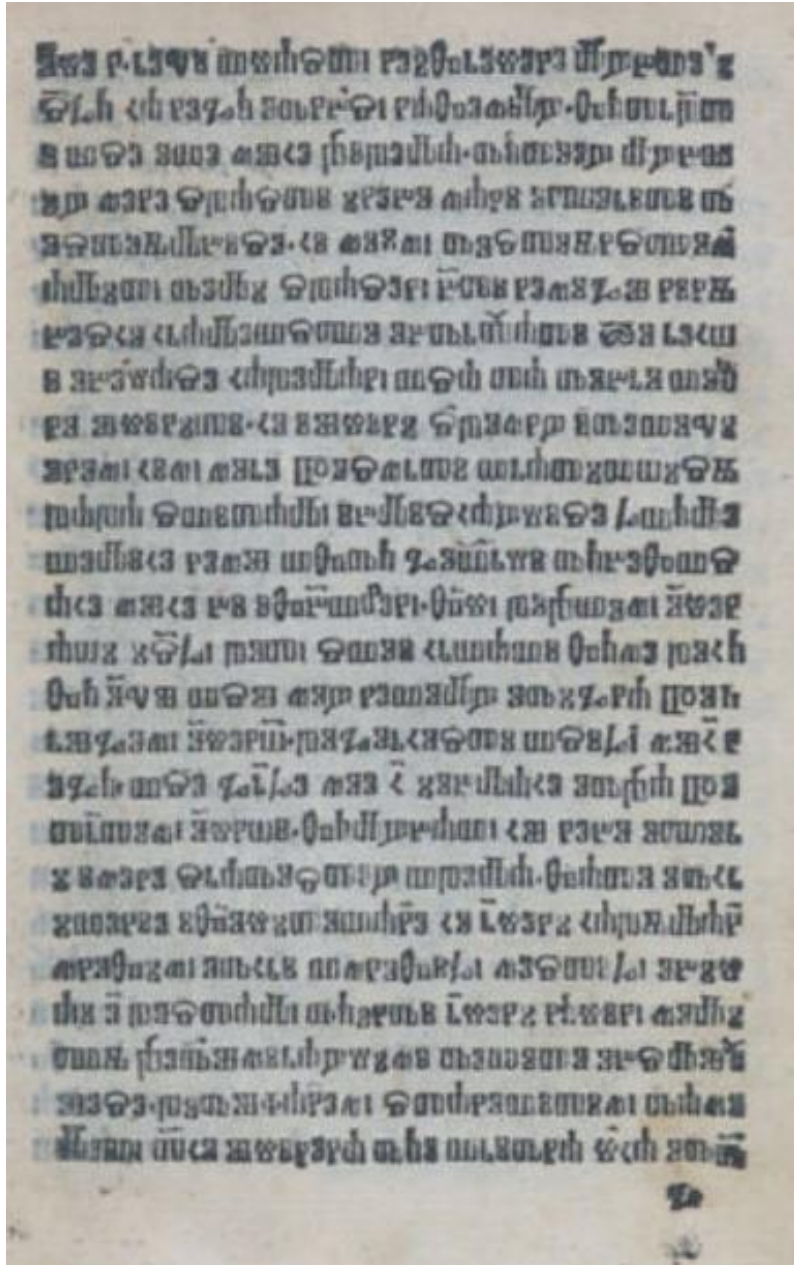
Prilog 1. Ulomak iz *Meštije* (*Prilika* koja pripovijeda o ukazanju pape nakon smrti) – nastavna vježba latiničnoga preslovljavanja uglate glagoljice, priprema teksta za daljnju jezičnu obradu u nastavi<sup>29</sup>



---

<sup>29</sup> *Meštija dobra umrtija s ritualom*, Senj, 1507./1508. (Nacionalna i sveučilišna knjižnica, Zagreb, R II A – 16° – 7). Digitalizirana inačica dostupna je na sljedećoj poveznici: <https://digitalna.nsk.hr/?pr=iiif.v.a&id=15219> (preuzeto 7. rujna 2023.).

1111. 2222 3333 4444 5555 6666 7777 8888 9999  
 1010 1111 1212 1313 1414 1515 1616 1717 1818  
 1919 2020 2121 2222 2323 2424 2525 2626 2727  
 2828 2929 3030 3131 3232 3333 3434 3535 3636  
 3737 3838 3939 4040 4141 4242 4343 4444 4545  
 4646 4747 4848 4949 5050 5151 5252 5353 5454  
 5555 5656 5757 5858 5959 6060 6161 6262 6363  
 6464 6565 6666 6767 6868 6969 7070 7171 7272  
 7373 7474 7575 7676 7777 7878 7979 8080 8181  
 8282 8383 8484 8585 8686 8787 8888 8989 9090  
 9191 9292 9393 9494 9595 9696 9797 9898 9999  
 100100 101101 102102 103103 104104 105105 106106  
 107107 108108 109109 110110 111111 112112 113113  
 114114 115115 116116 117117 118118 119119 120120  
 121121 122122 123123 124124 125125 126126 127127  
 128128 129129 130130 131131 132132 133133 134134  
 135135 136136 137137 138138 139139 140140 141141  
 142142 143143 144144 145145 146146 147147 148148  
 149149 150150 151151 152152 153153 154154 155155  
 156156 157157 158158 159159 160160 161161 162162  
 163163 164164 165165 166166 167167 168168 169169  
 170170 171171 172172 173173 174174 175175 176176  
 177177 178178 179179 180180 181181 182182 183183  
 184184 185185 186186 187187 188188 189189 190190  
 191191 192192 193193 194194 195195 196196 197197  
 198198 199199 200200



f. 24v–25r

1. Prilika
2. Biše niki papa, ki kada pridê, na sm-
3. r'ť, pitaše kapelana svoga mu-
4. ža dobra i devota koga vele lúbl-
1. aše, kimi pomoćmi po smrti nega otiš-
2. e pomoći mu pred b(ogo)mь, odgovori le, da v-
3. simi kimi moći bude i ka koli zapovi.
4. za spasen'e d(u)še nega da očê učiniti
5. Tada papa r(e)če Ne prošu od t(e)bê ine po-
6. moći nere kada me vidišъ ûrь mruća ali
7. na smrtь postavlena, g(ospod)nû mol(i)tvu č-
8. a e(st) O(t)čen<ašъ> za me trikratъ da r(e)češъ, ki nem-

9. u to dobrovolno obeća. i r(e)če mu papa
10. Kada prvi o(t)čen(ašb) r(e)češb reci v částb st-
11. uženiê smrti is(u)h(rsto)ve. moleći ga da m-
12. nožastvo negova krvavoga pota ki
13. za strahb nega nevole ali muke za n(a)s'
14. obilno izliê suprotb množastvu gr-
15. ihovb<sup>30</sup> moihb o(t)cu prikazati i pokazati
16. mu da dostoit se. za vse nevole. muk-
17. e i stuženiê kê za gr(i)he moe dostoên
18. samb Kada drugi o(t)čen(ašb) r(e)češb reci na č-
19. astb vsihb mukb i žlkosti is(u)h(rst)a ke na
20. križi trpe a naime v onu uru kada s(ve)t-
21. a d(u)ša nega od t(e)la nega s(ve)toga izaš-
22. la e. da ne o(t)cu prikazati i pokazati d-
23. ostoêl bi se suprotb vsimb mukamb i b-
24. oleznemb ke za gr(i)he moe boû se da samb
25. dostoênb<sup>31</sup> prieti. Kada rêčešb trêti
26. o(t)čen<ašb>. reci v částb neizrečene lûbve i-
  1. s(u)h(rst)a ka nega od n(e)b(e)sb na zemlû. za trp(i)t-
  2. i vse ove muke pripela. da toeû lûbv-
  3. iû mene spasti i nebo mani otvoriti d-
  4. ostoêl bi se. ki moimb dostoênstvom'
  5. alitb deli spasenb b(i)ti ne mogu ni nê-
  6. besko kralovstvo obdržati To rekš-
  7. i obeća se kapelanb vsa ta dobrovol-
  8. no učiniti. ko i učini s' pomnû i devoci-
  9. onomb kimb more Po smrti vrativši sê
  10. papa svitalb i bliskaûçi se hvale
  11. velike nemu vzda gov(o)r(e)çi da bez vs-
  12. ake muke bi izb(a)vlenb. z(a)čb po prvomb o(t)čen-
  13. ašb is(u)h(rst)b potb svoi krvavi za me poka-
  14. za o(t)cu vsu moû nevolû odigna Po d-
  15. rugomb o(t)čen(a)š(i). po gorkosti vsihb muk(b) n-
  16. ega. vse gr(i)he moe k(ako) i oblake odpra Po
  17. tr(e)tomb o(t)čen(a)šb. za lûbavb ku nebo otvor-
  18. i i mene s radostiû vpela. za to odkr-
  19. ivenie i z'očitovan'e ko r(e)čeni kapêlan'
  20. mnozimb odkri v mnozihb mestihb obiç-
  21. ai e(stb) postalb da ondi r(e)čeni načimb moli-
  22. tvê pred' umiraûçimi devoto obsluž-

<sup>30</sup> Corr. grohovb.

<sup>31</sup> Corr. dosteênb.

**Irina Budimir**

Sveučilište u Mostaru  
Filozofski fakultet

**Damir Mišetić**

Sveučilište u Mostaru  
Filozofski fakultet

## **Kršenje načela čestotnosti u slijedu sastavnica binoma u hrvatskome i talijanskome jeziku**

### **Sažetak**

Dosadašnja istraživanja binoma u mnogim svjetskim jezicima pokazuju da ta frazemska podskupina ima svoje zakonitosti u pogledu rasporeda sastavnica. Na linearni slijed sastavnica binoma, prvenstvo jedne sastavnice u odnosu na drugu, utječu određeni čimbenici, što je i bilo fokusom mnogih istraživanja temeljenih na rječničkim izvorima, ističući pri tome načelo čestotnosti sastavnica. Utjecaj čestotnosti jedne sastavnice u odnosu na drugu u slijedu sastavnica binoma može se danas vrlo precizno odrediti korpusnolingvističkim metodama, kao i određivanje odnosa reverzibilnosti i ireverzibilnosti binoma. Međutim, djelovanje je načela poprilično složeno i pojedina imaju prednost u odnosu na druga, što pokazuje i jedan manji broj ireverzibilnih binoma hrvatskoga i talijanskoga jezika u kojima se krši načelo čestotnosti i prevladavaju neka druga načela kao što su semantička, metrička i fonološka ograničenja sastavnica tih binoma.

**Ključne riječi:** slijed sastavnica binoma, ireverzibilni leksički binomi, kršenje načela čestotnosti, hrvatski jezik, talijanski jezik

## **Violation of the principle of frequency in the sequence of binomial components in the Croatian and Italian languages**

### **Abstract**

It is obvious that the linear sequence of binomial components has its own laws and that there are factors that influence the selection of a particular component and its positioning in the binomial. Many studies, based primarily on dictionary sources, have shown the influence of certain factors on the advantage of individual binomial components. However, today, compared to previous research, thanks to corpus-linguistic research in online corpora, it is possible to determine with high probability firstly, the relationship between reversible and irreversible binomials, and also the influence of the principle of frequency on the sequence of components in a binomial. However, analysis of the principle of frequency showed that there are exceptions to this rule that lead to its violation. The aim of this paper, based on the corpus of irreversible binomials in the Croatian and Italian languages in which the frequency principle is violated, is to show the influence of other principles such as saliency constraints, metric constraints and



syllable prominence constraints on the sequence of components in the binomials of both languages.

**Keywords:** sequence of binomial components, irreversible lexical binomials, frequency principle violation, Croatian language, Italian language

## Uvod

I u retorici i u jezikoslovlju zanimanje za proučavanja binomskih struktura u raznim svjetskim jezicima seže u pedesete godine 20. stoljeća (Malkiel, 1959). Binomi se u jeziku mogu pojaviti samostalno ili kao dijelovi ustaljenih konstrukcija koje mogu biti dijelom frazeologije u užemu i širem smislu poput frazema, poslovice, izreka ili citata (H.G. Müller, 2009). Leksički su binomi strukturno uglavnom sindetska ili asindetska sveza dviju sastavnica, pretežito dviju punoznačnica ili jedne punoznačnice i jedne suznačnice. Među binomskim je sastavnicama najčešće vezno sredstvo sastavni veznik *i* (tal. *e*), neki drugi veznik, ili (tal. *o*) ili prijedlog (hr. *od-do*), a bilježi se i bezvezničko povezivanje (-,  $\emptyset$ ) (Ljubičić & Mišetić, 2021, p. 109-111).

Burger *et al.* (1982) definiraju binome kao sveze riječi „kada su posrijedi ili dvije različite riječi iste vrste, spojene veznikom ili  $\emptyset$ , čiji je redosljed (više ili manje) određen, kada je posrijedi (više ili manje) ireverzibilna veza, ili ako dvije identične riječi ulančane veznicima ili prijedlozima tvore čvrstu vezu” (Burger, Buhofer & Sialm, 1982, § 2.3.6.).

Binomi ispunjavaju sva obilježja koje bi sveza riječi trebala imati da bi se držala frazemom, dakle riječ je o leksikaliziranim višerječnim svezama, složenim leksemima, relativno čvrste strukture, nerijetko obilježenima idiomatičnošću (Mišetić & Budimir, 2022, p. 66).

U suvremenoj jezičnoj uporabi hrvatskoga i talijanskoga jezika nailazi se na binome koje govornici učestalo rabe, primjerice:

- *potvuci potegni, sad ili nikad, drž-ne daj, rekla-kazala, navrat nanos*
- *punto e basta, scappa e fuggi, bell' e pronto, da cima in fondo, di male in peggio.*

Različita ograničenja koja se pojavljuju u određivanju slijeda sastavnica binoma bila su fokusom mnogih istraživanja, posebice u njemačkome jeziku (G. Müller, 1997; H. G. Müller, 2009; Gawel, 2017).

Ujedno je i čestotnost odavno prepoznata kao važan kriterij u jezikoslovnim istraživanjima (Bybee & Hopper, 2001). Fenk-Ozclon (1989) pokazuje, istražujući korpus leksičkih binoma u engleskome i njemačkome jeziku, da je čestotnost načelo koje bitno utječe na pozicioniranje sastavnica u binomu i suprotstavlja ga svim gore spomenutim hijerarhijama. Čestotnost sastavnica jamačno je jedno od najvažnijih, što pokazuju i istraživanja o odnosu pozicioniranja sastavnica u binomima hrvatskoga i talijanskoga jezika (Mišetić & Budimir, 2023), premda se slijed sastavnica binoma, po svemu sudeći, ipak ne može objasniti držeći se samo jednoga načela. I sama Fenk-Ozclon (1989, p. 537) priznaje da katkad i druga načela mogu prevladati u određivanju linearnoga slijeda sastavnica. Kelih (2014) naprotiv konstatira na temelju istraživanja slijeda binoma u slovenskome jeziku da „za pozicioniranje sastavnica nije presudan samo jedan pojedinačni čimbenik, nego da se štoviše uzima u obzir cijeli niz međusobno isprepletenih čimbenika i značajki” (Kelih 2014, p. 144). Sličnoga je mišljenja i Masini (2006, § 2.) koja tvrdi da se u današnjoj jezičnoj uporabi slijed sastavnica binoma može razumjeti samo uzimajući u obzir istodobno djelovanje više različitih čimbenika.

Cilj je ovoga rada na temelju korpusa ireverzibilnih binoma u talijanskome i hrvatskome jeziku čija je čestotnost sastavnica provjerena u mrežnim korpusima *itWaC* i *hrWaC*, raščlaniti one primjere koji krše načelo čestotnosti i utvrditi druga načela koja djeluju na pozicioniranje sastavnica u binomu, polazeći od istraživanja na engleskome (Cooper & Ross, 1975), njemačkome G. Müller (1997) i hrvatskome jeziku (Mišetić, 2018; Budimir & Mišetić, 2020) u svjetlu multifaktorske perspektive. Ovom raščlambom upozorit će se na složenu dinamiku djelovanja različitih čimbenika, njihove hijerarhije i međusobna prožimanja.

## Pregled dosadašnjih istraživanja linearnoga slijeda sastavnica binoma u talijanskome i hrvatskome jeziku

U hrvatskome i talijanskome jeziku posljednjih su godina istraživani čimbenici koji određuju pozicioniranje sastavnica unutar binoma. Najprije valja spomenuti istraživanje o semantičkim i metričkim ograničenjima (Mišetić, 2018), potom i o fonološkima (Budimir & Mišetić, 2020). Zahvaljujući korpusnolingvističkim metodama u mrežnim korpusima bilo je moguće provjeriti omjer ireverzibilnosti i reverzibilnosti binoma u današnjoj jezičnoj uporabi obaju jezika (Mišetić & Budimir, 2022), pretraživanjem uporabe binoma u mrežnim korpusima *hrWaC* za hrvatski i *itWaC* za talijanski jezik na temelju korpusa leksičkih binoma ekscerpiranih iz hrvatskih i talijanskih tiskanih i mrežnih frazeoloških rječnika.<sup>1</sup> Istraživanje utjecaja čestotnosti na slijed sastavnica u talijanskome i hrvatskome jeziku pokazalo je da više od dvije trećine primjera binoma slijedi načelo čestotnosti (Mišetić & Budimir, 2023, § 4.). U okviru toga istraživanja jedno poglavlje posvećeno je kršenju načela čestotnosti te razlozima koji do njega dovode (Mišetić & Budimir, 2023, § 3.3.), što je ukratko i oprimjereno.

### Razlozi kršenja načela čestotnosti

Na temelju istraživanja utjecaja načela čestotnosti na pozicioniranje sastavnica binoma (Mišetić & Budimir, 2023) vidljivo je da 27 % binoma u hrvatskome i 30 % binoma u talijanskome krši načelo čestotnosti. Kao što je gore spomenuto, istraživanja pokazuju da su utjecaji semantičkih, pragmatičkih i metričkih te fonoloških načela najuže isprepleteni i da utječu na slijed sastavnica. U ovome istraživanju analizirat će se koji su kriteriji bili presudni za davanje prednosti sastavnici s nižom čestotnosti pred sastavnicom s višom čestotnošću.

Fenk-Oczlon (1989, p. 537) zaključuje da postoji tendencija da već poznati element ili onaj koji sadrži manje informacija stavi na prvo mjesto — na primjer, na početak (dijela) rečenice, binoma itd. Očekivanije je i lakše je imenovati ono što je poznato govorniku, a onda je i slušatelju lakše uočljivo. Iz toga proizlazi pravilo „veća čestotnost prije manje“, što je pak uvjetovano načelom ekonomije trajnoga protoka informacija – engl. *the economy principle of constant information flow* (Fenk-Oczlon, 1989, p. 519).

Načelo kognitivne ekonomije trajnoga protoka informacija podrazumijeva da se za izbjegavanje preopterećenja kognitivnoga kapaciteta (količina informacija koje je teško obraditi) i postizanje stalnoga protoka informacija (jednostavnija leksička i artikulacijska dostupnost), na prvo mjesto u nekoj jezičnoj strukturi uzimaju češći i stoga informacijski siromašniji elementi jer početna pozicija sama po sebi pridonosi visokom informativnom sadržaju (Fenk-Oczlon, 1989, p. 518). Zato se elementi s visokim informativnim sadržajem ne stavljaju na početak rečenice ili kakve druge jezične strukture. Tako Fenk-Oczlon (1989, p. 519) naglašava da je u interesu ekonomičnoga i stalnoga protoka informacija staviti takve informacijski siromašne elemente na početak jer kako neka jezična struktura napreduje u svakom slučaju postoji znatno smanjenje (redukcija) informacija, tj. sužavanje dopuštenih mogućnosti za njezin nastavak.

Pravilo „veća čestotnost prije manje“ prema Fenk-Oczlon (1989, p. 537) daleko je nadmašilo u točnosti sva druga predložena pravila. „Unatoč tome, ne može se tvrditi da je jedina odrednica slijeda u binomu: jasno je da semantičke hijerarhije mogu prevladati u kodiranju vremenskih i/ili prostornih odnosa ako dođu u sukob s našim pravilom čestotnosti – koje se, međutim, ne javljaju vrlo često“ (Fenk-Oczlon, 1989, p. 537).

<sup>1</sup> Popis je leksičkih binoma stvoren: za hrvatski jezik ekscerpiranjem primjera iz tiskanih rječnika Matešić (1982), Matešić et al. (1988), Menac, Fink Arsovski i Venturin (2014) te mrežnoga izvora *Baza frazema hrvatskoga jezika* (v. Mrežni izvori), a za talijanski jezik iz tiskanih rječnika Sorge (1997), Pittano (2014) te mrežnoga rječnika Quartu (v. Mrežni izvori).

Fenk-Oczlon (1989, p. 535) navodi da se slijed sastavnica nekih binoma može objasniti pomoću raznih koncepata, njihov je slijed na neki način „semantički“ i ne odgovara pravilu čestotnosti te dolazi do kršenja pravila čestotnosti ili iznimaka kod sljedećih situacija:

- slijeda koji je suprotan načelu „veća čestotnosti prije manje“ i ne proturječi nužno općim načelima ekonomije.
- Ikoničko kodiranje odnosa prije i poslije može biti kognitivno jednostavnije (i za govornika i za slušatelja), čak i ako to kodiranje počinje rjeđim elementom.
- U daleko većem broju slučajeva u kojima je naše načelo čestotnosti u sukobu s jednim ili drugim „semantičkim“ načelom (kao što je načelo *me-first*), prevladava načelo čestotnosti.

I Gawel (2017, p. 40) naglašava da je je linearni slijed sastavnica binoma određen brojnim čimbenicima koji se skupa mogu nazvati načelom sekvencijalne ikoničnosti. To posebno uključuje sljedeće tri skupine čimbenika:

- Čimbenici u kojima je strukturna reprezentacija izvanjezične stvarnosti vrlo neovisna o kognitivnom i sociokulturnom kodiranju.
- Čimbenici vezani uz različite vrste kognitivnih procesa.
- Čimbenici povezani s određenim vidovima sociokulturalnoga kodiranja.

Gawel (2017, p. 40) zaključuje da neki primjeri binoma ne odgovaraju nijednoj od navedenih skupina čimbenika. Velik broj tendencija koje se označavaju skupnim pojmom sekvencijalne ikoničnosti svjedoči da je detaljan opis jezične ikoničnosti moguć samo u modelu u kojem se, osim neposrednoga odnosa između ikoničkoga znaka i izvanjezične stvarnosti, uzimaju u obzir različiti aspekti kognitivnoga i sociokulturnoga kodiranja.

U ovome istraživanju analizirat će se kršenje načela čestotnosti na temelju dosadašnjih istraživanja o linearnome slijedu sastavnica binoma, držeći se prvenstveno ograničenja koja je u duhu optimalnosne teorije objedinio G. Müller (1997, prema Budimir & Mišetić, 2020, p. 72-73): On ujedno predlaže sljedeći redoslijed hijerarhije tipova ograničenja: *ograničenja salijentnosti – metrička ograničenja – ograničenja prominentnosti slogova*, čega smo se u ovome radu pridržavali ako bi se u slijedu sastavnica binoma istodobno prepoznalo više načela koja istodobno utječu na slijed sastavnica binoma, bilo da oba potvrđuju ili pak da jedno potvrđuje, a drugo krši ograničenja.

### Ograničenje salijentnosti (važnosti)

Razne semantičko-pragmatičke hijerarhije (Mišetić, 2018) presudne su za pozicioniranje sastavnica u linearnome slijedu binoma.

Kao što su već Cooper i Ross (1975 prema Gawel, 2017, p. 34) zamijetili brojna semantička ograničenja koja utječu na pozicioniranje sastavnica u binomu ipak se ne mogu svesti na pravilo *me-first*.<sup>2</sup> Važno je svakako uzeti u obzir i činjenicu da linearni slijed sastavnica leksičkih binoma o tipičnim hijerarhijama važnima za neku kulturu i stoga se sve semantičke hijerarhije ipak ne mogu svesti na jedno opće načelo (Szpyra, 1983).

Tako Andersen (1998, p. 266), opisujući sintaktički ikonizam, navodi razne mnogobrojne hijerarhije koje svrstava u 4 opće skupine:

1. Sintaktičke hijerarhije temeljene primarno na slijedu (duplete, tj. parovi riječi mogu ponekad ukazivati na kronologiju, preferenciju, hijerarhiju, redove i nizove, prostorni slijed i progresivni niz).
2. relativna dužina rečenice, složena ili jednostavna
3. dislokacija (hiperbaton, parenteza, anakolut, aposiopeza, elipsa itd.)

---

<sup>2</sup> Načelo *me-first* (dosl. *ja prije svega*) antropocentično je načelo koje upućuje da se u slijedu sastavnica binoma najprije navodi čovjek, a nakon toga slijedi sve ostalo, poredano prema važnosti (Cooper & Ross, 1975).

4. ponavljanje (anafora, simploka, anadiploza, klimaks, epanalepsa, hijazam, antimetabola itd.).

Može se istaknuti prva skupina hijerarhija koje Andersen tumači (1998, p. 267-292) kao:

1. kronologija (preferencija stavljanja naprijed jezične jedinice koja se odnosi na događanja koja su vremenski prethodila, danas ili sutra).
2. hijerarhija (preferencija stavljanja na prvo mjesto jezične jedinice koja upućuje na više mjesto u hijerarhiji, *otac i sin*).
3. preferencija (tendencija stavljanja na prvo mjesto sastavnice koja upućuje na predmete, osobe ili stanje stvari koje više volimo, primjerice *zlato i srebro*.)
4. početak, sredina i kraj (preferencija slijeda početak-kraj; početak-sredina-kraj).
5. prostorni slijed (ikoničko preslikavanje kretanja u određenom smjeru).
6. progresivni niz (ikonički prikaz progresije u broju, duljini ili veličini, npr. jedan, dva, tri).

G. Müller (1997) navodi 11 hijerarhija:<sup>3</sup>

- živo prethodi neživomu
- muško prethodi ženskomu
- ljudsko prethodi neljudskomu
- odraslo prethodi neodraslomu
- važne životinje prethode nevažnima
- ono što je blizu prethodi onomu što je daleko
- vremenski prvo prethodi onomu što slijedi
- nemarkirano prethodi markiranomu (kod antonima)
- opće prethodi posebnomu
- hijerarhija prehrane
- manja količina alkohola prethodi većoj količini

dok ih Hans-Georg Müller (2009) proširuje i uz 11 hijerarhija Gereona Müllera navodi još 9:

- nadređeno prethodi podređenomu
- ljudsko prethodi dužnosti / vlasništvu
- pozitivno prethodi negativnomu
- vrijednije prethodi manje vrijednomu
- moralno manje loše prethodi moralno lošem
- važniji dijelovi tijela prethode manje važnijima
- veća kvaliteta prethodi manjoj kvaliteti
- rangiranje (ono što gore prethodi onomu što je dolje)
- životinje prethode predmetu
- konkretno s odjekom.

Tako je ukupno 20 semantičkih hijerarhija H. G. Müller (2009) oprimjerio s 270 njemačkih binoma.

Detaljno analizirajući binome hrvatskoga i talijanskoga jezika i primjenjujući navedene hijerarhije, u ovom radu bilo je moguće izdvojiti samo njih 11 koji različito određuju slijed binomskih sastavnica u obama jezicima, primjerice:

---

<sup>3</sup> Ove hijerarhije obradio je Mišetić (2018).

1. vremenski slijed:
  - u hrvatskome: \*<sup>4</sup>*ne vidjeti (ni) sunca ni mjeseca* (140, 980 : 668, 997); \**od jutra do sutra* (78, 647 : 150, 032);<sup>5</sup> *od Kulina bana i dobrih dana (današnjih dana)* (481 : 19,476); \**od kolijevke pa do groba* (4, 822 : 37, 392); strpljen spašen (321 : 3,123); taknuto maknuto<sup>6</sup> (4,103 : 47,374); toči vozi (5,726 : 215,995)
  - u talijanskome: \**andata e ritorno* (66,944 : 143,676) dosl. 'odlazak i povratak';<sup>7</sup> *botta e risposta* (10,095 : 515,944) dosl. 'udarac i odgovor'; \**gratta e vinci* (5,998 : 237,259) dosl. 'zagrebi i pobijedi'; \**guarda e passa* (396,006 : 589,451) dosl. 'pogledaj i prođi'; *mandare da Erode a Pilato* (2,559 : 3,748) dosl. 'slati od Heroda do Pilata'; *o la borsa o la vita* (106,408 : 1,146,894) dosl. 'ili lisnica ili život'; *radi e getta* (6,452 : 61,861) dosl. 'obrij se i baci'
2. važne životinje prethode nevažnima:
  - u hrvatskome: \**nemati (biti) ni (bez) kučeta ni (i) mačeta* (1167 : 1, 563)
  - u talijanskomu: nije bilo primjera
3. živo pred neživim
  - u hrvatskome: nije bilo primjera
  - u talijanskome: *fare come la volpe e l'uva* (15,175 : 21,523) dosl. 'činiti kao lisica i grožđe'; *salvare capra e cavoli* (6,206 : 17,513) dosl. 'spasiti kozu i kupus'
4. ono što je bliže prethodi onomu što je dalje:
  - u hrvatskome: nije bilo primjera<sup>8</sup>
  - u talijanskome: \**qua e là* (70,434 : 172,466) dosl. 'ovdje i ondje'
5. ono što je više prethodi onomu što je niže:
  - u hrvatskome: nije bilo primjera
  - u talijanskome: *da cima in fondo* (62,637 : 559,70) dosl. 'od vrha do dna'
6. hijerarhija prehrane:
  - u hrvatskome: *nije sve med i mlijeko* (51,944 : 92,439); *živjeti o kruhu i vodi* (70,838 : 523,608)
  - u talijanskome: nije bilo primjera
7. muško prethodi ženskomu:
  - u hrvatskome: *kao Romeo i Julija* (29 : 10,150); *od Adama (i Eve)* (18,558 : 21,368); \**živjeti kao brat i sestra* (101,204 : 142, 176)
  - u talijanskome: nije bilo primjera

---

<sup>4</sup> \* je oznaka za one binome koji su se obradili u radu Mišetić i Budimir (2023), što je bio povod da se u ovom radu detaljnije analiziraju ostali binomi. U navedenom radu iz 2023 navedeno je samo 8 binoma za hrvatski jezik i 7 za talijanski.

<sup>5</sup> U zagradama su dane pojavnice porabe sastavnice A i sastavnice B binoma u mrežnim korpusima za pojedini jezik.

<sup>6</sup> Ovo je jedno od pravila koje se koristi u igranju šaha i tako se i zove. Pravilo je: ako igrač namjerno dodirne svoju figuru, mora s njom igrati, a ako dodirne protivnikovu, mora je uzeti ako je to moguće.

<sup>7</sup> Doslovnim prijevodom bit će popraćeni samo oni primjeri u kojima je to nužno za razumijevanje zašto se daje prednost jednoj sastavnici u odnosu na drugu.

<sup>8</sup> I u hrvatskome jeziku postoje oblici s ovom hijerarhijom, kao što je primjerice binom *tu i tamo*. Međutim on ne krši pravilo čestotnosti pa nije ovdje razmatran.

8. više mjesto u hijerarhiji<sup>9</sup>:
  - u hrvatskome: *(i) po babu (babi) i po stričevima* (1,552 : 9,197)
  - u talijanskome: nije bilo primjera
  
9. hijerarhija božansko prije ovozemaljskoga<sup>10</sup>
  - u hrvatskome: *ni Bogu ni ljudima* (407,489 : 1,240,580)
  - u talijanskome: nije bilo primjera
  
10. nemarkirano prethodi markiranom (kod antonima)
  - u hrvatskome: *<ići> i u vatru i u vodu* (69,040 : 523,608)
  - u talijanskome: nije bilo primjera
  
11. progresivni niz<sup>11</sup>
  - u hrvatskome: *riječ-dvije* (790,600 : 1,527,412)
  - u talijanskome: nije bilo primjera

U analiziranim primjerima ograničenje salijentnosti ima prednost pred čestotnošću sastavnice. Kako je gore spomenuto, u svjetskim jezicima prepoznate su mnoge semantičko-pragmatičke hijerarhije koje utječu na pozicioniranje sastavnica leksičkih binoma, a koje očito imaju prednost pred načelom čestotnosti sastavnica binoma i dovode do njegova kršenja. Jasno je pak da su ove hijerarhije često uvjetovane svjetonazorom, vjeroispoviješću, političkim utjecajima, zemljopisnim položajem itd. U hrvatskome i talijanskome nisu zamijećene bitne razlike s obzirom na kršenje tih hijerarhija, odnosno na davanje prednosti tim hijerarhijama u odnosu na čestotnost sastavnica. Arealna istraživanja i postojanje mogućih jezičnih saveza, osobito europskoga, svakako će pripomoći rasvjetljivanju ove tematike. O tome se zasad postoje doduše malobrojna, ali obećavajuća istraživanja (Piirainen, 2006, § 6.). Na temelju korpusa ekscerpiranih binoma nije moguće donijeti neke jasnije zaključke o hrvatskome i talijanskome jeziku. U europskim jezicima jasno je da „snažni međujezični kontakti djeluju u pravcu jezične i frazeološke konvergencije“ (Ljubičić, 2011, p. 176). Stoga slijed sastavnica binoma, navlastito u slučaju prevage semantičko-pragmatičkih hijerarhija, može biti posljedica također i kalkiranja jer su za hrvatski jezik i njegovu frazeologiju „veliku izravnu i posredničku ulogu imali njemački i talijanski jezik“ (Turk & Opašić, 2008, p. 29).

### Metrička ograničenja

Načelo čestotnosti krši se i zbog utjecaja metričkih ograničenja. Metričko načelo glasi: „Ako su  $\langle \alpha, \beta \rangle$  linearno poredane sastavnice jednoga binoma, onda vrijedi: broj slogova od  $\alpha \leq$  od broja slogova  $\beta$ “ (Mišetić, 2018, p. 314):

---

<sup>9</sup> Gawel (2017) navodi da ovu semantičku hijerarhiju Andersen razlikuje uz brojne druge uz objašnjenje da je ta hijerarhija preferencija prvoga mjesta prve sastavnice binoma koja upućuje na više mjesto u hijerarhiji: npr. otac i sin.

<sup>10</sup> Cooper i Ross (1975 prema Gawel, 2017, p. 29) naglašavaju činjenicu da se sve semantičke hijerarhije identificirane u njihovim istraživanjima ne mogu pratiti unatrag do pravila *me-first*. Postoje izuzetci kao što su hijerarhija božansko – svjetovno i hijerarhija biljka – životinja, a važnost hijerarhije biljka – životinja nije potvrđena u drugim istraživanjima.

<sup>11</sup> Među brojnim čimbenicima koji utječu na slijed sastavnica binoma Andersen (1998 prema Gawel, 2017, p. 27) razlikuje i progresivni niz (ikonički prikaz progresije u broju, duljini ili veličini, npr. jedan, dva, tri).

- u hrvatskome: *(i) po babu (babi) i po stričevima* (1,552 : 9,197); *\*bacati na koga i drvlje i kamenje* (2, 001 : 23, 817); *biti (kao) lonac i poklopac* (14,150 : 18,265); *grom i pakao* (9,000 : 31,035); *(ni) kud i (ni) kamo* (39,059 : 24,744); *kuka i motika* (341 : 3,831); *\*luk i voda* (43, 250 : 523, 608); *ni Bogu ni ljudima* (407, 489 : 1, 240, 580); *obećavati /komu/ kule i gradove* (13,57 : 1,131,889); *sama kost i koža* (54,384 : 187, 725); *vedriti i oblačiti* (1,565 : 11,338); *\*zbrajati kruške i jabuke* (5, 086 : 16, 480)
- u talijanskome: *\*bell' e fatto* (541,963 : 1,626,983); *falce e martello* (3,465 : 9,021); *fare da Marta e da Maddalena* (18,110 : 18,804); *perdere(ci) il ranno e il sapone* (299 : 7,386); *\*servire qc. di barba e capelli* (17,397 : 58,679); *usare due pesi e due misure* (132,144 : 510,611).

U analiziranim primjerima kraća sastavnica, unatoč manjoj čestotnosti, ima prednost pred duljom, koja ima veću čestotnost. Valja pak napomenuti da su metrička ograničenja još odavno poznata u jezikoslovlju, primjerice tzv. *Behagelovi zakoni* (njem. *Behagelsche Gesetze*)<sup>12</sup>, i to konkretno njem. *das Gesetz der wachsenden Glieder* (hrv. *zakon rastućih članova*) koji očito vrijedi za sve jezike općenito te stoga ne čudi da je u obama jezicima zamjetan veći broj primjera kršenja načela čestotnosti. Ovo ograničenje rijetko se krši u hrvatskome i talijanskome jeziku (v. Mišetić, 2018, § 2.1.). S obzirom na kršenje načela čestotnosti upravo zbog metričkih ograničenja Fenk-Oczlon (1989, p. 537) napominje da su kraće sastavnice upravo posljedica čestotnosti uporabe, što govori u prilog teoriji „veća čestotnost prije manje“ iako u današnjoj jezičnoj uporabi nekoga jezika kraća sastavnica nema veću čestotnost od dulje. Zanimljivo bi bilo dijakronijski promotriti čestotnost pojedinih sastavnica u nekome jeziku, osobito ako je poznato vrijeme nastanka samoga binoma. Vjerojatno bi rezultati išli u prilog gore spomenutoj tvrdnji Fenk-Oczlon (1989, p. 519).

### Fonološka ograničenja

Razna fonološka ograničenja (Budimir & Mišetić, 2020, p. 68), koja su, kako je gore spomenuto, uzeta u obzir ako nije zamijećeno djelovanje ograničenja salijentnosti i metričkih ograničenja,<sup>13</sup> imaju katkad presudan utjecaj na slijed sastavnica i dovode do kršenja načela čestotnosti, primjerice:

- A. Ako je u jednoj sastavnici binoma kratak jednoglasnik (monoftong), onda ta sastavnica prethodi drugoj u kojoj je dug samoglasnik ili dvoglasnik (diftong).
  - u hrvatskome: *biti s kim (kao) nokat i meso* (28,142 : 93,598); *ni riba ni meso*<sup>14</sup> (89,551 : 93,598); *tušta i tma* (79 : 177)
  - u talijanskome: *mettere a ferro e fuoco* (57,592 : 162,182).
- B. Ako je u jednoj sastavnici manje suglasnika na početku riječi, onda ona prethodi sastavnici koja ima više suglasnika na početku riječi:

<sup>12</sup> Usp. <https://de-academic.com/dic.nsf/dewiki/151035> (30.12.2022).

<sup>13</sup> I Budimir i Mišetić (2020) u istraživanju utjecaja ograničenja prominentnosti slogova analizirali su samo one binome koji su jednako salijentni i metrički jednakovrijedni.

<sup>14</sup> U ovome je primjeru potvrđeno i ograničenje D (ako je u jednoj sastavnici viši samoglasnik, onda ona prethodi sastavnici s dubljim samoglasnikom). Međutim, prema opažanjima Gereona Müllera (1997) postoji redoslijed nadređenosti unutra ograničenja prominentnosti slogova. Tako je ograničenje A (Ako je u jednoj sastavnici binoma kratak jednoglasnik (monoftong), onda ta sastavnica prethodi drugoj u kojoj je dug samoglasnik ili dvoglasnik (diftong)) nadređeno ograničenju D.



- u hrvatskome: *mrtav hladan* (98,068 : 98,408); *ni orao ni kopao* (3,494 : 20,746); *\*orilogorilo* (687 : 25,704)
- u talijanskome: *\*senza arte né parte* (278,373 : 2,130,774); *per non saper né leggere né scrivere* (590,039 : 974,133); *romanzo di cappa e spada* (4,338 : 38,346); *tra il lusco e il brusco* (48 : 9,679)

C. slabiji opstruenti na početku riječi ili sloga – jači opstruenti na početku riječi ili sloga:

- u hrvatskome: *cakum-pakum* (48 : 49)
- u talijanskomu: nije bilo primjera

D. Ako je u jednoj sastavnici viši samoglasnik (u slučaju iste visine samoglasnika, prednji samoglasnik), onda ona prethodi sastavnici u kojoj je dublji samoglasnik (u slučaju iste visine samoglasnika, stražnji samoglasnik)

- u hrvatskome: *kuhan i pečen* (741 : 954)
- u talijanskome: *di riffa o di raffa* (309 : 949); *peste e corna* (8,957 : 16,107); *zig-zag* (797 : 815); *zitto e mosca!* (12,985 : 36,747).

Djelovanje fonoloških ograničenja u obama jezicima vrlo je složeno. Mnogi binomi preuzeti su iz govornoga jezika i iz dijalekata u kojima može biti značajnih odstupanja od standardnojezične inačice u kojoj su binomi prihvaćeni (Budimir & Mišetić, 2020, p. 72). U ovome radu istraženi su primjeri onih binoma u kojima, barem sa sinkronijskoga stajališta, nije zamjetno djelovanje drugih dvaju tipova ograničenja, ograničenja salijentnosti i metričkih ograničenja kojima, kao što je gore spomenuto, Müller (1997, prema Budimir & Mišetić, 2020, p. 72-73) daje prednost u odnosu na ograničenja prominentnosti slogova. I u hrvatskome i u talijanskome zamjetno je da sva četiri ograničenja prominentnosti slogova mogu dovesti do kršenja načela čestotnosti. Nije zamijećena nikakva sustavnost u kršenju načela čestotnosti. Međutim, u mnogim primjerima u kojima se potvrđuje načelo čestotnosti zamijećen je također slijed koji potvrđuje ograničenja prominentnosti slogova.

### Neke dvojbe o razlogu kršenja načela čestotnosti

U nekim primjerima može se postaviti pitanje što je presudilo u konkretno baš takvom poretku sastavnica, npr. salijetanost ili metrika kod binoma tipa: *(i) po babu (babi) i po stričevima* (1,552 : 9,197) ili *ne valja komu ni Bogu ni ljudima* (407,489 : 1,240,580). S obzirom na to da ne postoje druga istraživanja suodnosa ograničenja salijentnosti, metričkih ograničenja i ograničenja prominentnosti slogova osim G. Müller (1997) ovo pitanje ostaje otvorenim. Pitanje je i kako klasificirati one primjere u kojima se prepoznaje djelovanje više načela istodobno i koliko upravo istodobno djelovanje više načela pridonosi određenu linearnom slijedu sastavnica binoma.

Na temelju gore spomenutih načela koja su međusobno isprepletena i koja utječu na slijed sastavnica binoma u nekim primjerima u kojima se kršilo načelo čestotnosti nije se moglo prepoznati koji su kriteriji na to utjecali. U tome slučaju valja spomenuti da na slijed sastavnica binoma utječu, kako je već gore spomenuto, razni izvanjezični čimbenici (Kelih, 2014, p. 194). Jedan dio primjera, dakle, koji se na temelju gore spomenutih načela ne može objasniti, pokazuje da su leksički binomi iznimno složena frazemska podvrsta i da se za njihov sustavniji opis i raščlambu otvara područje zajedničkoga istraživanja svih jezičnih stručnjaka primjenom suvremenih metoda.

Utjecaj nekih izvanjezičnih čimbenika koji određuju slijed sastavnica binoma očito sinkronijski nije moguće prepoznati. U tome kontekstu valja spomenuti važnost dijakronijskoga

istraživanja binoma (Burger, 2012) koje će pridonijeti dubljem shvaćanju mjesta leksičkih binoma u današnjim europskim jezicima, promatrajući njihov razvoj, nastanak idiomatičnosti i stabilnosti strukture, tj. ireverzibilnosti u današnjoj jezičnoj uporabi europskih jezika.

### Zaključne napomene

U analiziranim primjerima ireverzibilnih binoma ograničenja salijentnosti (važnosti, značaja), metrička ograničenja i ograničenja prominentnosti slogova u oba jezicima imaju prednost pred čestotnošću sastavnice.

Uočeno je da u oba jezika postoje zajedničke semantičke hijerarhije koje dovode do kršenja načela čestotnosti kao što je vremenski slijed, dok su neke specifične za pojedine binome ili samo talijanskoga ili samo hrvatskoga jezika. Tek će se razvojem arealne i dijakronijske frazeologije moći preciznije odrediti utjecaji gore spomenutih hijerarhija za svaki jezik ponaosob. Može se pretpostaviti da su neke podudarnosti svakako uvjetovane tisućljetnim jezičnim dodirima hrvatskoga i talijanskoga jezika te su posljedica kalkiranja.

I u hrvatskome i u talijanskome izrazit je broj primjera s kraćom sastavnicom u binomu i unatoč manjoj čestotnosti ta sastavnica ima prednost pred duljom, koja ima veću čestotnost (metrička ograničenja). Pri tome je važno napomenuti da se načelo čestotnosti i njegov suodnos s duljinom sastavnica, odnosno Zipfovom pravilom i dalje istražuju i s obzirom na to mogu se očekivati novi zaključci (Kelih, 2017, p. 194).

Od četiriju fonoloških ograničenja koja djeluju na slijed sastavnica, u talijanskome je veći broj primjera za ograničenja B (Ako je u jednoj sastavnici manje suglasnika na početku riječi, onda ona prethodi sastavnici koja ima više suglasnika na početku riječi) i D (Ako je u jednoj sastavnici viši samoglasnik (u slučaju iste visine samoglasnika, prednji samoglasnik), onda ona prethodi sastavnici u kojoj je dublji samoglasnik (u slučaju iste visine samoglasnika, stražnji samoglasnik)).

Dok su ograničenja A (Ako je u jednoj sastavnici binoma kratak jednoglasnik (montoftong), onda ta sastavnica prethodi drugoj u kojoj je dug samoglasnik ili dvoglasnik (diftong)) i C (slabiji opstruenti na početku riječi ili sloga – jači opstruenti na početku riječi ili sloga) u korist većega broja hrvatskih primjera.

Ovo istraživanje potvrđuje našu hipotezu da se slijed sastavnica binoma u suvremenoj jezičnoj uporabi talijanskoga i hrvatskoga jezika može razumjeti samo ako se uzme u obzir djelovanje više različitih čimbenika koji su međusobno najuže isprepleteni.

### Literatura

- Budimir, I. & Mišetić, D. (2020). Utjecaj ograničenja prominentnosti slogova na slijed sastavnica binoma u talijanskome i hrvatskome jeziku. *Identiteti – kulture – jezici*. Mostar: Filozofski fakultet Sveučilišta u Mostaru, 64-77.
- Burger, Harald. (2012). Alte und neue Fragen, alte und neue Methoden der historischen Phraseologie. In Burger, Harald *et al.* (Eds.), *Aspekte der historischen Phraseologie und Phraseographie* (pp. 1-21). Universitätsverlag Winter: Heidelberg.
- Burger, H., Buhofer A. & Sialm. A. (1982). *Handbuch der Phraseologie*. Berlin – New York: De Gruyter.
- Bybee, J. & Hopper, P. (2001). Introduction to frequency and the emergence of linguistic structure. In Bybee, J. & Hopper, P. (Eds.), *Frequency and the emergence of linguistic structure* (pp. 1-24). Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.

- Cooper, W. E. & Ross, J. R. (1975). World Order. In Grossmann, R. E., San, L. J. & Vance, T. J. (Eds.), *Papers from the Parasession on Functionalism* (pp. 63-111). Chicago: University of Chicago Press.
- Gawel, Agnieszka. (2017). Zur Ikonizität deutscher Zwillingsformeln, *Linguistik online* 81, 2/17, ISSN 1615-3014, 25-43, <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/issue/view/704>
- Fenk-Oczlon, G. (1989). Word frequency and word order in freezes. *Linguistics* 27, 517-556, <https://doi.org/10.1515/ling.1989.27.3.517>
- Kelih, E. (2017). Reversibilität von Paarformeln und Binomialen: Methodologische Aspekte. *Glottology* 8 (2), 191-201, <https://www.degruyter.com/journal/key/glott/8/2/html>
- Kelih, E. (2020). Gebrauchshäufigkeit und Reversibilität von Binomialen (Paarformeln) im Slowenischen. *Wiener Slavistisches Jahrbuch (Neue Folge)* 8, 104-121.
- Ljubičić, M. (2011). *Posuđenice i lažni parovi*. Zagreb: FF press.
- Ljubičić, M. & Mišetić D. (2020). Struttura dei binomi lessicali in italiano e in croato. In Saržoska, A. (Ed.), *Atti del convegno internazionale. L'italianistica nel terzo millennio: le nuove sfide nelle ricerche linguistiche, letterarie e culturali. 60 anni di studi italiani all' università SS. Cirillo e Metodio di Skopje* (pp. 105-118). Skopje: Facoltà di Filologia "Blaže Koneski".
- Malkiel, Y. (1959). Studies in Irreversible Binominal, *Lingua* 8, 113-160, <http://languagelog.ldc.upenn.edu/myl/Malkiel1959.pdf>
- Matešić, J. et al. (1988). *Hrvatsko-njemački frazeološki rječnik*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske. München: Verlag O. Sagner.
- Matešić, J. (1982). *Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Menac, A., Ž. Fink-Arsovski & Venturin, R. (2014). *Hrvatski frazeološki rječnik*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Mišetić, D. (2018). Slijed sastavnica binoma u talijanskome i hrvatskome jeziku. *Hum XIII* (20), 308-325, <https://hrcak.srce.hr/220394>
- Mišetić, D. & Budimir, I. (2022). (I)reverzibilnost leksičkih binoma u talijanskome i hrvatskome jeziku. *SPONDE: Časopis za jezike, književnosti i kulture između dviju obala Jadrana / Rivista di lingue, letterature e culture tra le due sponde dell'Adriatico*, <https://hrcak.srce.hr/290707>
- Mišetić, D. & Budimir, I. (2023). Utjecaj čestotnosti na slijed sastavnica binoma u hrvatskome i talijanskome jeziku. In Vidović Bolt, I., Čagalj, I. & Hrdlička, Miroslav (Eds.). *O jeziku zboriti. Zbornik radova u čast prof. dr. sc. Nedi Pintarić Kujundžić* (pp. 315-322). Zagreb: FF press [i. e.] Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Müller, Gereon. (1997). Beschränkungen für Binominalbildung im Deutschen. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 16.1/2, 5-51.
- Müller, Hans-Georg. (2009). *Adleraug und Luchsenohr. Deutsche Zwillingsformeln und ihr Gebrauch*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Piirainen, E. (2006). Phraseologie in arealen Bezügen: ein Problemaufriss. *Linguistik online*, 27/2, 195-218.
- Pittano, G. (2014). *Dizionario dei modi di dire*. Bologna: Zanichelli editore.
- Ross, R. (1980). Ikonismus in der Phraseologie. *Zeitschrift für Semiotik* 2, 39-56.
- Sorge, P. (1997). *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana*. Roma: Newton & Compton editori.
- Turk, M. & Opašić M. (2008). Supostavna raščlamba frazema. *Fluminensia* 20, 1, 19-31. <https://hrcak.srce.hr/27263>

### Mrežni izvori

- ACADEMIC <https://de-academic.com/dic.nsf/dewiki/151035> (30. 12. 2022.).  
Baza frazema hrvatskoga jezika <http://frazemi.ihjj.hr> (1. 10. 2022.).

Croatian Web Corpus (hrWaC) <http://nlp.ffzg.hr/resources/corpora/hrwac/> (7. 10. 2022.).

Italian Web Corpus (itWaC) <http://nlp.ffzg.hr/resources/corpora/hrwac/> (14. 10. 2022.).

Quartu, M. *Dizionario dei modi di dire*. <https://dizionari.corriere.it/dizionario-modi-di-dire/a.shtml> (21. 10. 2022.).

**Karolina Doutlik**

OŠ Ivan Benković Dugo Selo

**Tanja Maltar Okun**

OŠ Sveti Petar Orehovec

## **Medijsko provođenje slobodnog vremena djece – problem odgoja u 21. stoljeću**

### **Sažetak**

Suvremena je tehnologija uvelike doprinijela ljudskome napretku. Noviteti u tehnici i tehnologiji određuju i mijenjaju način života ljudi, a samim time i djece. Mediji s jedne strane olakšavaju prijenos informacija i komunikaciju među ljudima, no s druge strane postaju problem odgoja djece u 21. stoljeću. Tehnologija postaje sve sofisticiranija, a odgoj djece izazovniji. Današnja djeca provode svoje slobodno vrijeme sve više okružena digitalnim medijima. Nekadašnja druženja s prijateljima oči u oči pretvorila su se u virtualna druženja u drugoj dimenziji s očima koje su najčešće usmjerene u ekran (mobitela, računala, televizora i sl.). Odnosi uživo postali su odnosi na mreži. Djeci je potrebno osvijestiti njihove loše navike i negativne implikacije medija, razvijati njihovu svijest kako bi se mogli oduprijeti lošem utjecaju medija, usmjeriti ih na istinske vrijednosti i zadovoljavanje „pravih” potreba te smisljeno i kvalitetno provođenje slobodnog vremena. Cilj istraživanja bio je ispitati posjedovanje određenih medija te navike provođenja slobodnog vremena učenika viših razreda osnovne škole (N = 233) uz određene medije, ali i ispitati postojanje razlike u njima s obzirom na spol. Istraživanjem je utvrđeno postojanje statistički značajne razlike u vremenu provedenom u igranju video igara i slušanju glazbe između dječaka i djevojčica.

**Ključne riječi:** djeca; mediji; odgoj; slobodno vrijeme.

## **Media Use In Children's Free Time – A Problem Of The 21st Century Education**

### **Abstract**

Modern technology has greatly contributed to human progress. Novelties in technique and technology determine and change the way in which people live their lives, therefore affecting children as well. On the one hand, the media facilitate the transfer of information and communication between people, but on the other hand, they have become a problem for raising children in the 21st century. Technology has become more sophisticated, making the upbringing of children more challenging. Nowadays, children spend their free time increasingly surrounded by digital media. What once used to be face-to-face socializing with friends has turned into virtual gatherings in another dimension with eyes most frequently focused on the screen (mobile phone, computer, television, etc.). Face-to-face relationships have become online relationships. It is necessary to make children aware of their bad habits and the negative implications of the media, raise their awareness so they can resist the bad influence of the media, direct them towards true values and satisfying the "real" needs, and teach them how to spend their time in a meaningful and quality way. The aim of the research was to examine which digital gadgets children own and the use of media in free time among students attending upper grades of elementary school (N = 233), as well as to examine possible differences with regard to gender. The research identified a statistically significant difference in the time spent playing video games and listening to music between boys and girls.

**Keywords:** children; media; upbringing; free time

## Uvod

Današnji način provođenja slobodnog vremena djece ima utjecaj na kvalitetu njihova života sutra. Naime, djeca i mladi danas svoje slobodno vrijeme najčešće koriste za besposličarenje na raznim uređajima, odnosno za sedentarne aktivnosti kao što su igranje video igrice, gledanje televizije, *surfanje* internetom i slično. Djeca, umjesto da se fizički druže sa svojim prijateljima, biraju virtualno na društvenim mrežama pa Trstenjak (2006) ističe kako se mediji ubrajaju među velike probleme suvremene obitelji. Mnoga djeca i mladi u Hrvatskoj, kao i u Europi, zbog zaposlenosti vlastitih roditelja upravo u medijima pronalaze svoje sugovornike (Mandarić, 2012). Stoga Miliša (2008) ističe da je jedan od temeljnih problema suvremene civilizacije koji muči mlađu generaciju rascjep vrijednosti svijeta konformizma te svijeta individualnosti, odnosno bijega u privatnost. Štoviše, on ističe da su često upravo bježanje u virtualnu stvarnost te različite ovisnosti posljedica traženja zadovoljstva izvan svijeta konformizma. Mladi se pak identificiraju izvan kruga roditelja, a u tome je uloga medija imala najveći utjecaj (Miliša & Zloković, 2008).

Fokus ovog rada je na sadržajnoj dimenziji provođenja slobodnog vremena djece, a ponajviše učenika viših razreda. Pojam *mediji* koji se koristi u radu odnosi se na elektroničke medije poput radija, televizije, interneta, mobitela, stolnog računala, laptopa ili tableta te društvenih mreža. Navedeni mediji prenose informacije, olakšavaju međuljudsku komunikaciju, ali i utječu na formiranje stavova i vrijednosti te na taj način oblikuju društvo 21. stoljeća.

Postoje razne definicije o pojmovnom određenju slobodnog vremena. Škola i obveze u njoj su rad, a vrijeme nakon toga predstavlja slobodno vrijeme (Giesecke, 1993). Za Jerbića (1973) slobodno je vrijeme skup aktivnosti u kojima pojedinac sudjeluje nakon što zadovolji svoje primarne prirodne i fiziološke potrebe, nakon nastave i učenja te nakon što ispuni obveze prema obitelji. Pod sintagmom slobodno vrijeme Janković (1973, sp. 34-35, prema Rosić 2005) poima vrijeme u kojem je mladi čovjek oslobođen od škole i školskih obveza, kao i eventualnih obveza koje mu zadaju roditelji (obiteljska ili neka druga zaduženja), ali također dodaje da je to vrijeme kada on nije zaokupljen poslovima koje mu je nametnulo društvo, a koje sam nije u potpunosti preuzeo dobrovoljno. Odnos između slobodnog i neslobodnog vremena djeca mogu shvatiti tek upisom u obvezne odgojno-obrazovne ustanove, a čiji je nov(ij)i zadatak odgajati ih za slobodno vrijeme.

Spitzer (2018) upozorava da ako se djeca, koja su još u ranom razvoju, okrenu tehnologiji, tad će elektronički mediji sprečavati iskustva koja su nužna za njihov zdrav razvoj. Također ističe da nije svejedno što djeca i mladi rade po čitave dane jer to ostavlja tragove u njihovim mozgovima. Štoviše, digitalni mediji dovode do toga da se mozak manje koristi, a time i njegova učinkovitost s vremenom opada. Primjećujemo kako se dječja igra, krajem 20. odnosno početkom 21. stoljeća, pojavom digitalnih videoigara značajno mijenja; računalne igre postaju nove igrčke. Harviainen *et al.* (2015) ističu da je iz samog povijesnog razvoja videoigara jasno vidljivo da su one imale tendenciju da ih se upotrebljava za zabavu te je bilo očigledno da će one ući i u moderno djetinjstvo. Nadalje, oni ističu da se trenutno najviše propituju učinci i utjecaj računalnih igara na najosjetljivije članove društva, odnosno njihovo nasilno i agresivno ponašanje, kao i problemi stvaranja ovisnosti kod djece. S jedne strane, mnogi ističu njihov negativan utjecaj, odnosno rizike i opasnosti koje donose, dok drugi naglašavaju njihove pozitivne strane te doprinose. Tako primjerice, Goglia (2020) navodi kako je brojnim istraživanjima potvrđeno da videoigre mogu razvijati dječje logičko, hipotetsko i asocijativno razmišljanje, njihovu okulomotoriku, upornost, usredotočenost, koncentraciju, misaone procese, hipotetičko razmišljanje, raspoznavanje uzorka, brzo donošenje odluka, upravljanje, učenje temeljeno na pozitivnim potkrepljenjima itd. Spitzer (2018), s druge strane, upozorava

na negativnosti video igara navodeći spremnost na nasilje, otupjelost nasuprot realnom nasilju, društvenu izoliranost te smanjenje šanse za kvalitetnije obrazovanje.

Zanimljivo je kako rezultati istraživanja koje je proveo Malek (2017) na uzorku od 207 učenika osnovnoškolske i srednjoškolske dobi pokazuju da učenici uglavnom *podcjenjuju* vrijeme provedeno u igranju računalnih igara, pri čemu je čak 74 % njih vjerovalo kako provode manje vremena igrajući video igre od svojih kolega. Također, utvrđeno je da su razlike između spolova male, odnosno da su se dječaci uglavnom ranije susreli s video igrama te postojanje određenih razlika u motivima igranja. Gotovo jedna trećina (29,5 %) ispitanika igra igrice svaki dan; među njima 39,8 % učenika igra ih manje od sat vremena, a 28,9 % njih igra ih između 1 i 4 sata. Rezultati istraživanja na uzorku od 259 učenika od drugih do osmih razreda, a koje je proveo Mastelić (2021), pokazuju kako dječaci više vremena provode u igranju računalnih igrica, dok djevojčice upotrebljavaju digitalne medije za pristup društvenim mrežama te za komunikaciju putem različitih aplikacija. Također je utvrđeno da učenici viših razreda vremenski manje igraju video igrice od učenika nižih razreda. Istražujući koliko vremena 458 djece školskog uzrasta od 1. do 8. razreda provode baveći se tjelesnom aktivnošću, a koliko igrajući video igrice, Pavlović (2020) je utvrdio da djevojčice manje vremena provode igrajući video igrice u odnosu na dječake i u urbanim i ruralnim sredinama te da učenici podjednako vole provoditi sportske aktivnosti i igrati video igrice bez obzira na okolinu u kojoj žive. Dakle, i u slučaju video igara odgovornost leži na roditeljima i odgojno-obrazovnim djelatnicima da budu osviješteni glede potencijalnih opasnosti koje vrebaju te da kompetentno prosuđuju s kojim će sadržajima računalnih igara dijete biti u doticaju.

Ako pak gledamo glazbene preferencije djece, one se razlikuju već od malih nogu s obzirom na spol gdje dječaci iskazuju manju zainteresiranost za glazbene aktivnosti od djevojčica. Istraživanje koje je obuhvaćalo 200 učenika osnovnih škola u dobi od 13 i 14 godina pokazalo je da djevojčice iskazuju nešto veću sklonost prema svim ponuđenim vrstama glazbe, a posebno prema popularnoj glazbi (Begić & Šulentić Begić, 2022). Istražujući glazbene aktivnosti u organizaciji slobodnog vremena 125 učenika primarnog odgoja i obrazovanja, Čordašev (2016) je utvrdila da u izvannastavnim i izvanškolskim glazbenim aktivnostima više sudjeluju djevojčice. Rezultati istraživanja koje su provele Petrušić i Brkan (2021) na uzorku od 250 učenika drugih, trećih, sedmih i osmih razreda potvrđuju da su dob i spol značajni prediktori preferencija klasične glazbe; djevojčice u odnosu na dječake više preferiraju klasičnu glazbu. S druge pak strane, istraživanje koje je provela Presečki (2019) pokazalo je postojanje velikog interesa učenika za izvannastavnim glazbenim aktivnostima te da se djevojčice i dječaci podjednako uključuju u njih.

Na uzorku od 319 učenika i studenata rezultati istraživanja kojeg su proveli Miliša i Milačić (2011) navode da gotovo 11 % učenika dnevno provede više od pet sati pred računalom, odnosno na internetu, 12 % učenika isti vremenski period pred televizorom te 25 % ispitanika više od tri sata na mobitelu. Podatci istraživanja Kunića i suradnika (2017) pokazuju da veliki broj učenika viših razreda (od 5. do 8. razreda) posjeduje računalo, njih 82,67 %, te da sva djeca koriste računalo i više puta u tjednu, a najčešće (u gotovo dvije trećine slučajeva) pristupaju internetu putem vlastitog mobilnog telefona. Kao najčešće razloge korištenja interneta navode slušanje glazbe, gledanje filmova te komunikaciju na društvenim mrežama, dok internet u svrhu učenja rijetko koriste. Badrić i suradnici (2015) navode da u slobodno vrijeme, od 847 učenika od petog do osmog razreda, najviše njih gleda televiziju, i to gotovo svaki dan, a potom slijedi aktivnost slušanja glazbe (36 %). Na internetu svakodnevno vrijeme provodi 30 % učenika, dok 28 % učenika koristi računalo svaki dan. Na igraćim konzolama, poput *PlayStation*-a, igrajući video igre, svoje slobodno vrijeme svakodnevno provede 30 % učenika. Aktivnosti koje učenici ne prakticiraju u slobodno vrijeme jesu odlazak u kino (86 % djece) te slikanje i crtanje (77 % djece), a gotovo polovica ispitanika ne čita knjige, novine ili časopise. Mediji također zauzimaju značajno mjesto u životu 184 učenika sedmih razreda: ta djeca najviše koriste medije u zabavne, potom informativne te, na samom kraju, u odgojno-obrazovne svrhe (Labaš & Marinčić, 2018).

Djeca pripadaju najosjetljivijoj društvenoj skupini. Prioritet svim instancama odgoja, od roditelja, dječjeg vrtića, škole te društvene zajednice, briga je i odgovornost za dobrobit djece i njihov razvoj. Dakle, način na koji djeca provode svoje slobodno vrijeme smatra se važnim društvenim pitanjem. Najodgovornijima se smatraju roditelji te odgojno-obrazovne ustanove koje imaju zadatak djeci osigurati poticajnu i zdravu okolinu te im omogućiti prilike kako bi mogli stvarati. Način na koji dijete provodi svoje slobodno vrijeme ovisi o navikama koje je steklo, stoga ih treba usmjeravati kako bi spoznali istinske vrijednosti, odnosno treba im pomoći da razviju medijske kompetencije. Medijska je kompetencija „sposobnost kretanja po svijetu medija na kritički, reflektivan i nezavisan način, s osjećajem za odgovornost, koristeći medije kao sredstvo za nezavisno i kreativno izražavanje" (Pöttinger et al., 2004, p. 71). Tolić (2008) stjecanje medijskih kompetencija ne smješta samo u djelokrug poslova učitelja, već i samih učenika, što se smatra osobito važnim iskorakom u medijskom odgoju. Autorica napominje da učenici moraju (o)vladati medijima, a ne da mediji vladaju njima te da je od iznimne važnosti integrirati medijske kompetencije u školski obrazovni sustav. Smatra da se kompetencija mora bazirati na kvalifikaciji učitelja i učenika, ali i njihovih roditelja, što je od iznimne važnosti za život s medijima u trećem tisućljeću. Napominje da bit medijske kompetencije nije samo u tome da učitelji stječu znanja i vještine (kako živjeti s medijima), već i sposobnost odgajanika (učenika) kako ih kritički vrednovati. Ista autorica (2009) ističe da medijska kompetencija uključuje sve one sposobnosti koje bi učitelj trebao usvojiti, kao što su izgradnja kritičke refleksije nasuprot izazovima novih medija, odnosno sposobnost kritički analizirati medijske ponude, istodobno koristeći medije kao sredstvo kojim se može kreativno izražavati. Dakle, potrebni su nam stručnjaci iz područja medijske pedagogije i potrebno ih je što više angažirati u školskim i izvanškolskim aktivnostima (Miliša & Milačić, 2011). Štoviše, Ilišin *et al.* (2001) ističu da glavni čimbenik u socijalizaciji postaju upravo mediji, potiskujući školu i obitelj, te da oni utječu na oblikovanje vrijednosti, kao i stilova ponašanja mladih, i kreiranje slobodnog vremena djece.

## Metode

### *Cilj istraživanja*

Cilj istraživanja bio je ispitati posjedovanje određenih medija te navike provođenja slobodnog vremena učenika viših razreda osnovne škole.

### *Hipoteza istraživanja*

Postavljena je sljedeća istraživačka hipoteza: H1: Postoji statistički značajna razlika u provođenju slobodnog vremena učenika viših razreda s obzirom na spol.

### *Uzorak ispitanika*

Istraživanje je provedeno u Zagrebačkoj županiji u Republici Hrvatskoj. Roditelji učenika sedmih i osmih razreda ispunjavali su prethodno navedeni upitnik. Prikupljeni su podatci za 233 učenika viših razreda, od kojih je 117 (50,2 %) njih bilo muškog spola, a 116 (49,8 %) ženskog spola.

### *Instrument istraživanja*

Roditelji učenika ispunjavali su *Upitnik o provođenju slobodnog vremena učenika viših razreda*, a koji je konstruiran za potrebe ovog istraživanja. Upitnik se sastojao od dva dijela, prvi se odnosio na sociodemografske karakteristike ispitanika (spol i razred učenika), a drugi od pitanja zatvorenoga tipa kojim se ispitala uključenost učenika u izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, posjedovanje mobitela, vlastitog računala/laptopa ili tableta, profila na Facebook-u/Instagramu te čestini provođenja slobodnog vremena u određenim aktivnostima (na mobitelu, u gledanju televizije, igranju video igrice, slušanju glazbe, na internetu, na društvenim mrežama, u kućanskim poslovima te u učenju i obavljanju školskih obveza). Čestina provođenja slobodnog vremena određivala se na skali od 5 stupnjeva, pri čemu se 0 - odnosila na dnevno



nesudjelovanje u takvoj aktivnosti, 1 - vremenski period manji od jednog sata, 2 - između jednog i dva sata, 3 - između dva i tri sata, a 4 - više od tri sata.

*Metode prikupljanja i obrade podatka*

Podatci su prikupljeni na način da su roditelji preko poveznice ispunjavali upitnik *online* te su svi dobiveni podatci kasnije obrađeni pomoću SPSS programa.

## Rezultati

Tablice od 1 do 6 prikazuju rezultate ispitivanja uključenosti učenika u izvannastavnu, odnosno izvanškolsku aktivnost, posjedovanja mobitela, vlastitog računala, laptopa ili tableta, *Facebook* i *Instagram* profila s obzirom na spol.

Tablica 1

*Prikaz uključenosti učenika u izvannastavnu aktivnost s obzirom na spol*

Uključenost učenika u izvannastavnu aktivnost		SPOL		UKUPNO
		učenik	učenica	
NE	f	61	52	113
	%	26,2%	22,3%	48,5%
DA, u 1	f	36	27	63
	%	15,5%	11,6%	27,0%
DA, u 2	f	10	22	32
	%	4,3%	9,4%	13,7%
DA, u 3 ili više	f	10	15	25
	%	4,3%	6,4%	10,7%
UKUPNO	f	117	116	233
	%	50,2%	49,8%	100,0%

Tablica 2

*Prikaz uključenosti učenika u izvanškolsku aktivnost s obzirom na spol*

Uključenost učenika u izvanškolsku aktivnost		SPOL		UKUPNO
		učenik	učenica	
NE	f	50	58	108
	%	21,5%	24,9%	46,4%
DA, u 1	f	51	40	91
	%	21,9%	17,2%	39,1%
DA, u 2	f	13	14	27
	%	5,6%	6,0%	11,6%
DA, u 3 ili više	f	3	4	7
	%	1,3%	1,7%	3,0%
UKUPNO	f	117	116	233
	%	50,2%	49,8%	100,0%

Promatrajući *tablicu 1* i *tablicu 2*, vidljivo je da oko polovica učenika ne pohađa niti izvannastavne aktivnosti (njih 48,5 %) niti izvanškolske aktivnosti (46,4 %). Upravo je jedna od svrha izvannastavnih te izvanškolskih aktivnosti, između ostalog, usmjeriti djecu kako kvalitetno i svrhovito iskoristiti svoje slobodno vrijeme, odnosno odgajati ih za dokolicu. Vlatko Previšić (1985) ističe da izvannastavne aktivnosti svakako pridonose izgrađivanju kulture slobodnog vremena.

Tablica 3

Prikaz posjedovanja mobitela s obzirom na spol

Posjedovanje mobitela		SPOL		UKUPNO
		učenik	učenica	
DA	f	115	116	231
	%	49,4%	49,8%	99,1%
NE	f	2	0	2
	%	0,9%	0,0%	0,9%
UKUPNO	f	117	116	233
	%	50,2%	49,8%	100,0%

Akpan (2016) naglašava kako većina telefona radi isto što i računalo te da je njegova financijska pristupačnost, prenosivost i praktičnost najčešći razlog što ga svi imaju. Ujedno napominje da je na roditeljima i učiteljima posebna odgovornost obrazovati mlade o opasnostima korištenje mobitela.

Tablica 4

Prikaz posjedovanja vlastitog računala, laptopa ili tableta s obzirom na spol

Posjedovanje vlastitog računala, laptopa ili tableta		SPOL		UKUPNO
		učenik	učenica	
DA	f	97	92	189
	%	41,6%	39,5%	81,1%
NE	f	20	24	44
	%	8,6%	10,3%	18,9%
UKUPNO	f	117	116	233
	%	50,2%	49,8%	100,0%

Čak 99,1 % učenika posjeduje vlastiti mobitel (*tablica 3*), a 81,1 % njih i vlastito računalo, laptop ili tablet (*tablica 4*). U odnosu na društvene mreže, veći dio učenika, njih 70,8 %, ima profil na *Instagramu* (*tablica 6*), dok 40,3 % ima profil na *Facebook-u* (*tablica 5*).

Tablica 5

Prikaz posjedovanja profila na Facebook-u s obzirom na spol

Posjedovanje profila na Facebook-u		SPOL		UKUPNO
		učenik	učenica	
DA	f	56	38	94
	%	24,0%	16,3%	40,3%
NE	f	60	77	137
	%	25,8%	33,0%	58,8%
NE ZNAM	f	1	1	2
	%	0,4%	0,4%	0,9%
UKUPNO	f	117	116	233
	%	50,2%	49,8%	100,0%

Labaš (2011) ističe da je kod velike većine mladih na prvome mjestu komunikacija s vršnjacima, odnosno upotreba društvenih mreža, a koje mogu biti dragocjena prigoda za rast i sudjelovanje, platforma za razmjenu sadržaja te životnih stavova pod uvjetom da se društvene

mreže shvaća i doživljava ispravno, odnosno ako ih se razborito procjenjuje i upotrebljava. S obzirom na ubrzano razvijanje modernih tehnologija, učitelji i roditelji primorani su kontinuirano komunicirati s učenicima odnosno svojom djecom o učincima i opasnostima društvenih mreža. Autori Tartari *et al.* (2019) uočili su visoku razinu uključenosti učenika u društvene mreže i to uglavnom na *Facebook*. Kako je razvidno iz *tablice 5*, manje od polovice učenika, njih samo 40,3 % ima svoj profil na *Facebooku*, što je vrlo pohvalno, ali s druge pak strane *tablica 6* prikazuje rezultate posjedovanja profila na *Instagramu* iz koje uočavamo da ga čak 70,8 % ispitanika posjeduje.

Usporedno s razvijanjem modernih tehnologija, rastu i problemi mentalnog zdravlja kod adolescenata, a da su razlog tome društvene mreže, potvrđuju brojna istraživanja (Hjetland *et al.*, 2021; Patalay & Gage, 2019; Potrebný *et al.*, 2019; Twenge & Campbell, 2019; Twenge *et al.*, 2019; Bell & Bishop, 2015). Spitzer (2018) zaključuje da digitalne društvene mreže čine djecu i mlade usamljenijima i nesretnijima. No, on ujedno upozorava da se intenzivnim korištenjem društvenih mreža ne smanjuje samo broj prijateljstava u stvarnome životu, već i socijalna kompetentnost jer se moždana područja koja su zadužena za to ustvari smanjuju.

Mandarić (2012) ističe da mnogobrojni psiholozi ukazuju na tzv. *Internet Addict Disorder* (IAD), odnosno sindrom ovisnosti o internetu. Prema Kimberly S. Young postoji osam kriterija za određivanje ovisnosti osobe o internetu: potpuna zaokupljenost virtualnim iskustvom; potreba da se sve više vremena provede na internetu kako bi se željeno uzbuđenje postiglo; bezuspješno pokušavanje kontroliranja ili prekidanja virtualnog iskustva; osjećaj uznemirenosti pri pokušavaju prekidanja internetske veze; vremenski duže ostajanje na internetu od predviđenog; dovođenje u pitanje osobne veze, posla, studija, karijere; skrivanje istine o ovisnosti od članova obitelji i terapeuta; ulazak u virtualni prostor kako bi se pobjeglo od problema i liječilo frustracije. Pronalazi li se osoba među pet kriterija od svih navedenih smatra se da je ovisnik o internetu (Court, 2021).

Tablica 6

*Prikaz posjedovanja profila na Instagramu s obzirom na spol*

Posjedovanje profila na <i>Instagramu</i>	SPOL		UKUPNO	
	učenik	učenica		
DA	f	79	86	165
	%	33,9%	36,9%	70,8%
NE	f	38	29	67
	%	16,3%	12,4%	28,8%
NE ZNAM	f	0	1	1
	%	0,0%	0,4%	0,4%
UKUPNO	f	117	116	233
	%	50,2%	49,8%	100,0%

*Tablica 7* prikazuje srednju vrijednost provođenja slobodnog vremena učenika viših razreda u određenim medijskim aktivnostima. Razvidno je da učenici najviše slobodnog vremena provode na mobitelu ( $M = 3,18$ ) te na internetu ( $M = 3,15$ ). S druge pak strane, učenici najmanje vremena provode gledajući televizor ( $M = 2,07$ ). Analizirajući istraživanja o slobodnom vremenu mladih, Badrić i suradnici (2015) zaključuju da su dominantne aktivnosti u kojima mladi provode svoje slobodno vrijeme one koje ne zahtijevaju nikakav mišićni aktivitet što je zabrinjavajuće.

Tablica 7

Srednja vrijednost provođenja slobodnog vremena učenika viših razreda

PROVOĐENJE SLOBODNOG VREMENA	N	M	$\sigma$	Min	Max
na mobitelu	233	3,18	1,199	1	5
gledanje televizije	233	2,07	,982	1	5
igranje video igrica	233	2,24	1,200	1	5
slušanje glazbe	233	2,58	1,202	1	5
na internetu	233	3,15	1,285	1	5
na društvenim mrežama	233	2,57	1,322	1	5
<b>UKUPNO</b>	233				

U *tablici 8* prikazano je vremensko trajanje svakodnevnog provođenja slobodnog vremena u raznim medijskim aktivnostima kod učenika. Najveći postotak učenika je na mobitelu, pred televizorom, sluša glazbu te je na društvenim mrežama manje od 1 sata, dok su na internetu između 1 i 2 sata. Čak jedna trećina učenika (33,9 %) nikada ne igra video igrice.

Tablica 8

Prikaz vremenskog trajanja svakodnevnog provođenja slobodnog vremena u raznim medijskim aktivnostima

PROVOĐENJE SLOBODNOG VREMENA		VRIJEME TRAJANJA				
		nikako	< 1 h	Između 1 i 2h	Između 2 i 3h	> 3h
na mobitelu	f	10	73	63	40	47
	%	4,3	<b>31,3</b>	27,0	17,2	20,2
gledanje televizije	f	76	86	55	10	6
	%	32,6	<b>36,9</b>	23,6	4,3	2,6
igranje video igrica	f	79	72	45	22	15
	%	<b>33,9</b>	30,9	19,3	9,4	6,4
slušanje glazbe	f	38	99	45	26	25
	%	16,3	<b>42,5</b>	19,3	11,2	10,7
na internetu	f	23	55	73	29	53
	%	9,9	23,6	<b>31,3</b>	12,4	22,7
na društvenim mrežama	f	59	68	51	25	30
	%	25,3	<b>29,2</b>	21,9	10,7	12,9

Kako bi se ispitalo postojanje statistički značajne razlike u provođenju slobodnog vremena s obzirom na spol, primijenjen je neparametrijski Mann-Whitneyjev U test. U *tablici 9* prikazana je srednja vrijednost rangova provođenja slobodnog vremena učenika s obzirom na spol.

Tablica 9

Srednja vrijednost rangova provođenja slobodnog vremena učenika viših razreda s obzirom na spol

Provođenje slobodnog vremena	Spol	N	M rangova	Σ rangova
na mobitelu	učenik	117	110,13	12138,00
	učenica	116	123,93	15123,00
gledanje televizije	učenik	117	121,99	14272,50
	učenica	116	111,97	12988,50
igranje video igrica	učenik	117	156,05	18258,00
	učenica	116	77,61	9003,00
slušanje glazbe	učenik	117	97,08	11358,00
	učenica	116	137,09	15903,00
na internetu	učenik	117	112,79	13197,00
	učenica	116	121,24	14064,00
na društvenim mrežama	učenik	117	113,57	13287,50
	učenica	116	120,46	14639,00
	UKUPNO	233		

Rezultati Mann-Whitney U testa (tablica 10) pokazali su postojanje statistički značajne razlike u provođenju slobodnog vremena između dječaka i djevojčica u igranju video igrica te u slušanju glazbe.

Tablica 10

Mann-Whitneyjev U test provođenja slobodnog vremena učenika viših razreda s obzirom na spol.

	na mobitelu	gledanje televizije	igranje video igrica	slušanje glazbe	na internetu	na društvenim mrežama
<b>Mann-Whitney U</b>	5982,500	6202,500	2217,000	4455,000	6294,000	6384,500
<b>Wilcoxon W</b>	12885,500	12988,500	9003,000	11358,000	13197,000	13287,500
<b>Z</b>	-1,614	-1,194	-9,243	-4,752	-,986	-,803
<b>Asymp. Sig. (2-tailed)</b>	,106	,232	,000	,000	,324	,422

## Rasprava

Uspostavljanje ravnoteže između korištenja slobodnog vremena za odmor, razonodu i razvitak osobnosti te stjecanje navike kod mladih kako na aktivan način koriste svoje slobodno vrijeme predstavljaju osnovnu funkciju odgoja u slobodnom vremenu (Valjan Vukić, 2013, p. 29). Rezultati ovog ispitivanja potvrđuju da učenici veliki dio vlastitog slobodnog vremena provode pasivno, odnosno u odmoru i razonodi na mobitelu, pred televizorom, računalom i/ili na društvenim mrežama. Svakako treba uzeti u obzir ograničenja ovog istraživanja, a to je da su roditelji učenika procjenjivali koliko vremena njihova djeca, odnosno štice, svakodnevno provode okruženi raznim medijima jer postoji mogućnost da je u stvarnosti to još i češće.

Rezultati istraživanja ukazuju da gotovo 50 % učenika nije uključeno u nijednu izvannastavnu ili izvanškolsku aktivnost. Naime, 48,5 % učenika sedmih i osmih razreda nije uključeno u nijednu aktivnost izvan nastave u školi, a 46,4 % učenika u nijednu izvanškolsku aktivnost. Interesi učenika se mijenjaju stoga i sadržaji izvannastavnih aktivnosti trebaju biti u

skladu sa sadašnjim vremenom, zbivanjima te trendovima u društvu. Dakle, prvo je potrebno istražiti interese učenika, a tek potom prema njima organizirati izvannastavne aktivnosti. Autorice Proleta i Svalina (2011) upozoravaju da ponuđene slobodne aktivnosti u većini škola ne zadovoljavaju potrebe učenika.

*Facebook* je godinama bio na prvom mjestu po popularnosti, ali kako je sve više roditelja na njemu otvaralo profile, među djecom i mladima su postale popularnije druge društvene mreže poput *Instagrama* ili *Twittera* (Anderson & Jingjing, 2018). To potvrđuju i rezultati ovog istraživanja jer čak 70,8 % učenika sedmih i osmih razreda ima otvoren profil na Instagramu, dok otvoren profil na Facebook-u ima samo 40,3 % učenika. Dakle, potrebno je motivirati učenike da se uključe u razne aktivnosti unutar i izvan škole kako bi, između ostalog, na svrhovit i zdrav način mogli provoditi svoje vrijeme oslobođeno od školskih obaveza i radnih zadataka u kućanstvu.

Izrazito visok postotak učenika posjeduje vlastiti mobitel (njih 99,1 %), kao i vlastito stolno računalo, laptop ili tablet (81,1 %) i upravo na mobitelu učenici provode najviše slobodnog vremena ( $M = 3,18$ ) te potom na internetu ( $M = 3,15$ ), a najmanje vremena provode u gledanju televizora ( $M = 2,07$ ). Dakle, trend se promijenio jer je istraživanje provedeno prije 20-ak godina pokazalo kako učenici od 5. do 8. razreda od svih medija najviše koriste televizor i radio, zatim tisak za mlade te na kraju računalo (Ilišin et al., 2001).

Najveći je postotak učenika na mobitelu, pred televizorom, sluša glazbu te je na društvenim mrežama manje od 1 sata. Učenici su na internetu između 1 i 2 sata, što je u skladu s rezultatima istraživanja koje su proveli Nikodem i suradnici (2014). Pohvalan je podatak da čak jedna trećina učenika, odnosno 33,9 % njih, nikada ne igra video igrice.

Istraživanjem je utvrđeno postojanje statistički značajne razlike u provođenju slobodnog vremena između učenika i učenica. Kao što to potvrđuju i druga istraživanja, učenice su više sklone slušanju glazbu (Begić & Šulentić-Begić, 2022; Šulentić-Begić et al., 2021), a učenici igranju video igara što je u skladu s brojnim prijašnjim istraživanjima (Mastelić, 2021; Pavlović, 2020; Boltižar, 2017; Puharić et al., 2014; Rideout et al., 2010; Hastings et al., 2009; Roberts et al., 2005) čime je potvrđena hipoteza H1. Dakle, istraživanjem je potvrđeno da uistinu postoji statistički značajna razlika u provođenju slobodnog vremena učenika viših razreda s obzirom na spol, odnosno da su učenice sklonije svoje slobodno vrijeme provoditi slušajući glazbu, za razliku od dječaka koji više igraju video igre u svoje slobodno vrijeme. Djevojčice su često emotivnije i glazba ih opušta pa iskazuju i veću sklonost prema njoj. To je u skladu i s istraživanjem Sokolov (2018) koje je pokazalo kako je dječake, za razliku od djevojčica teško zainteresirati za glazbene aktivnosti unatoč njihovoj talentu pa vole samo dinamičnu i glasniju glazbu. Dječaci su većinom skloniji akciji koju najlakše pronalaze i ostvaruju igrajući video igrice.

## Zaključak

Djeca predstavljaju najosjetljiviju skupinu u društvu, a samim time i najranjivije medijske konzumente što ih ujedno čini lakim plijenom u vrtlogu medijskih manipulacija. U današnje vrijeme oni sve ranije počinju „konzimirati“ razne medije. Dakle, mediji su nedvojbeno dio života djece i mladih. Na njima je da nauče živjeti s medijima kako isti ne bi njima zavladaali (Tolić, 2009). Rezultati ovog istraživanja ukazuju na iznimno nekvalitetno provođenje slobodnog vremena djece, odnosno digitalnog naraštaja, te na potrebu postojanja veće ponude organiziranih aktivnosti unutar te izvan škole, odnosno u društvenoj zajednici. Način na koji djeca provode svoje slobodno vrijeme poprima sve više oblik uživanja i besposličarenja, odnosno neorganiziranosti, a samim time je i stvaralaštvo potisnuto u potpuno drugi plan.

Mediji su dio svakodnevnog života, ali ujedno i dio društvene kulture u kojoj djeca žive i djeluju. Doprinos društva, odnosno sustava odgoja i obrazovanja, od vrtića pa sve do

cjeloživotnog obrazovanja, jest pružanje dovoljnog znanja i informacija za suočavanje s izazovima koje pružaju mediji (Labaš, 2011).

Biti dijete ili pak roditelj u današnjem digitalnom dobu nije lako. Djeca sve ranije počinju biti ovisnici o medijima, a odgajanje istih u takvom vremenu postalo je još izazovnije. U tome bi roditelji svakako trebali dobiti podršku, prije svega od odgojno-obrazovnih institucija, a zatim i šire društvene zajednice. Dakle, istaknutiji imperativ odgojno-obrazovnih ustanova u 21. stoljeću trebao bi biti odgoj za medije (i dokolicu). Upravo bi učitelji i roditelji trebali biti posrednici između djece i njima nerazumljivog sadržaja, osmišljavati i osigurati im zdravu te poticajnu okolinu, podučavati ih prihvaćanju ili odbacivanju određenih medija te odupiranju njihovoj manipulativnoj moći. Ako učenici imaju priliku i u školi i kod kuće stvarati, to će rezultirati stjecanjem temeljnih znanja o kvalitetnom, a ne ispraznom provođenju slobodnog vremena nakon izvršenih školskih i drugih obveza te ih ujedno motivirati da istražuju i otkrivaju sebe, svoju osobnost kao i ostvaruju svoj puni potencijal.

## Literatura

- Akpan, V. I. (2016). Cell Phones as Effective Learning Resource. *International Journal of Trend in Research and Development*, 4(2), 17-23.
- Anderson, M., & Jingjing, J. (2018). Teens, SOCIAL MEDIA and Technology 2018. Pew Research Centre. file:///C:/Users/Ivan.Doutlik/Downloads/PI\_2018.05.31\_TeensTech\_FINAL.pdf
- Badrić, M., Prskalo, I., & Matijević, M. (2015). Aktivnosti u slobodnom vremenu učenika osnovne škole. *Croatian Journal of Education*, 17(2), 299-331. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i2.1630>
- Begić, A., & Šulentić Begić, J. (2022). Glazbene preferencije mlađih adolescenata. *Metodički ogleđi*, 29(1), 143-165. <https://doi.org/10.21464/mo.29.1.7>
- Bell, V., Bishop, D.V., & Przybylski, A.K. (2015). The Debate Over Digital Technology and Young People. *BMJ : British Medical Journal*, 351, <https://doi.org/10.1136/bmj.h4960>
- Boltižar, M. (2017). *Uloga videoigara u socijalnom ponašanju djece od 5. do 8. razreda osnovne škole* (Unpublished thesis). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Fakultet političkih znanosti.
- Court, P. (2021). *Psychologist's Guide to Adolescents and Social Media*. Academic Press.
- Čordašev, R. (2016). *Glazbene aktivnosti u organizaciji slobodnog vremena učenika primarnoga odgoja i obrazovanja* (Unpublished thesis). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.
- Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
- Goglia, T. (2020). *Videoigre i njihov utjecaj na djecu predškolske dobi* (Unpublished thesis). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Harviainen, J., Meriläinen, M., & Tossavainen, T. (2015). *The Game Educator's Handbook*. <http://www.pelikasvatus.fi/gameeducatorshandbook.pdf>
- Hastings, E. C., Karas, T. L., Winsler, A., Way, E., Madigan, A. & Tyler, S. (2009). Young Children's Video/Computer Game Use: Relations With School Performance and Behavior. *Issues in mental health nursing*, 30(10), 638-649.
- Hjetland, G. J., Schønning, V., Aasan, B. E. V., Hella, R. T., & Skogen, J. C. (2021). Pupils' Use of Social Media and Its Relation to Mental Health from a School Personnel Perspective: A Preliminary Qualitative Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(17), 9163. <https://doi.org/10.3390/ijerph18179163>
- Ilišin, V., Marinović Bobinac, A., & Radin, F. (2001). *Djeca i mediji: uloga medija u svakodnevnom životu djece*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Jerbić, V. (1973). *Funkcija slobodnog vremena djece i omladine*. Zagreb: CVO.

- Kunić, I., Vučković Matić, M., & Sindik, J. (2017). Korištenje društvenih mreža kod učenika osnovne škole. The use of social networks among elementary school population. *Sestrinski glasnik*, 22(2), 152-158. <https://doi.org/10.11608/sgnj.2017.22.032>
- Labaš, D. (2011). Djeca u svijetu interneta: zatočenici virtualnog svijeta – pedagoški modeli i otvorena pitanja. In L. Ciboci, I. Kanižaj & D. Labaš (Ed.), *Djeca medija. Od marginalizacije do senzacije* (pp. 35-64). Zagreb: Matica Hrvatska.
- Labaš, D., & Marinčić, P. (2018). Mediji kao sredstvo zabave u očima djece. *MediAnali*, 12(15), 1-32. <https://hrcak.srce.hr/195548>
- Malek, A. (2017). Uloga video igara u općem uspjehu učenika (Unpublished thesis). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Hrvatski studiji.
- Mandarić, V. (2012). Novi mediji i rizično ponašanje djece i mladih. *Bogoslovska smotra*, 82(1), 131-149.
- Mastelić, P. (2021). *Digitalni mediji i videoigre: Jesu li povezani s razvojem socijalnih vještina?* (Unpublished thesis). Split: Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet, Odsjek za učiteljski studij.
- Miliša, Z. (2008). Mladi na „raskrižju“. In Z. Miliša & J. Zloković (Eds.), *Odgoj i manipulacija djecom u obitelji i medijima. Prepoznavanje i prevencija* (pp. 118-126). Zadar- Rijeka.
- Miliša, Z., & Milačić, V. (2011). Uloga medija u kreiranju slobodnog vremena mladih. *Riječki teološki časopis*, 36(2), 571-590.
- Miliša, Z., & Zloković, J. (2008). Ka „novoju“ paradigmi odgojnih vrijednosti. In Z. Miliša & J. Zloković (Ed.), *Odgoj i manipulacija djecom u obitelji i medijima. Prepoznavanje i prevencija* (pp. 129-130). Zadar- Rijeka.
- Nikodem, K., Mirošević, J. K., & Nikodem, S. B. (2014). Internet i svakodnevne obaveze djece: Analiza povezanosti korištenja interneta i svakodnevnih obaveza zagrebačkih osnovnoškolaca. *Socijalna ekologija*, 23(3), 211-235.
- Patalay, P., & Gage, S. H. (2019). Changes in millennial adolescent mental health and health-related behaviours over 10 years: A population cohort comparison study. *Int. J. Epidemiol*, 48, 1650–1664. <https://doi.org/10.1093/ije/dyz006>.
- Pavlović, J. (2020). *Sportske ili video igre? Usporedba djece školskog uzrasta u urbanim i ruralnim sredinama* (Unpublished thesis). Vukovar: Veleučilište „Lavoslav Ružička“ u Vukovaru.
- Petrušić, D., & Brkan, L. (2021). Glazbene preferencije učenika prema durskim i molskim skladbama. Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja, 19(1), 139-151. <https://doi.org/10.31192/np.19.1.10>
- Pöttinger, I., Schill, W., & Thiele, G. (2004). *Medienbildung im Doppelpack- Wie Schule und Jugendhilfe einander ergänzen können*. Bielefeld: GMK.
- Potrebny, T., Wium, N., Haugstvedt, A., Sollesnes, R., Torsheim, T., Wold, B., & Thuen, F. (2019). Health Complaints Among Adolescents in Norway: A Twenty-Year Perspective on Trends. *PLoS ONE*, 14(1), e0210509. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210509>
- Presečki, I. (2019). Izvannastavne glazbene aktivnosti u primarnom obrazovanju (*Unpublished thesis*). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Previšić, V. (1985). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti u odgoju. In J. Pivac & V. Previšić (Ed.), *Odgoj i škola* (pp. 215-226). Zagreb: Institut za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i NIRO „Školske novine“.
- Proleta, J., & Svalina, V. (2011). Odgojna uloga izvannastavnih glazbenih aktivnosti. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 57(2), 134-152.
- Puharić, Z., Stašević, I., Ropac, D., Petričević, N., & Jurišić, I. (2014). Istraživanje čimbenika nastanka ovisnosti o internetu. *Acta medica Croatica*, 68(4-5), 361-372.
- Rideout, V., Foehr, U., & Roberts, D. (2010). *Generation M2: Media in the lives of 8 to 18-year-olds*. Kaiser Family Foundation Study. <http://www.kff.org/entmedia/8010.cfm>
- Rosić, V. (2005). *Slobodno vrijeme – slobodne aktivnosti*. Rijeka: Naklada Žagar.



- Sokolov, T. (2018). Glazba u vrtiću (diplomski rad). Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju.
- Spitzer, M. (2018). *Digitalna demencija. Kako mi i naša djeca silazimo s uma*. Zagreb: Ljevak.
- Šulentić Begić, J., Begić, A., & Kir, I. (2021). Slobodno vrijeme i glazba: izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti učenika u gradu i predgrađu. *Revija za sociologiju*, 51(2), 203-230.
- Tartari, E., Tartari, A., & Beshiri, D. (2019). The Involvement of Students in Social Network Sites Affects Their Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(13), 33–46. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i13.10453>
- Tolić, M. (2008). Aktualnost medijskih kompetencija u suvremenoj pedagogiji. *Acta Iadertina*, 5(1), 1-13.
- Tolić, M. (2009). Medijska kompetencija kao prevencija pri sprječavanju medijske manipulacije u osnovnim školama. *MediAnali*, 3(6), 195-212.
- Trstenjak, T. (2006) Masovni mediji – poticaj ili smetnja obiteljskom dijalogu. *Obnovljeni život*, 61(4), 479-488.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2019). Media Use Is Linked to Lower Psychological Well-Being: Evidence from Three Datasets. *Psychiatr Q.*, 90(2), 311–331. <https://doi.org/10.1007/s11126-019-09630-7>
- Twenge, J. M., Cooper, A. B., Joiner, T. E., Duffy, M. E., & Binau, S. G. (2019). Age, period, and cohort trends in mood disorder indicators and suicide-related outcomes in a nationally representative dataset, 2005–2017. *J. Abnorm. Psychol.*, 128(3), 185–199. <https://doi.org/10.1037/abn0000410>
- Valjan Vukić, V. (2013). *Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenika kao preventivni faktor poremećaja u ponašanju* (Unpublished PhD thesis). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.

**Martina Dragija Ivanović**  
Sveučilište u Zadru  
Odjel za informacijske znanosti

## **Prijevodna književnost i mogućnosti suradnje knjižničara i nakladnika**

### **Sažetak**

Ovaj rad temelji se na istraživanju provedenom u sklopu multidisciplinarnog projekta "Sociološki i traduktološki aspekti recepcije francuske i frankofonskih književnosti u Hrvatskoj nakon 1991. godine" koji se provodio na Sveučilištu u Zadru od 2021. do 2023. godine. Na projektu su surađivali stručnjaci iz područja poredbene književnosti i traduktologije, sociolozi i informacijski stručnjaci. Cilj je rada prikazati faze izrade baze podataka o francuskoj prijevodnoj književnosti izrađene u sklopu projekta, opisati ju te ukazati na istraživačke mogućnosti te baze. Dodatno, cilj je rada ukazati na važnu ulogu informacijskih stručnjaka u izradi baze podataka, u istraživanjima načina na koje nakladničke politike utječu na izgradnju knjižničnih zbirki te u procesu kreiranja čitateljskih navika i ukusa u društvu.

**Ključne riječi:** informacijski stručnjaci, izgradnja knjižničnih zbirki, prijevodna književnost, suradnja nakladnika i knjižničara

## **Translation literature and possibilities of cooperation between librarians and publishers**

### **Abstract**

This article is based on a study conducted as part of the multidisciplinary project "Sociological and Traductological Aspects of the Reception of France and Frankophone Literature in Croatia after 1991" conducted at the University of Zadar from 2021 to 2023. The project was collaborated by experts in the field of comparative literature, traductology, sociologists and librarians, information experts. The aim of this paper is to display the phases of making a database on French translation literature designed as part of the project, describe it and indicate research capabilities of that base. In addition, the aim of the work is to point out an important role of information experts in the preparation of databases, in research by ways in which publishing policies influence the construction of library collections, and in the process of creating reading habits in society.

**Keywords:** cooperation between publishers and librarians, information experts, library collections development, translation of literature, selection

## Uvod

Na Sveučilištu u Zadru provodio se u razdoblju od 30. 9. 2021. do 30. 9. 2023. godine multidisciplinarni projekt "Sociološki i traduktološki aspekti recepcije francuske i frankofonskih književnosti u Hrvatskoj nakon 1991. godine" (u nastavku teksta: Projekt). Širina područja interesa koje pokriva Projekt nametnula je potrebu suradnje znanstvenika iz raznih znanstvenih područja kao što su poredbena književnost, traduktologija, sociologija i informacijske znanosti. Glavni cilj Projekta bio je usmjeren prema prijevodima francuske i frankofonske književnosti na hrvatski jezik od 1991. godine do danas. U kontekstu Projekta prijevodi su se promatrali kao kulturni artefakti koji imaju utjecaj na odnose među kulturama i književnostima, a njihova vrijednost promatrala se u kulturnom, društvenom i političkom kontekstu u kojem su nastali. Ciljevi su projekta sljedeći: (1) izraditi bazu podataka i digitalnu bibliografiju prijevoda francuske književnosti objavljenih u Hrvatskoj nakon 1991. godine; (2) utvrditi ima li francuska književnost status reprezentativne svjetske književnosti u hrvatskoj kulturi nakon 1991. godine; (3) istražiti primijenjene prijevodne strategije i poetike traduktološkom analizom odabranih prijevoda; (4) utvrditi na koji način prijevodi, objavljeni od 1991. godine do danas, sudjeluju u oblikovanju, ali i reviziji te otvaranju kanona francuske književnosti u hrvatskoj kulturi; (5) utvrditi položaje pojedinih aktera u polju prijevodne književnosti i strukturu mreže koju tvore relacije unutar tog polja; (6) dati doprinos istraživanju transnacionalne cirkulacije književnih tekstova i (7) diseminirati i popularizirati rezultate projektom obuhvaćenih znanstvenih istraživanja (<https://star91.unizd.hr/opis-projekta>).

Cilj je ovoga rada prikazati faze izrade baze podataka o francuskoj prijevodnoj književnosti izrađene u sklopu Projekta, opisati je i predstaviti istraživačke mogućnosti te ukazati na ulogu informacijskih stručnjaka u njezinoj izgradnji. Dodatno, cilj je rada prikazati modalitete suradnje knjižničara i nakladnika u osiguravanju dostupnosti prijevodne književnosti.

U prvom dijelu rada opisan je proces izgradnje prijevoda francuske i frankofonske književnosti u Hrvatskoj. Kako bi se potpunije razumjele istraživačke mogućnosti prijevodne književnosti iz pozicije knjižničarstva i nakladništva, u drugom dijelu rada predstavljeni su postojeći modeli suradnje nakladnika, prevoditelja i knjižničara, s posebnim osvrtom na knjižnične fondove i načine upravljanja fondovima. Knjižnični fondovi značajan su istraživački resurs svima onima koji se bave istraživanjem nakladništva i nakladničkog procesa, ali i samim knjižničarima. Teorijska literatura iz područja izgradnje zbirke bavi se fazama upravljanja fondom, a to su istraživanje korisničke zajednice, nabavna politika, selekcija, postupci nabave, financiranje, uporaba fonda, zaštita, pročišćavanje i vrednovanje fonda (Clayton i Gorman 2001; Johnson, 2018, Evans i Saponaro, 2005). Te teorijske spoznaje temelj su za razumijevanje procesa nabave i pozicioniranje nakladnika u tom procesu. Upravo o odnosima knjižničara i nakladnika i utjecaja tih odnosa na prijevodnu književnost i istraživanja prijevodne književnosti raspravljat će se u drugom dijelu ovog rada.

Kada je riječ o prevoditeljima, u literaturi se govori o njihovoj zadaći i poziciji u nakladničkom procesu (Stričević i Jelušić, 2011). Nakladništvo nije moguće zamisliti bez prevoditelja. Njihova uloga u tom procesu naglašava niz autora čija ćemo promišljanja predstaviti u nastavku teksta. Zadaća nakladnika u društvu značajna je i odgovorna, a Tomašević i Kovač smatraju da se nakladnik u današnje vrijeme nalazi pred velikim izazovom jer je s jedne strane usmjeren prema tržištu, dok s druge strane ima važnu i odgovornu društvenu funkciju (2009, 278). I knjižnice, kao sudionici nakladničkog procesa u kontekstu distribucije, također imaju odgovornu društvenu ulogu. Za njih se etičke dvojbe posebno javljaju pri odabiru građe i odabiru dobavljača. Knjižničari i nakladnici već imaju uhodan način suradnje kroz izradu CIP-a, dodjelu ISBN-a, ISSN-a, DOI-a i obveznog primjerka, a u ovom se radu promišlja o njihovu suodnosu i mogućnostima suradnje. Svi navedeni dionici – nakladnici, prevoditelji i knjižničari –

sudjeluju u odgovornim aktivnostima u smjeru kreiranja čitateljskih ukusa i čitateljskih trendova u društvu, pa je opravdano preispitivati njihovu ulogu u tom procesu.

### **Proces izgradnje baze prijevoda francuske i frankofonske književnosti u Hrvatskoj nakon 1991. godine**

Prva faza Projekta bila je posvećena pripremi baze podataka prijevoda francuske književnosti objavljenih u Hrvatskoj nakon 1991. godine te unosu podataka u bazu. U tu fazu uključeni su knjižničari koji kao informacijski stručnjaci imaju potrebne kompetencije i vještine za izgradnju baza podataka i unos podataka u nju. Jedna od temeljnih knjižničarskih vještina i kompetencija koje navode Barbarić (2009, 66) i Machala (2015, 237) jest izgradnja zbirki, poznavanje standarda i propisa te organizacija informacija o građi, a upravo je potonje bilo potrebno za prvu fazu projekta. Katalozi i bibliografije vidljiv su rezultat knjižničnog poslovanja u znanstvenoj i općoj javnosti. Međutim, rijetko je vidljiv način na koji se izrađuje bibliografski zapis koji je temeljna gradbena jedinica knjižničnog kataloga. Knjižničarstvo je visokostandardizirana struka. Poslovanje knjižnica uređeno je nizom standarda. Međunarodni standard koji je temelj za izradu kataloga i bibliografija je ISBD – Međunarodni standardni bibliografski opis. U Standardu se navodi da “međunarodni standardni bibliografski opis određuje uvjete opisa i identifikacije objavljene građe koja se može naći u knjižničnim zbirkama. (...) ISBD utvrđuje elemente podataka koji se bilježe ili preuzimaju u određenom slijedu kao osnovu opisa građe koja se katalogizira te rabi propisanu interpunkciju kao sredstvo prepoznavanja i prikaza elemenata podataka što ih čini razumljivim neovisno o jeziku opisa.” (*International Federation of Library Associations and Institutions*, 2014, 1). Upravo zbog jasno standardiziranih opisa moguće je pretraživati kataloge knjižnica i bibliografije. Bibliografije se pak definiraju kao “uređeni popis jedinica knjižnične građe bez obzira na to gdje se te jedinice nalaze” (Brbora et al., 2022, 26). Bibliografska djelatnost vrsta je posla koja je usmjerena na istraživanje građe, dubinsko promišljanje i vrednovanje onoga što će biti dio bibliografije. U tijeku pripremnih radnji na Projektu provedeni su razgovori sa suradnicama na projektu koje imaju dvojnu ulogu – sve sudionice projekta kao znanstvenice bave se istraživanjem književnosti, nakladničke produkcije, leksika i slično, a usto su, s druge strane, sve sudionice projekta ujedno i aktivne prevoditeljice. Upravo zbog navedenog, problematiku Projekta razumiju dubinski. U prvoj su fazi istraživanja bili provedeni preliminarni razgovori kako bi se utvrdilo koje informacije i podatke ispitanice traže u katalozima i bibliografijama i koriste u istraživanjima te koje su im informacije i podaci potrebni za postizanje ciljeva Projekta. Zaključeno je da podaci koji se mogu pronaći u knjižničnim katalozima ne zadovoljavaju njihove potrebe te da je potrebno izraditi specijalističku bazu podataka koja bi obuhvatila podatke koji su neophodni za postizanje odabranih ciljeva Projekta, i to (5) za utvrđivanje položaja pojedinih aktera u polju prijevodne književnosti i strukture mreže koju tvore relacije unutar tog polja te (6) kako bi se pridonijelo istraživanju transnacionalne cirkulacije književnih tekstova. U katalozima knjižnica omogućeno je pretraživanje po autoru, naslovu, nakladniku, ISBN-u, UDK-u i predmetu te jednostavno i složeno pretraživanje, ali su ispitanice zaključile da im ti podaci ne omogućuju odgovore na njihova istraživačka pitanja vezana uz prijevode francuskih i frankofonskih autora. Iz tih se razloga pristupilo izradi takve baze podataka koja odgovara potrebama istraživača prijevodne književnosti jer sadrži one elemente opisa koji su relevantni za njihove pretrage. Važno je istaknuti da će takva baza, osim za potrebe Projekta, biti važan istraživački alat za istraživanje prijevodne književnosti uopće.

Tijekom izrade baze podataka osobita je pozornost pridana interoperabilnosti, odnosno mogućnosti da se podaci u bazu unose u obliku u kojem ih je naknadno moguće isporučiti u drugi odabrani knjižnično-informacijski sustav, odnosno *online* katalog. Takva je isporuka podataka

važna kako bi se ostvarile pretpostavke za izradu i održavanje bibliografije u okviru većih knjižničnih sustava, kao što su naprimjer *Koha* (<https://koha.ffzg.hr/>), *CroList* (<http://opak.crolib.hr/>) ili *Zaki* (<https://katalog.zaki.com.hr/pages/search.aspx>). Pri izradi baze podataka pozornost se obraćala i na to da unos podataka bude prilagođen i istraživačima koji ne posjeduju knjižničarske vještine. Pritom se polazilo od pretpostavke da će po završetku Projekta bazu održavati osobe koje nemaju potrebnih knjižničarskih vještina i znanja, što će ju učiniti aktualnom i primjerenom zainteresiranoj javnosti.

U dosadašnjem radu sudionice Projekta služile su se *online* katalogom Nacionalne i sveučilišne knjižnice te katalozima narodnih, znanstvenih i visokoškolskih knjižnica. Najčešće korišteni alati bili su Hrvatska nacionalna bibliografija (niz A – knjige) i CIP (knjige u tisku) (<http://bibliografije.nsk.hr/>). Istraživačima su često upravo nacionalne bibliografije ključni izvori za istraživački rad. U literaturi iz područja knjižničarstva ukazuje se na temeljnu djelatnost nacionalnih bibliografija, a osobito na to da “bibliografska djelatnost podrazumijeva izradu nacionalnih bibliografija na temelju obveze dostavljanja obveznog primjerka publikacija objavljenih u zemlji” (Hebrang Grgić i Barbarić, 2019, 31). Po Zakonu o knjižnicama i knjižničnoj djelatnosti “obvezni primjerak obuhvaća publikacije koje nakladnici u Republici Hrvatskoj sukladno ovom Zakonu dostavljaju besplatno i o svom trošku Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici u Zagrebu i drugim deponitnim knjižnicama radi pohrane i zaštite te stvaranja nacionalne zbirke knjižnične građe.” (Zakon o knjižnicama i knjižničnoj djelatnosti NN 114/22 (17/19, 98/19)). Iz svega navedenog proizlazi da su nacionalne bibliografije neizostavan izvor za istraživanja nakladničke produkcije. Dodatno, važan istraživački izvor je CIP-zapis. Njegova svrha i zadaća jest “izradba preliminarnih, skraćenih kataložnih zapisa za publikacije u pripremi za tisak” (Nacionalna i sveučilišna knjižnica, 2012). Više o CIP-zapisu bit će rečeno u poglavlju o suradnji nakladnika i knjižničara. Kroz Projekt se pokazalo da korištenje tih izvora i servisa (Nacionalne bibliografije i CIP-a) može samo površno zadovoljiti potrebe praćenja objavljivanja francuskih i frankofonskih autora jer im nedostaju podaci potrebni za sustavnije i dublje analize. Upravo te podatke koji su potrebni za dubinske i sustavne analize prijevodne književnosti uzelo se u obzir pri dizajniranju baze podataka u sklopu Projekta.

U bazi se tako nalaze oni podaci za koje je razgovorom s istraživačima utvrđeno da su relevantni za istraživanja prijevodne književnosti te, uopće, za stvaranje uvida u obrasce, čimbenike i odnose vezane uz prijevodnu književnost, a to su podaci o autoru (prezime, ime, spol, godina rođenja i smrti, podrijetlo autora (25 zemalja i regija); podaci o prevoditelju (ime, prezime, spol, godina rođenja i smrti); književni rod ili vrsta (autobiografski tekstovi, drama, esejistika, komedija u prozi, korespondencija, kratka proza (priče, novele, pripovijesti), poezija, proza, putopisi, roman, tragikomedija; vrsta prijevoda (adaptacija, ponovljeni prijevod, posredni prijevod, prepjev, prvi prijevod, redigirani prijevod); financijska potpora; nagrada prijevoda; paratekst (bibliografija, bilješka o piscu, bilješke, biografija autora, biografija prevoditelja, ilustracije, komentari, pogovor, predgovor, rječnik, uvod, zaslovnica – navodi se podatak autora parateksta ukoliko je naveden); nakladnik izvornika; mjesta izdavanja izvornika; nagrade izvornika; nagrade prijevoda. Kao što je vidljivo na slici 1, bazu je moguće pretraživati po svim navedenim kategorijama.

The screenshot shows the STAR91 search interface. At the top, there is a navigation bar with 'STAR91' on the left and 'Naslovnica', 'Vijesti', 'O projektu', 'Pretraživanje', 'Kontakt', and 'Prijava' on the right. The main section is titled 'Pretraživanje' and contains a grid of filter dropdown menus for criteria such as 'Autor/-ica izvornika', 'Zemlja podrijetla autora/-ice', 'Prevoditelj/-ica', 'Izdavač izvornika', 'Izdavač prijevoda', 'Urednik/-ica prijevoda', 'Mjesto izdanja prijevoda', 'Mjesto izdanja izvornika', 'Vrsta izdanja', 'Financijska potpora prijevoda', 'Nagrada izvornika', 'Nagrada prijevoda', 'Književni rod ili vrsta', 'Vrsta prijevoda', 'Paratekst', and date ranges for 'Godina izdanja prijevoda', 'Godina prvog izdanja izvornika', and 'Godina izdanja izvornika (za prijevod)'. Below the filters is a search input field containing 'Ginet, Marie', a 'Traži' button, and a 'Poniši' button. The search results are displayed in a table with columns for 'Autor/i', 'Naslov prijevoda', and 'Naslov izvornika'.

Autor/i	Naslov prijevoda	Naslov izvornika	
Ferranti, Marie	Princeza od Mantove	La princesse de Mantoue.	<a href="#">Više</a>
NDiaye, Marie	Tri snažne žene	Trois femmes puissantes	<a href="#">Više</a>
de Saint-Exupéry, Antoine	Noćni let	Vol de nuit.	<a href="#">Više</a>

Slika 1.

**Izgled baze – mogućnosti pretraživanja**

Dostupno na:

<https://star91.unizd.hr/pretrazivanje/?searchword=Ginet,%20Marie&page=2>

U bazu je upisana građa koja pripada korpusu određenom u ciljevima projekta, a to su prijevodi francuskih i frankofonskih autora nakon 1991. godine. Prednost opisane baze upravo su mogućnosti pretraživanja po kategorijama koje nije moguće pretraživati u katalogima knjižnica. Dodatno, podaci koji se nalaze u bazi temelj su ne samo za sustavne analize prijevodne književnosti i s time povezane nakladničke industrije i kulturnih praksi nego i za analize društvenih mreža (engl. *social network analysis*) koje se na temelju podataka unesenih u bazu podataka planiraju u budućnosti.

U unosu podataka sudjelovale su članice istraživačkog tima i studenti Odjela za informacijske znanosti Sveučilišta u Zadru. Na taj način obuhvaćeni su fondovi Gradske knjižnice Zadar, Znanstvene knjižnice Zadar i Sveučilišne knjižnici Zadar. Pokazalo se da je najbolji način za kvalitetan unos jedinice u bazu odlazak u knjižnicu i pretraživanje publikacija *in situ*.

Pri unosu podataka u bazu naišlo se na izazove kao što su pogrešni podatci koji su nastali zbog dupliciranja zapisa ili pogrešaka nastalih pri pisanju francuskih fonema, a s obzirom na to da studenti koji su bili suradnici na projektu nisu znali francuski jezik. Kao poseban problem mora se istaknuti nemogućnost pronalaska potrebnih podataka u pojedinim knjigama. Naime, tijekom pregledavanja fondova knjižnica nailazilo se na primjerke na kojima postoji samo podatak o naslovu djela i autoru, pa je bio potreban dodatni istraživački rad (pretraživanje baza i interneta) kako bi se došlo do podataka potrebnih za cjelovit zapis. Također, istraživačice čija je ekspertiza francuska i frankofonska književnost nadopunjavale su zapise informacijama o nagradama, prvim izdanjima i slično.

U nastavku teksta ukazat će se na modalitete suradnje nakladnika, knjižničara i prevoditelja te odgovoriti na pitanje o potrebi za čvršćom suradnjom između knjižničara i nakladnika u osiguravanju dostupnosti prijevodne književnosti.

**Suradnja knjižničara i nakladnika u osiguravanju dostupnosti prijevodne književnosti**

U osiguravanju dostupnosti prijevodne književnosti važnu ulogu imaju knjižničari i nakladnici te je za potpuno razumijevanje tog odnosa potrebno objasniti postojeće suradnje i

aktivnosti. Nesporna je činjenica da je nakladništvo jedna od važnijih djelatnosti u sferi kulture, obrazovanja i znanosti. U literaturi se opisuje kao kreativna djelatnost, a neki od autora vežu ga uz kreativne industrije i kreativne radnike. Tomašević (2015, 47), po uzoru na Florida, kreativne radnike dijeli na superkreativnu jezgru i kreativne profesionalce. Neka od zanimanja koja su superkreativna jezgra jesu znanstvenici, inženjeri, sveučilišni profesori, pjesnici i pisci, umjetnici i slično. Zanimljivo je da toj jezgri pripadaju i urednici, analitičari i drugi stvaraoci javnog mnijenja. Kreativni profesionalci rade u "industriji visoke tehnologije, financijske usluge, pravne i zdravstvene usluge te upravljanja poslovanjem". (Florida, 2002, prema Tomašević, 2015, 47). Nadalje, Tomašević definira kreativni proces kao "rezultat kreativnog rada temeljenog na autorskoj ideji" i zaključuje da je kreativni proces temelj kreativne industrije, a kreativni proizvod je onaj "koji u sebi sadrži simboličku vrijednost koju su prepoznali, transformirali i ugradili kreativni pojedinci" (Tomašević, 2015, 51). Sve navedeno temelj je za promišljanje o nakladništvu kao djelatnosti koja u sebi objedinjuje intelektualno i kreativno izražavanje. Autori kao što su Radalj (2016, 35), Tomašević (2015, 87-88), Velagić (2013, 22; 2020, 57-58), Jelušić (2012, 82) i Tomašević i Kovač (2009) skreću pozornost na problem jednoznačne definicije nakladništva. Raznolikost poslova koji se odvijaju u nakladničkom procesu, podvojenost nakladništva, s jedne strane kao dijela profitnog sektora usmjerenog na stjecanje profita, a s druge strane kao sektora okrenutog prema kulturnom, obrazovnom i znanstvenom dobru, otežava jednoznačnu definiciju nakladništva. Za potrebe ovoga rada oslonit ćemo se na Velagićevu definiciju koja nakladništvo opisuje „...kao djelatnost stvaranja, stjecanja, uređivanja, objavljivanja i diseminacije sadržaja i diskursa, koja spaja vještine baratanja tekstem i ilustrativnim sadržajima s izazovima globalnog tržišta i zahtjevima kritičkog čitatelja“ (Velagić, 2013, 22). Nakladnik, dakle, pronalazi tekst, objavljuje ga i traži način na koji će taj tekst doći do čitatelja. Knjižnice imaju važnu ulogu u tom procesu, koju Velagić (2020, 56-69) i Jelušić i Stričević (2011, 42) nazivaju mjestom distribucije. Knjižnice se uvijek opisuju kao mjesto otvoreno za sve, koje osigurava pristup svim vrstama znanja i informacija. U dokumentima koji se smatraju temeljnima za razumijevanje knjižnica kao središnjeg mjesta slobodnog pristupa informacijama i pomagača u izgradnji demokratskog društva moramo izdvojiti IFLA-in i UNESCO-ov Manifest za narodne knjižnice (Koontz i Gubin, 2011), IFLA-in i UNESCO-ov Manifest za školske knjižnice (2004), IFLA/FAIFE Knjižnice i intelektualna sloboda (1999) te Razvoj bibliotekara kao zajedničkih dobara (Čukić, 2021). U njima se navodi da je razvoj i blagostanje društva moguće samo ako građani mogu i znaju doći do informacija i na temelju njih ostvariti svoja prava. Knjižnice su mjesta koja osiguravaju slobodan i neograničen pristup znanju, idejama, kulturi i informacijama. I nakladnici i knjižničari imaju veliku odgovornost u društvu, a to je poticanje i održavanje slobodnih misli, razvoja intelekta, vještina, osiguravanje mjesta osobnog mira. Nakladnici i knjižničari imaju snažan alat koji im omogućava kontrolu čitateljskih navika i interesa, utjecaj na stavove i vjerovanja pojedinca. Knjižničari i nakladnici u svojem se poslovanju susreću napose s autocenzurom, koja se može očitovati kao izbjegavanje objavljivanja određenih naslova ili autora, izbjegavanje nabave, neadekvatna stručna i formalna obrada ili neadekvatno osiguravanje dostupnosti. Velagić opisuje nakladništvo kao djelatnost koja se "bavi kulturnim, duhovnim dobrima, jer mu je zadaća stvaranje, stjecanje, uređivanje, oblikovanje i distribuiranje sadržaja poput informacija, znanja, diskursa i ideja (Velagić, 2022, 43)." Upravo ovaj citat potvrđuje snagu koju nakladnik ima u društvu danas. Nakladnik i urednik određuju koji će rukopis i u kojem obliku objaviti, određuju tko će biti prevoditelj, kao i kanale distribucije. Uz sve to, Despot, Ljevak i Tomašević ukazuju na dvostruko lice nakladništva – s jedne strane knjiga se gleda kao kulturno dobro, a s druge strane usmjereno je prema profitu (Despot, Ljevak i Tomašević, 2015, 87).

Kao što je već istaknuto, za dobar nakladnički proizvod potrebno je poznavati nakladništvo, ali i širi spektar suradnika koji su dio tog procesa. Pregled aktivnosti koje vode uspješno objavljenoj publikaciji navode Jelušić i Stričević (2011). Smatraju da bi nakladnici trebali

sljediti sljedeće korake: identificirati potrebe za objavljivanjem, imati jasnu ideju o planiranoj publikaciji, odlučiti o formatu (tiskana i/ili e-oblik), odabrati urednički odbor, analizirati publiku, odnosno potencijalne potrošače, napisati izdavački plan, odabrati rukopis, razgovarati s autorom/autorima i pripremiti ugovor, dogovoriti recenzente, dogovoriti stručnjaka za vizualne elemente, odabrati grafičkog dizajnera, odobriti naslovnice, ugovoriti korekturu, prihvatiti tzv. *print dummy* koji se odnosi na krajnji prototip buduće publikacije, poslati materijale tiskaru, objaviti u tiskanom, e-izdanju ili oboje, izraditi marketinški plan, distribuirati i dostaviti publikaciju, primiti i analizirati povratne informacije te pripremiti potencijalne promjene koje je potrebno napraviti u sljedećem poslu (Jelušić i Stričević, 2011, 41-42). Detaljan opis suradničkog angažmana donosi nam Jelušić (2012) u svojem radu *Ogledi o nakladništvu*. On posvećuje cijelo poglavlje ulozi i zadaćama stručnih djelatnika u nakladništvu. Za razumijevanje problematike kojom se bavimo u ovom članku izdvojiti ćemo i analizirati čime se bave dva tipa stručnjaka, a to su knjižničari i prevoditelji. U prethodnom poglavlju istaknuli smo problem djelomičnih ili nepotpunih podataka koji je otežavao unos podataka u bazu. Zato Jelušić (2012, 87) ističe i objašnjava skupine podataka koje se nalaze u impresumu i “koje će nam jamčiti njezino podrijetlo i biti oslonac u odlučivanju (...)”. Podaci o kojima govori Jelušić jesu podaci koji su nam pri izradi zapisa u bazi prijevoda na ovom projektu bili ključni. Jelušić navodi da se “na poledini naslovne stranice najčešće objavljuje niz podataka: logotip i naziv nakladnika, podatak o nositelju autorskog prava, ime urednika, imena članova uredništva kad se radi o kojemu značajnijem izdanju ili nizu izdanja, podatak o prevoditelju, tiskari, podaci koje dodjeljuje bibliografsko sjedište (CIP i ISBN), naziv sponzora za objavljivanje, ...imena odgovornih za oblikovanje, lekturu i korekturu” (Jelušić, 2012, 88). Kvaliteta podataka koji se nalaze u impresumima temelj je za kvalitetan kataložni zapis i oni su neophodni za daljnja istraživanja, kao što se pokazalo u slučaju istraživanja provedenog u okviru Projekta. Objavljivanje građe bez navedenih podataka znak je nepoznavanja nakladničkog zanata.

Kada govori o prijevodima, Jelušić smatra da je “stupanj profesionalnog pristupa nakladniku osobito razvidan pri objavljivanju prijevoda. Od kvalitete objavljenog prijevoda do nakladničkog konteksta u kojemu se prijevod objavljuje, javnost prosuđuje o smislenosti takvog zahtjevnog pothvata (Jelušić, 2012, 108-109)”. Upravo je velika odgovornost na nakladnicima da istaknu prevoditelje kao važne suradnike jer bez njih prijevodna književnost ne bi ni postojala. Hrvoje Božičević, urednik Edicije Božičević, na poseban način opisuje svoj odnos s prevoditeljima: “Ono što je daleko važnije od honorara jest uvažavanje, tako kažu. Kao nakladnik svojih izdanja uveo sam načelo da, osim autora, kažem par riječi i o prevoditelju, bilješkom na početku ili na kraju knjige.” (Božičević, 2012, 130).

Knjižničari i prevoditelji bliski su suradnici nakladnika i nezaobilazne karike u nakladničkom procesu. Ostaje nam vidjeti na koji je način tu suradnju moguće poboljšati.

Suradnja knjižničara i nakladnika ogleda se u sljedećim aktivnostima: distribucija knjiga i dostupnost građe (od nabave do osiguravanja dostupnosti korisnicima – u fizičkom ili e-obliku), CIP-program, obvezni primjerak, Hrvatski ured za ISBN i ISNN, DOI, organizacija književnih večeri i predstavljanje knjiga uživo i u e-okruženju.

#### Distribucija i dostupnost građe

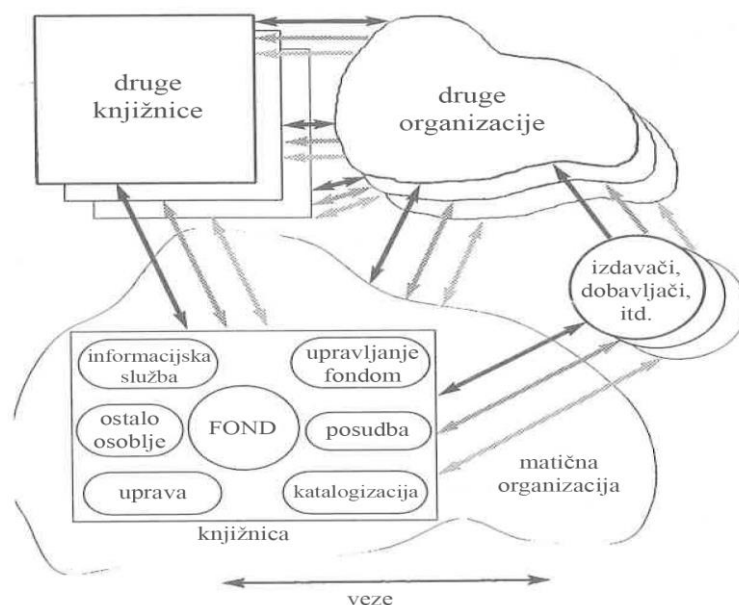
Dostupnost proizvoda zainteresiranoj i široj javnosti, kao što je već istaknuto ranije u tekstu, krajnji je cilj nakladničkog procesa. Nakladnici moraju biti upoznati s načinima promocije i distribucije ukoliko žele ispuniti svoj konačni cilj. Distribucija je važan dio nakladničkog procesa jer je krajnji cilj nakladništva pristup objavljenoj građi u obliku prodaje knjižarama ili posudbe u knjižnici (Jelušić i Stričević, 2011, 70-72). Knjižnice su jedan od važnijih aktera u distribucijskom procesu koji nakladničkom proizvodu omogućuju dostupnost i pristupačnost proizvoda javnosti. Tomašević i Kovač ističu da je cilj nakladnika upoznati čitatelje s autorom i tematikom objavljenog djela te navode najpoznatije aktivnosti u knjižnicama koje nakladnici provode, a to su gostovanja autora u knjižnicama, na književnim večerima, javnim čitanjima, književnim



manifestacijama te kroz tribine, izloge knjiga u knjižnicama i preko CIP-zapisa (2009, 46). Zadaci su knjižnica “sustavan i neprestan odabir knjižnične građe; sređivanje i stručna obradba knjižnične građe; čuvanje i zaštita knjižnične građe; djelatnosti koje obuhvaća nabava građe; davanje na korištenje knjižnične građe; davanje obavijesti o knjižničnoj građi u jednoj knjižnici ili u više njih.” Upravo zbog navedenih zadataka knjižnice su prvi partneri nakladnika od kupnje do promocije građe. U Hrvatskoj sredstva za nabavu građe dolaze iz izvora koji su vezani uz proračunska sredstva. Svaki tip knjižnica usmjeren je prema nekom ministarstvu (Ministarstvo kulture i medija, Ministarstvo znanosti i obrazovanja) i osnivačima (gradovi, općine, županije) koji su odgovorni za njihovo poslovanje. Velagić izdvaja nekoliko primjera pozitivne intervencije u tržišne odnose u nakladništvo u Republici Hrvatskoj u obliku kontinuiranog sufinanciranja nakladničke proizvodnje, a primjeri su takvih programa sljedeći: potpore izdavanju časopisa i elektroničkih publikacija, potpore za poticanje književnog stvaralaštva, potpore izdavanju knjiga, otkup knjiga za narodne knjižnice (Velagić, 2022, 50). Za knjižnice je posebno važan otkup za narodne knjižnice koji provodi Ministarstvo kulture i medija (<https://min-kulture.gov.hr/natjecaji-16274/javni-pozivi-404/javni-poziv-nakladnicima-za-predlaganje-knjiga-za-otkup-narodnim-knjiznicama-pilot-projekt-u-2023-godini-rok-1-listopada-2023/23585>) i otkup znanstvenih knjiga i visokoškolskih udžbenika koji provodi Ministarstvo znanosti i obrazovanja (<https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/natjecaji-196/javni-poziv-za-otkup-znanstvenih-knjiga-i-visokoskolskih-udzbenika-u-2022-godini/5108>). U stručnoj knjižničarskoj literaturi odnos je prema takvu načinu nabave kritičan. Otkup knjiga jedan je od oblika poticanja i pomaganja nakladničke djelatnosti, koja je zbog nekog razloga u krizi, od strane države. Nebesny je još 2000. godine pisala o problemima s kojima se knjižnice susreću zbog otkupa knjiga. Nisu bili jasni otkupni kriteriji, a sredstva za nabavu građe knjižnicama smanjivala su se zbog otkupa. Danas je došlo do promjena provedbe procesa otkupa. Na mrežnim stranicama Ministarstva kulture i medija nalazi se *Javni poziv za otkup knjiga za narodne knjižnice* (<https://min-kulture.gov.hr/natjecaji-16274/javni-pozivi-404/javni-poziv-za-otkup-knjiga-za-narodne-knjiznice-u-2022-godini-rok-11-studenoga-2022/22073>) u kojem se detaljno objašnjava koja su djela prihvatljiva, a koja nisu za otkup. Kriteriji otkupa knjiga dijele se na opće i posebne. Opći su sljedeći: visoka kvaliteta izvornog teksta, kvaliteta prijevoda, visoka kvaliteta tehničkog oblikovanja knjige, primjerenost za korištenje u narodnim knjižnicama, a posebno raspoloživa sredstva i potrebe za pojedinim naslovima u narodnim knjižnicama. Na otkup kao način nabave knjižničari su negodovali na način da su ukazivali na potrebu izgradnje zbirke koja se temelji na “neovisnoj stručnoj procjeni knjižničara, bez političkog, sektaškog, tržišnog ili kakvoga drugog utjecaja, uz savjetovanje s predstavničkim tijelima korisnika, skupinama zajednice te s obrazovnim, informacijskim i kulturnim ustanovama” (Preporuke za knjižnično zakonodavstvo i politiku u Europi, 2000). Nebesny (2000) i Siber i Lukačević (2018) ukazali su na to da je otkup “ograničio samostalnost odabira knjiga za nabavu, a ujedno, posredno, umanjio profesionalnu odgovornost knjižničara za izgradnju zbirke. Kao mjera podrške književno-nakladničkom sektoru otkup je zasigurno postigao pozitivne rezultate u nakladničkim nakladama i financijama, no istraživanja koja su 2018. godine proveli Siber i Lukačević ukazuju na potrebu propitivanja tog načina nabave zbog prethodno navedene činjenice da knjižničari nisu samostalni u planiranju nabave. Mora se napomenuti da je 2022. godine napravljen novi način provedbe otkupa pa očekujemo da će se uskoro u stručnoj javnosti provesti istraživanje o novom obliku otkupa. Najbolji pristup izgradnji knjižničnog fonda, odnosno osiguravanja građe korisnicima, jest onaj koji se temelji na dobro osmišljenoj nabavnoj politici i kriterijima za selekciju građe. Johnson (2-7; 126-149), Disher (2023, 2-5), Clayton i Gorman (2001, 102-117) i Fieldhouse (2012, 28-29) ukazuju na složenost i odgovornost poslova u okviru procesa nabave, što potvrđuje ranije navedene tvrdnje o problemu cenzure i autocenzure. Postavlja se pitanje susreću li se djelatnici koji su zaduženi za nabavu s pritiskom okoline, susreću li se s etičkim dvojbama u nabavi, susreću li se sa situacijama u kojima se ograničavaju slobodan pristup

informacijama i intelektualna sloboda, odnose li se prema nakladnicima i dobavljačima profesionalno, nepristrano i izbjegavaju li mogućnost pogodovanja.

Proces nabave možemo promatrati kao dio sustava u kojem se fond knjižnice i proces izgradnje fonda nalaze u međudnosu s drugim entitetima. Knjižnični sustav Jelušić objašnjava kao “kompleks uzajamno povezanih elemenata koji tvore posebno jedinstvo s okolinom” (Jelušić, 1992, 20). Radi boljeg razumijevanja tih odnosa na slici br. 2 prikazan je položaj knjižnice i fonda u odnosu na svoju ustanovu (ukoliko je knjižnica u njezinu sastavu), druge knjižnice, druge organizacije, nakladnike i dobavljače.



Slika 2.  
Knjižnica kao dio sustava

Prilagođeno prema: Clayton, P. i Gorman, G. E. (2001). *Managing Information Resources in Libraries: collection management in theory and practice*. Library Association Publishing. Pp. 10.

Kao i Jelušić, Clayton i Gorman (2001, 9-14) ukazuju na to da dijelovi sustava moraju djelovati usklađeno i da u tom odnosu mora postojati smislen međudnos sastavnih dijelova koji su na sljedećoj razini dio većeg sustava. Knjižnice fond obogaćuju naslovima koje objavljuju nakladnici. Dishar (2023, 121) opisuje taj odnos na sljedeći način: knjižnice imaju značajna sredstva za nabavu građe koju objavljuju nakladnici. Nakladnici pak potiču proizvodnju i kreaciju novih ideja, objavljuju ih kao publikacije, stavljaju na tržište zato da bi ih knjižnice mogle kupiti i dati ih na korištenje. Knjižnice korisnicima prezentiraju nakladnički proizvod kroz organizaciju predstavljanja novih naslova ili drugih oblika poticanja čitanja i posudbe naslova.

#### CIP-program

CIP je skraćena za katalogizaciju u publikaciji (engl. *cataloguing in publication*). U uputama za CIP koje se nalaze na mrežnim stranicama Nacionalne i sveučilišne knjižnice, CIP-program opisuje se kao “program izradbe preliminarnih, skraćenih zapisa za publikacije u pripremi za tisak” (<https://www.nsk.hr/cip/>). Svrha CIP-programa jest da omogući “pristup cjelovitim informacijama o publikacijama koje su u pripremi za tisak; brzi uvid u produkciju hrvatskih nakladnika; promidžbu novih naslova omeđenih publikacija i nizova publikacija (nakladničkih cjelina); izobrazbu novih nakladnika o standardima za izradbu knjiga;

standardiziranu i bržu obradu publikacija u knjižnicama; nabavu publikacija i kontrolu stizanja obveznih primjeraka” (Nacionalna i sveučilišna knjižnica, 2012). Na istoj stranici nalaze se detaljne upute o tome kako predati publikaciju na obradu za CIP, kako izgleda CIP-zapis, kako se dostavlja CIP i slično. Važno je napomenuti da CIP nije u potpunosti pouzdana informacija zato jer se dobiva prije nego što se publikacija objavi, a može se dogoditi i da se ona uopće ne objavi. Zato se podaci iz CIP-biltena moraju provjeriti kako bi se znalo jesu li najavljene knjige doista objavljene.

### Obvezni primjerak

O obveznom primjerku već je bilo riječi u prvom dijelu članka, gdje smo se pozvali na izvore koji su se koristili pri prikupljanju podataka o publikacijama koje pripadaju francuskoj i frankofonskoj književnosti nakon 1991. godine. Osim Zakonom o knjižnici i knjižničnoj djelatnosti (Zakon o knjižnicama i knjižničnoj djelatnosti, NN 114/22 (17/19, 98/19)), rukovanje obveznim primjerkom uređeno je i Pravilnikom o obveznom primjerku (Ministarstvo kulture, Pravilnik o obveznom primjerku, NN66/2020). Pravilnikom su određene obveze i odgovornosti nakladnika i tiskara te načini dostave, formati i uvjeti pristupa, korištenja i zaštite *online* građe. U članku 2. objašnjava se da je “obvezni primjerak koji pristiže u Nacionalnu i sveučilišnu knjižnicu u Zagrebu dio izgradnje nacionalne zbirke knjižnične građe Croatica kao kulturnog dobra”. Golubović ističe važnost obveznog primjerka kod stvaranja nacionalne zbirke nacionalnih publikacija i sastavljanja provjerenog nacionalnog bibliografskog zapisa kako bi se osiguralo njihovo čuvanje i lakši pristup, a jednako se primjenjuje na okruženje elektroničkog i tiskanog izdavaštva (Golubović, 2020, 164). Važno je da nakladnici prihvate i razumiju važnost obveznog primjerka kao ključnog elementa u izgradnji Croaticae. Nesporno je potrebno složiti se s tvrdnjama Jelušića koji kaže da “arhivske zbirke obveznog primjerka imaju snagu dokaza o kulturi jedne sredine, njezinu identitetu i opstojnosti” (2012, 64).

### Hrvatski ured za ISBN i ISSN i DOI

Za potrebe opremanja publikacije svim potrebnim elementima za objavljivanje, nezaobilazna je uloga knjižničara koji svoje zadaće obavljaju kroz ISBN, ISSN i DOI-ured.

ISBN (engl. *International Standard Book Number* = međunarodni standardni knjižni broj) jedinstveni je identifikator knjiga i drugih omeđenih publikacija bez obzira na medij na kojem se objavljuju. Hrvatski ured za ISBN nacionalni je ured koji učlanjuje i popisuje nakladnike knjiga i drugih omeđenih publikacija sa sjedištem u Republici Hrvatskoj. Ured djeluje prema pravilima međunarodnog sustava ISBN-a, sustava brojčanog označivanja, čijom se primjenom jednoznačno identificiraju knjige i druge omeđene publikacije (Nacionalna i sveučilišna knjižnica, 2012).

ISSN (engl. *International Standard Serial Number*) je međunarodni standardni broj serijske publikacije i druge neomeđene građe kojim se ona identificira neovisno o zemlji izdavanja, jeziku ili abecedi, učestalosti izlaženja, mediju itd. te neovisno o tome izlazi li ili je prestala izlaziti ili će tek izaći. ISSN ured za Hrvatsku nacionalni je ured za identifikaciju serijskih publikacija i druge neomeđene građe koji dodjeljuje ISSN serijskim publikacijama i drugoj neomeđenoj građi koja izlazi u Republici Hrvatskoj, stvara i održava zapise o hrvatskim serijskim publikacijama i drugoj neomeđenoj građi u međunarodnom Upisniku ISSN-a, pruža pomoć uredništvima pri pokretanju i uređivanju serijskih publikacija i druge neomeđene građe te dodjeljuje brojčane nizove za crtične kodove (Nacionalna i sveučilišna knjižnica, 2012).

DOI (engl. *Digital Object Identifier*) je digitalni identifikator objekta, a ne identifikator digitalnoga objekta. DOI može biti dodijeljen objektu bilo koje vrste, i to digitalnomu, materijalnomu ili apstraktnomu, kao i bilo kojoj razini njegove granularnosti. DOI je trajna

poveznica na cjelovit digitalni objekt ili na podatak o njemu. U nakladništvu i knjižničarstvu DOI se koristi za identifikaciju svih vrsta građe – knjiga, časopisa, zbornika s konferencija i dr., ali ne zamjenjuje nijedan drugi identifikator (ISSN, ISBN, ISMN itd.). Hrvatski ured za DOI nacionalni je registracijski ured koji posreduje između hrvatskih nakladnika i registracijske agencije Crossref pri dodjeli DOI-a znanstvenim i znanstveno-stručnim časopisima te njihovim člancima, sveščićima i godištima. Ured djeluje prema pravilima međunarodnoga sustava za DOI (ISO 26324:2012) i registracijske agencije Crossref (Nacionalna i sveučilišna knjižnica, 2017).

#### Organizacija književnih večeri i predstavljanje knjiga uživo i u e-okruženju

Slažemo se s tvrdnjom Tomašević i Kovač da su “najpopularnija suradnja nakladnika i knjižnica javna predstavljanja knjiga i autora na koja se pozivaju uglednici iz javnog života, biraju se reprezentativni prostori, uz ciljanu publiku pozivaju se i predstavnici medija i javnosti općenito” (Tomašević i Kovač 2009, 46). Upravo organizacijom takvih događanja knjižnica predstavlja svoj fond i zbirke te na taj način stvara povezaniji odnos sa sredinom u kojoj djeluje, a nakladnik popularizira svoja izdanja i stvara vezu između sebe i čitatelja. Kovačević (2017) narodnu knjižnicu naziva središtem kulturnog i društvenog života, što ona po svojim zadaćama i djelatnostima i jest. Jedan od najvažnijih dokumenata u području narodnog knjižničarstva, *IFLA-ine smjernice za narodne knjižnice* (IFLA – *International Federation Library Associations and Institutions* – Međunarodni savez knjižničarskih društava i ustanova), djelatnosti narodne knjižnice opisuju kao “Pružanje usluga i osiguravanje građe na različitim medijima kako bi zadovoljile obrazovne i informacijske potrebe za osobnim razvojem, uključujući i rasonodu i potrebe vezane uz slobodno vrijeme (Koontz i Gubin, 2011, 15). Knjižnice moraju promišljeno pristupiti u razvoju fondova i zbirke koje će ispuniti navedene zadaće, a napose u osiguravanju slobodnog pristupa informacijama. Međutim, pitanje je kako će knjižnice približiti svoje aktivnosti i usluge, pa i fondove i zbirke, korisnicima i nekorisnicima. Zato se u knjižničarstvu posebna pažnja posvećuje marketingu. Robertson (2005) je objavila priručnik koji knjižničari mogu koristiti pri organizaciji događanja u svojoj ustanovi. Kulturne programe knjižnica definira kao programe koje organiziraju i vode knjižnice, a kojima je cilj zabaviti, prosvijetliti, educirati i uključiti korisnike i nekorisnike u te aktivnosti (Robertson, 2005, 3). Organizacija događanja često se provodi u suradnji s vanjskim partnerima. Nakladnici su najčešći partneri u organizaciji predstavljanja knjiga ili susreta s autorima. Robertson predlaže nekoliko oblika održavanja programa predstavljanja, a to su predstavljanja autora, radionice kreativnog pisanja, predavanja i panel-diskusije. Kod predstavljanja autora razlikujemo nekoliko formi, a to su one u kojima autor čita iz objavljenog djela (publika sudjeluje na način da postavlja pitanja, uz potpisivanje knjige), one u kojima autor predaje o čitanju i izdavanju, panel-diskusija s nekoliko autora, čitanje poezije, komemorativno čitanje, razgovor pisaca s drugim piscima ili piscima koji tek započinju svoj spisateljski put (Robertson, 2005, 39-40). U hrvatskoj stručnoj javnosti, jedan od izvora informacija o provedenim aktivnostima vezanim uz poticanje čitanja te sudjelovanje u regionalnim i nacionalnim programima promicanja čitanja i kulturnim programima jesu Novosti Hrvatskog knjižničarskog društva (<https://www.hkdrustvo.hr/hkdnovosti/>) u kojima knjižničari opisuju svoje programe. Nakladnici i knjižničari često surađuju na programima poticanja čitanja kao što su Noć knjige, Mjesec hrvatske knjige i Zadar čita. Značajan iskorak u promicanju čitanja dogodio se 2021. godine, koju je Ministarstvo kulture i medija proglasilo Godinom čitanja. Popis događanja nalazi se na mrežnoj stranici Ministarstva (<https://min-kulture.gov.hr/vijesti-8/www-citaj-hr-2021-godina-citanja-u-hrvatskoj/20837>). Na kraju je potrebno istaknuti istraživanje koje je provedeno u Knjižnici i čitaonici Bogdana Ogrizovića, a bavilo se utjecajem knjižničnih programa na posudbu knjiga u Knjižnici i čitaonici Bogdana Ogrizovića (Kovačević, 2017). Rezultati analize sadržaja godišnjih izvješća i održanih programa od 2009. do 2013. ukazuju na povećanje interesa javnosti za posudbom građe nakon predstavljanja autora (2017, 152).

## Razmjena zapisa knjižara, nakladnika i knjižnica

Iako je ova ideja ostala samo na razini stručne i znanstvene rasprave, važno je ukazati na nju u nadi da će se o njoj uskoro ponovno razgovarati unutar stručne javnosti. Golub, Jelušić, Mileusić i Pavelić proveli su istraživanje (od listopada 2001. do listopada 2002.) na primjeni triju različitih formata zapisa (Dublin Core, ONIX i UNIMARC) za omeđene tiskane publikacije u suradnji s mrežnim knjižarama u Hrvatskoj. Istraživanje nije provedeno na svim mrežnim knjižarama, već samo na onima koje su se odazvale pozivu na suradnju. "Cilj je istraživanja bio utvrditi do koje su mjere različiti zapisi kompatibilni s programskim podrškama mrežnih knjižara u Hrvatskoj, te što se nakladnicima koji su spremni sami ili uz pomoć knjižničara izrađivati zapise može preporučiti za rad u budućnosti. Dugoročni je cilj da se počnu izrađivati metapodatci koji će biti kompatibilni s različitim mrežnim knjižarama i koji će omogućiti što bolju mrežnu dostupnost tiskanih i elektroničkih publikacija nakladnika i baštinskih ustanova koje se bave nakladništvom." (Golub et al., 2003)

## Znanstveno izdavaštvo

U području znanstvenog izdavaštva došlo je do velikih promjena u odnosu nakladnika, dobavljača i knjižničara s obzirom na e-gradu. S obzirom na to da tema ovog rada nije znanstveno izdavaštvo i promjene koje su u njemu nastale, naglasit ćemo samo najvažnije teme o kojima se raspravlja. Knjižničari, nakladnici i dobavljači u stalnim su dogovorima oko povoljnijeg modela pretplate te osiguravanja povoljnijih uvjeta korištenja e-građe. Također, knjižnice su predvodnice ideje otvorenog pristupa.

## Zaključak

Namjera ovog teksta bila je upoznati čitatelje s projektom "Sociološki i traduktološki aspekti recepcije francuske i frankofonskih književnosti u Hrvatskoj nakon 1991. godine", koji se provodi na Sveučilištu u Zadru, te ukazati na trendove i mogućnosti suradnje nakladnika, knjižničara i prevoditelja. Baza podataka napravljena u okviru toga projekta pokazala se kao dobar alat i temelj za buduća istraživanja.

U bazu je upisano 1 142 prijevoda francuske i frankofonske književnosti. Također, evidentirana su 343 prevoditelja i 203 nakladnika na hrvatskom jeziku. Podaci upisani u bazi već su se koristili za pisanje znanstvenih radova na temu prijevoda, kao što je naprimjer članak Mirne Sindičić Sabljo *O (ne)prevođenju Molièrea u hrvatskom kazalištu devedesetih godina 20. stoljeća (i nakon)* u kojem su se koristili podaci za analizu ponovljenih Molièreovih prijevoda, kao i podaci o tome tko prevodi Molièreove tekstove (Sindičić Sabljo, 2022), a što ukazuje na mogućnosti pretraživanja i izvoza podataka iz baze.

Rad na bazi podataka o prijevodima francuske i frankofonske književnosti otvorio je nova istraživačka pitanja o ulozi nakladnika i prevoditelja u izgradnji knjižničnih zbirki. Nakladništvo je u kontekstu gospodarstva važna djelatnost, a njezina funkcija djelatnosti koja omogućuje pristup znanju i informacijama značajna je za društvo u cjelini. Nakladnici bi mogli češće konzultirati knjižničare pri odluci o prijevodu, a prevoditelji bi mogli poslušati glas čitatelja o prihvaćanju ili neprihvaćanju prijevoda od strane šire javnosti koji je često upućen knjižničarima. Nakladnici i knjižničari surađuju, ali puno je važnije što kao djelatnosti ovise jedna o drugoj. Izgradnja i obogaćivanje knjižničnih fondova ovise o nakladničkoj ponudi. Načela izgradnje fonda jesu kvaliteta i izgradnja fonda u skladu s potrebama korisnika, ali to kako će izgledati fond uvelike ovisi o tome kakvo je stanje na tržištu ili, točnije, što je knjižnicama dostupno za nabavu. Naravno da nabava ovisi o financijama kojima raspolaže knjižnica, ali

ukoliko knjižnica nema dovoljan broj naslova na tržištu za kupnju, financije neće riješiti taj problem. Velagić upozorava na tzv. tržišnu cenzuru, koja je rezultat činjenice da nakladnička odluka “o objavljivanju knjiga sve više ovisi o mogućnostima prodaje, a sve manje o samoj kvaliteti njezina sadržaja” (Velagić, 2022, 50). Upravo je to bojazan s kojom se moramo suočiti. Broj objavljenih naslova, broj prijevoda i kvaliteta prijevoda izravno utječu na izgradnju knjižničkog fonda i na kvalitetu knjižnične zbirke. A sve navedeno ima utjecaj na čitateljske navike i ukuse, na kupce i na korisnike. Gledamo li širu sliku, nakladništvo možemo promatrati kao djelatnost koja razvija demokratske vrijednosti. Velagić (2022) u svojem pregledu autora koji su se bavili tom problematikom ističe Gilesa Clarka, koji kaže da je “pluralitet knjiga i nakladnika od vitalne važnosti za demokraciju jer omogućuje objavljivanje različitih ideja i pogleda, čime osigurava pluralitet i slobodu mišljenja i pridonosi izgradnji obrazovanog i kritičkog društva” (Clark prema Velagiću, 42-43, 2002, 2). Knjižnice su mjesta koja potiču jednakost, demokraciju, otvorenost. To su institucije koje promiču ideju jednakog prava na pristup znanju i informacijama. Međutim, ukoliko nakladnici objavljuju naslove obojene jednostranim ideološkim idejama ili zbog zgrtanja profita zanemare kvalitetu rukopisa, knjižnice neće moći izgraditi kvalitetne fondove, a korisnici neće moći dobiti uvid u neke druge stavove i mišljenja. Fondovi će biti jednoobrazni i izgubit će jednu od svojih važnih zadaća, a to je poticanje novih ideja i obrazovanja, osiguravanje građe za osobni razvoj i razonodu. Kenney, jedan od urednika časopisa *Publishers Weekly*, u svojem članku upozorava upravo na taj problem. Knjižničari ovisе o nakladničkoj produkciji, ali Kenney smatra da bi nakladnici trebali slušati knjižničare koji su u stalnom kontaktu s korisnicima te znaju što ih zanima, što ih smeta, a što im nedostaje. Njegova je poruka: “Ako nakladnici ne uspiju pronaći, podržati, objavljivati i promovirati više autora priča koje odražavaju bogatu raznolikost našeg svijeta, tada knjižnice neće ispuniti očekivanja svoje zajednice” (Kenney, 2022). Takav scenarij može završiti samo na dva načina: knjižnica će izgubiti korisnike, a u široj slici gledano čitateljske će se navike promijeniti, čitateljske sposobnosti oslabjeti i neposredno utjecati na društvo u cjelini. Jedna od važnijih zajedničkih aktivnosti nakladnika i knjižničara jesu programi razvijanja čitateljskih navika (Jelušić, 1999; 2012, 169-170). Hrvatska je donijela *Nacionalnu strategiju poticanja čitanja od 2017. do 2022. godine* u kojoj su donesena tri strateška cilja: uspostavljanje učinkovitog društvenog okvira za podršku čitanju; razvoj čitalačke pismenosti i poticanje čitatelja na aktivno i kritičko čitanje; povećanje dostupnosti knjiga i drugih čitateljskih materijala (Ministarstvo kulture i medija, 2017). U Strategiji je napravljena SWOT-analiza čitanja u Hrvatskoj. U *Ciljevima i mjerama* navodi se: “Osiguravanje dostupnosti knjiga i drugih čitateljskih materijala strateški je cilj koji se ostvaruje sustavnim ulaganjem u pisce, ilustratore i prevoditelje te u njihovo djelovanje, potporom nakladničkoj i knjižarskoj djelatnosti, povećanjem produkcije i dostupnosti knjige putem svih vrsta knjižnica, povećanjem produkcije i dostupnosti čitateljskih materijala za osobe s poteškoćama u čitanju na uobičajen način i ulaganjem u nove naslove, dostupnost i vidljivost e-knjiga te besplatnih digitalnih sadržaja.” U dokumentu navode zanimljive i hvalevrijedne aktivnosti koje bi trebale dovesti do *Izjave o viziji Strategije – Čitajmo da ne ostanemo bez riječi*. Vrijedi nam čekati uvid u analizu provedenih mjera i učinaka akcija poduzetih u smjeru poticanja čitanja među građanima Republike Hrvatske.

### Literatura:

- Barbarić, A. (2009). Knjižničarske kompetencije. In: A. Horvat i D. Machala (Urednice), *Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost* (pp. 57-69). Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu.
- Božičević, H. (2012). *Kako se kalio hrvatski nakladnik*. Zagreb : Edicija Božičević.

- Brbora, S., Gjurković-Govorčin, R., Horvat, A., Leščić, J., Lončar, M., Machala, D., Mihalić, M., Nahod, B., Šalamon-Cindori, B., Živko, M. & Živković, D. (2022). *Rječnik hrvatskog knjižničarskog nazivlja*. Hrvatska sveučilišna naklada.
- Clayton, P. & Gorman, G.E. (2001). *Managing Information Resources in Libraries: collection management in theory and practice*. Library Association Publishing.
- Čukić, I. (2021). *Razvoj biblioteka kao zajedničkih dobara*. Goethe Institut Kroatien.
- Despot, I., Ljevak Lebeda, I. & Tomašević, N. (2015). "Freemium" Business Models in Publishing: new packaging for the needs of readers in the digital age. *Libellarium : časopis za povijest pisane riječi, knjige i baštinskih ustanova* 8, (1): 81-89.
- Disher, W. (2023). *Crash Course in Collection Development*. (3rd ed.). Bloomsbury Publishing.
- Evans, G. E. & Saponaro, M. Z. (2005). *Developing Library and Information Center Collections* (5th ed.). Libraries Unlimited.
- Fieldhouse, M. (2012). The Process of Collection Management. In M. Fieldhouse & A. Marshall (Eds.), *Collection Development in the Digital Age* (pp. 27-34). Facet Publishing.
- Golub, K., Jelušić, S., Mileusnić, S. & Pavelić, D. (2003, November 20-22). *Mogućnosti primjene zapisa u formatu Dublin Core, ONIX i UNIMARC u mrežnim knjižarama u Hrvatskoj*. Arhivi, knjižnice, muzeji 6 (Croatia), (pp. 196-201). [http://eprints.rclis.org/4532/1/Mogucnosti\\_primjene\\_zapisa.pdf](http://eprints.rclis.org/4532/1/Mogucnosti_primjene_zapisa.pdf)
- Golubović, V. (2020). Obvezni primjerak Republike Hrvatske: zakonodavni okvir. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 63 (1-2): 161-184. <https://doi.org/10.30754/vbh.63.1-2.821>
- Hebrang Grgić, I. & Barbarić, A. (2019). Metodologija prikupljanja podataka i izrade retrospektivne bibliografije iseljeničkog tiska. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 62(1):29-48. <https://doi.org/10.30754/vbh.62.1.744>
- IFLA/FAIFE. Knjižnice i intelektualna sloboda. (1999). <https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/1432/1/ifla-statement-on-libraries-and-intellectual-freedom-hr.pdf>
- IFLA-in i UNESCO-ov Manifest za narodne knjižnice (2022). <https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/2455/1/IFLA-UNESCO%20Public%20Library%20Manifesto%202022-hr.pdf>
- IFLA-in i UNESCO-ov Manifest za školske knjižnice: uloga školske knjižnice u poučavanju i učenju za sve. (2004). In T. Pemmer Saetre i G. Willars, *IFLA-ine i UNESCO-ove smjernice za školske knjižnice* (pp. 31-33). Hrvatsko knjižničarsko društvo.
- International Federation of Library Associations and Institutions. (2014). *ISBD : međunarodni standardni bibliografski opis*. Hrvatsko knjižničarsko društvo.
- Koontz, C. & Gubin, B. (Eds.) (2011). *IFLA-ine smjernice za narodne knjižnice*. (2. hrv. izd.). Hrvatsko knjižničarsko društvo.
- Jelušić, S. (1992). *Struktura i organizacija knjižničnih sustava*. Filozofski fakultet, Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti.
- Jelušić, S. (1999). Publishing, the Book Industry and Librarianship : Useless Professions or Safe Information Lever for the Future. *Knjižnica : Revija za područje bibliotekarstva in informacijske znanosti*. 43(2-3):303-318.
- Jelušić, S. (2004). Book Publishing in Croatia Today. *Javnost - The Publicity*. 11(4): 91-100. DOI: [10.1080/13183222.2004.11008870](https://doi.org/10.1080/13183222.2004.11008870)
- Jelušić, S. (2012). *Ogledi o nakladništvu*. Naklada Ljevak.
- Jelušić, S. & Stričević, I. (2011). *A Librarian's Guide on How to Publish*. Chandos Publishing.
- Johnson, P. (2018). *Fundamentals of collection development and management*. (4th ed.). Facet Publishing.
- Kenney, B. (2022, April 19). *The Powerful, Complex Partnership Between Publishers and Libraries*. Publishers Weekly. <https://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/industry->

[news/libraries/article/89021-the-powerful-complex-partnership-between-publishers-and-libraries.html](https://news/libraries/article/89021-the-powerful-complex-partnership-between-publishers-and-libraries.html)

- Kovačević, J. (2017). *Narodna knjižnica: središte kulturnog i društvenog života*. Naklada Ljevak.
- Machala, D. (2015). *Knjižničarske kompetencije: pogled na razvoj profesije*. Hrvatska sveučilišna naklada : Nacionalna i sveučilišna knjižnica.
- Ministarstvo kulture i medija. (2017, studeni). *Nacionalna strategija poticanja čitanja od 2017. do 2022.* [https://min-kulture.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/Nacionalna%20strategija%20poticanja%20%C4%8Ditanja\\_tekst.pdf](https://min-kulture.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/Nacionalna%20strategija%20poticanja%20%C4%8Ditanja_tekst.pdf)
- Nacionalna i sveučilišna knjižnica. *CIP*. (2012). <https://www.nsk.hr/cip/>
- Nacionalna i sveučilišna knjižnica. *Hrvatske nacionalne bibliografije: popis bibliografija po nizovima*. (2023). <http://bibliografije.nsk.hr>
- Nacionalna i sveučilišna knjižnica. *Hrvatski ured za DOI*. (2017). <https://www.nsk.hr/doi/>
- Nacionalna i sveučilišna knjižnica. *Hrvatski ured za ISBN*. (2012). <https://www.nsk.hr/isbn/>
- Nacionalna i sveučilišna knjižnica. *ISSN ured za Hrvatsku* (2012). <https://www.nsk.hr/issn/>
- Ministarstvo kulture. *Pravilnik o obveznom primjerku* (NN66/2020) [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020\\_06\\_66\\_1318.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_06_66_1318.html)
- Nebesny, T. (2000). Otkup knjiga kao način nabave u narodnim knjižnicama. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske* 43(3): 57-78.
- Preporuke za knjižnično zakonodavstvo i politiku u Europi. (2000). *Vjesnik bibliotekara Hrvatske* 43(3): 161-162. <http://dzs.ffzg.unizg.hr/text/preporuke.pdf>
- Radalj, M. (2016). *Knjiga i nakladništvo u odnosima s javnošću*. Hrvatska sveučilišna naklada.
- Robertson, D. A. (2005). *Cultural programming for libraries*. American Library Association.
- Siber, L. & Lukačević, S. (2018). Otkup knjiga Ministarstva kulture i Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta – Utjecaj na izgradnju knjižnog fonda Gradske i sveučilišne knjižnice Osijek u razdoblju od 1998. do 2013. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 60(2-3): 79-109. <https://doi.org/10.30754/vbh.60.2-3.578>
- Sindičić Sabljo, M. (2022). O (ne)prevođenju Molièrea u hrvatskom kazalištu devedesetih godina 20. stoljeća (i nakon). U *Krležini dani u Osijeku 2021. Devedesete u hrvatskoj dramskoj književnosti i kazalištu, 2. dio* . (pp. 342-355). Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti (HAZU).
- Tadić, K. (1994.). *Rad u knjižnici: priručnik za knjižničare*. Naklada Benja. <http://dzs.ffzg.unizg.hr/text/katm.htm>
- Tomašević, N. (2015). *Kreativna industrija i nakladništvo*. Naklada Ljevak.
- Tomašević, N., Kovač, M.(2009). *Knjiga, tranzicija, iluzija*. Naklada Ljevak.
- Zakon o knjižnicama i knjižničnoj djelatnosti* 114/22 (NN 17/19; 98/19) <https://www.zakon.hr/z/2275/Zakon-o-knji%C5%BEnicama-i-knji%C5%BEni%C4%8Dnoj-djelatnosti>



**Darija Drviš**  
Dječji vrtić Sopot

**Tijana Vidović**  
Dječji vrtić Sopot

## **Današnji dan može biti remek djelo – profesionalni razvoj iz dana u dan**

### **Sažetak**

Promatrajući profesionalni razvoj kao kontinuirani proces osobnog i profesionalnog napretka koji ne ovisi o financijama te je svakako dobrovoljan, a rezultira promjenom, svaki pojedinac sam određuje svoj ritam i sam je odgovoran koliko će i što mijenjati na svom profesionalnom putu. On utječe ne samo na promjenu znanja, već i na promjene u djelovanju i uvjerenjima koja upravo filtriraju znanje i upravljaju ponašanjem odgojitelja. Implicitna pedagogija obuhvaća sustave vrijednosti i stavove u koje osoba duboko vjeruje te utječe na profesionalni razvoj odgojitelja. Pretpostavili smo da mijenjanjem implicitne pedagogije odgojitelja utječemo na donošenje prikladnih profesionalnih odluka u njegovom odgojno-obrazovnom radu. Primijenili smo edukaciju "Equip - Današnji dan može biti remek-djelo" koja je namijenjena razvijanju kompetencija osobnog i profesionalnog razvoja u kojem polaznici u manjim skupinama (od 5 do 12 sudionika) metodom okruglog stola uvježbavaju vještine osobnog i profesionalnog razvoja. Teme o kojima se raspravlja su stav, prioriteta, zdravlje, obitelj, razmišljanje, obveze, financije, vjera/uvjerenja, odnosi, darežljivost, vrijednosti i razvoj. „Equip Leadership Training Program – Million Leaders Mandate“ je trening kompetencija autora Johna C. Maxwella. Sudjelovanjem u edukaciji odgojitelji su se razvijali osobno i profesionalno te su mijenjali svoju implicitnu pedagogiju.

**Ključne riječi:** implicitna pedagogija, osobne i profesionalne kompetencije, profesionalni razvoj

### **Today can be a masterpiece - professional development from day to day**

### **Abstract**

Observing professional development as a continuous process of personal and professional progress that does not depend on finances and is certainly voluntary, and results in change, each individual determines their own rhythm and is responsible for what and how much he will change on his professional path. Professional development affects not only changes in knowledge, but also changes in actions and beliefs that precisely filters knowledge and govern the behaviour of educators. Psychological research indicates that every teacher has their own implicit pedagogy. Most of the time, individuals are not aware of it, but it is precisely the implicit pedagogies that determine their behaviour. Professional development in which implicit pedagogy changes is the development of personal attitudes and beliefs. The education "Equip - Today can be a masterpiece" is intended for the development of personal and professional development competencies in which participants in small groups (from 5 to 12 participants) practice personal and professional development skills using the round table method. Topics discussed include attitude, priorities, health, families, thinking, obligations, finances, faith/beliefs, relationships, generosity, values and development. The education is based on the

"Equip Leadership Training Program - Million Leaders Mandate" by John C. Maxwell, and after completing the education, we applied the acquired knowledge in the Sopot Kindergarten in order to develop the personal and professional competencies of educators.

**Keywords:** implicit pedagogy, personal and professional competences, professional development.

## Profesionalni razvoj

Profesionalni razvoj odgojitelja započinje završetkom početnog obrazovanja i stjecanjem diplome koja omogućava ulazak u svijet rada. Postoje mnoge definicije profesionalnog razvoja učitelja i odgojitelja, no ovdje navodimo jednu koja je najbliža onome kako se profesionalni razvoj učitelja i odgojitelja shvaća u Hrvatskoj. To je kontinuirana aktivnost koja uključuje različite procese kao što su obuka, praksa i primanje/davanje povratne informacije. Takav je razvoj dio obrazovnog sustava u kojem se posvećuje odgovarajuće vrijeme i podrška učiteljima i odgojiteljima u njihovu cjeloživotnom učenju (OECD, 2009).

Suvremeno je shvaćanje odgojitelja kao aktivnog „učenika“ i nositelja svojega profesionalnog razvoja. Od njega se očekuje preuzimanje veće odgovornosti za vlastito učenje i cjeloživotni pristup razvoju njegovih kompetencija.

Bell i Gilbert (1994) daju više objašnjenja o profesionalnom razvoju učitelja i odgojitelja. Oni ne definiraju sam profesionalni razvoj, ali vrlo jasno opisuju njihovo tumačenje profesionalnog razvoja. Oni ga promatraju na način da i odgojitelji moraju biti aktivni u svom procesu učenja koje će utjecati na njihov daljnji razvoj. To bi značilo da razvoj odgojitelja ne bi trebao biti rezultat vanjskog motiviranja („tjeranja“) da se mijenjaju. Tijekom učenja, trebali bi razvijati svoja uvjerenja i ideje, svoju odgojno-obrazovnu praksu i pri tome obraćati pozornost na svoje osjećaje povezane s promjenama. Imaju li unutarnju motivaciju za razvoj i promjene.

Osim toga, oni identificiraju i opisuju tri glavne vrste razvoja: osobni, profesionalni i društveni razvoj. Proces razvoja odgojitelja može se promatrati kao proces u kojem se odvijaju paralelno sve tri vrste razvoja te kao proces u kojem se odgojitelji razvijaju ne samo u jednom aspektu jer su aspekti razvoja međusobno povezani i ovise jedan o drugome.

Evans (2002) smatra da je razvoj odgojitelja/učitelja subjektivan ili objektivan proces ili oboje u isto vrijeme. Nadalje, smatra ga procesom internalizacije od strane osobe koja se razvija, ali isto tako navodi da proces razvoja može biti potican i izvana (vanjskom motivacijom) te da na razvoj odgojitelja mogu utjecati i vanjski faktori.

Profesionalni razvoj može se shvatiti kao razvoj kompetencija koje odgojitelju omogućavaju kvalitetno djelovanje i odgovaranje na svakodnevne izazove. Ostvaruje se kroz različite oblike stručnog usavršavanja, kritičkog promišljanja, istraživanja i čitanja literature. Pod pojmom „profesionalnog razvoja“ Day (1999) navodi šest obilježja profesionalnog razvoja: profesionalni razvoj se odvija kontinuirano; pojedinac je odgovoran za svoj profesionalan razvoj, ali je on isto tako i u domeni odgovornosti odgojno-obrazovne ustanove; odgojitelju je potrebna materijalna i stručna podrška te relevantni izvori; važno je odgovoriti na potrebe koje ima odgojitelje, ali i odgojno-obrazovna ustanova u kojoj radi (ne nužno istovremeno); proces profesionalnog razvoja odgojitelja/učitelja trebao bi biti društveno prepoznatljiv, vjerodostojan (vidljiv ne samo odgojitelju/učitelju nego prepoznat od sustava); trebao bi biti diferenciran u odnosu na specifične potrebe određenog razdoblja profesionalnog razvoja. Isto tako Day (1999) ističe kako bez fokusa na cjeloživotno učenje, odgojitelji/učitelji ne mogu pružiti najbolje mogućnosti za razvoj i učenje za svoje djece/učenika.

### *Motivacija odgojitelja za profesionalni razvoj*

Motivacija je stanje neravnoteže dok ne postignemo ono čemu se veselimo i što želimo postići ili izbjegnemo ono čega se bojimo i što nam prijete (Srića, 2009).

Na osobnu motivaciju djeluju dva čimbenika (Dubrović, Smojver, 2010): *motivatori* – sadržaj onoga što radimo, status, osobna promocija, odgovornost, samostalnost, ugled i *demotivatori* – loši radni uvjeti i međuljudski odnosi, neuvažavanje, nepravda, loša organizacija i komunikacija. U svom je istraživanju Tough (1979) otkrio da su svi odrasli ljudi motivirani za razvitak i unapređivanje, ali ta motivacija ponekad može biti blokirana barijerama kao što su negativna slika o sebi kao učeniku, nedostatak prilika ili sredstava, vremenska ograničenja i programi koji krše principe učenja odraslih.

Kognitivistički pristup motivaciji objašnjava da izvor motivacije dolazi iz same osobe, a poticaj je u očekivanjima od uspjeha i vrijednostima koje osoba pripisuje postavljenim ciljevima. Teorija vrijednosti i očekivanja (Eccles, Wigfield, 1995) jedna je od najšire korištenih novijih teorija kognitivističkog pristupa motivaciji. Prema toj teoriji dva su osnovna pitanja koja određuju našu motivaciju, a koja si svatko može postaviti: Mogu li (riješiti zadatak, biti uspješan u aktivnosti i sl.) i želim li (rješavati taj zadatak, sudjelovati u aktivnosti i sl.).

Pitanja odražavaju dvije vrste vjerovanja: vjerovanje u očekivanje osobnog uspjeha (Mogu li ja to?) koje određuje aktivnost osobe kao i vjerovanje u sposobnosti te vjerovanje u vrijednosti koje osoba pripisuje različitim izborima koji će joj pomoći u ostvarivanju ciljeva.

Opisana vjerovanja su povezana s osobnim razvojem osobe, a on s profesionalnim razvojem. To je zato što uz pomoć osobnog razvoja osoba kontinuirano usavršava svoje vještine i znanja potrebna za postizanje uspjeha u osobnom i profesionalnom životu. Pri tome je važno da osoba ima svoj osobni razvojni plan, koji će sadržavati: ciljeve, snage i slabosti, aspekte koje treba poboljšati da bi postigli svoje ciljeve, što konkretno treba učiniti kako bi postigla svoje ciljeve te na kakve bi prepreke mogla naići na putu ostvarenja svojih ciljeva.

Kroz samoprocjenu, osoba broji svoje prednosti i ispituje u kojoj se fazi nalazi i kamo želi ići nakon što popravi svoje slabosti. Bilo bi dobro da osoba svoju samoprocjenu usmjeri na: tehničke vještine: koje su to vještine koje mu pomažu u obavljanju njegovih zadataka; socijalne vještine: kako komunicira sa svojim timom u obavljanju zadataka; njezin stav, osjećaje i način razmišljanja i njezine posebne talente i vještine.

### **Implicitna pedagogija**

Istraživanja u psihologiji objašnjavaju da svi imaju svoje 'implicitne' teorije'. To su skupovi uvjerenja ili pretpostavke kojih osoba ne mora nužno biti u potpunosti svjesna i čak može biti teško izraziti ih riječima. Ipak ove teorije ili uvjerenja mogu imati ogroman utjecaj na to kako se osoba ponaša i reagira svakodnevnim situacijama. Objašnjenje implicitnih teorija dao je neurolog Oliver Sacks u svojoj knjizi Antropolog na Marsu gdje opisuje svoj eksperiment s pacijentima koji imaju problem s kratkotrajnim pamćenjem, zbog tumora na mozgu. U eksperimentu Sacks opisuje kako pacijent prije bolesti nije imao problema s prisjećanjem na prethodne događaje, što znači da zbog toga, na pacijenta sadašnji događaji nisu ostavili apsolutno nikakav trag u njegovu sjećanju.

Svaki bi dan Sacks posjetio svog pacijenta, rukovao se s njim i predstavio mu se. Svakog novog dana pacijent se nije sjećao tko je bio ovaj posjetitelj, ponašao se kao da je Sacks bio potpuni stranac. Jednom prilikom, neurolog je za potrebe eksperimenta sakrio iglu u ruci i dok se rukovao s pacijentom, igla se zabila u pacijentov dlan na način da pacijent osjeti dosta jaki ubod koji ga natjera da uzvikne i odmakne ruku zbog boli. Nakon ovog događaja, iako pacijent i dalje nema sjećanja tko je Sacks, kada bi on ušao u sobu svakog jutra i pružio mu svoju ruku, pacijent bi oštro povukao ruku. Na pitanje zašto je reagirao na ovaj način, pacijent nije mogao jasno odgovoriti. Objašnjenje je da iako nije mogao izričito reći što je uzrok da djeluje na ovaj način, na nekoj dubljoj razini postojalo je implicitno sjećanje na bol koju je Sacks prouzročio i to je bilo implicitno sjećanje pacijenta koje je sada utjecalo na njegove postupke.

Općenito se smatra da se implicitne teorije formiraju u vrlo ranoj fazi života. Ideje o tome kako svijet funkcionira, o tome što je vrijedno truda i sposobnosti u postizanju uspjeha, o tome koliko je važno natjecanje ili suradnja, i o tome kakve su kvalitete osobe poželjne djeci prenose roditelji, ali odgojitelji od najranije dobi.

Jedan od načina kako implicitne teorije mogu postati eksplicitne jest istraživanje ranih sjećanja na vlastito obrazovno iskustvo.

Kada implicitne teorije postanu eksplicitne, možemo li ih onda kontrolirati ili ih promijeniti kako bi se uskladilo ponašanje i teorija koju zastupamo? Implicitne teorije može biti

jako teško promijeniti, dijelom zato što dugo bile dio sustava vrijednosti, a i dijelom zato što kada se jednom uspostave, tvore okvire unutar kojih slažu nove informacije i iskustva. Nove informacije koje podupiru naše implicitne teorije lakše se uočavaju i pamte.

Sustav vrijednosti razmjerno je koherentan sklop individualnih, društvenih i apsolutnih vrijednosti (Reber, 1985). Za razumijevanje djelovanja sustava vrijednosti nužno je objasniti ove pojmove: vrijednosti, uvjerenja, stavovi.

*Vrijednosti* su "skup općih uvjerenja, mišljenja i stavova o tom što je ispravno, dobro ili poželjno, koji se formira kroz proces socijalizacije" (Šverko, Petz, 1992). Odnosno, to je apstraktno i opće načelo koje se odnosi na sklopove ponašanja unutar društva koji su visoko cijenjeni, a rezultat su socijalizacije (Reber, 1985).

*Uvjerenje* je "znanje koje imamo o svijetu (ljudima i stvarima) i koje varira prema tome koliko nam je važno to znanje" (Pennigton, 1997). Usvojene postavke, tvrdnje ili učenja mogu biti "središnje" - one koje utječu i određuju kognitivnu strukturu pojedinca i "periferne" - bez značajnijeg utjecaja na "promišljanje svijeta" (Pennigton, 1997).

*Stavovi* su razmjerno trajna, intimno prihvaćena emocionalna orijentacija koja objašnjava ponašanja pojedinca. Konkretnije, to je usvojen sustav pozitivnog ili negativnog ocjenjivanja, osjećanja i reagiranja prema predmetima, osobama ili pojavama (Pennigton, 1997; Petz, 1992; Reber, 1985).

Implicitna je pedagogija povezana s implicitnim teorijama i sustavima vrijednosti, to je shvaćanje odgoja koje se kod pojedinca formira pod utjecajem osobnog iskustva, sustava vrijednosti i stavova, u koje duboko vjerujemo i ona može biti neovisna od znanstvene teorije (Babić, 1997). Zbog toga se implicitna pedagogija teško uočava i mijenja. Kako bi se te promjene ipak dogodile potrebno ju je osvijestiti, a onda raditi na njezinom mijenjanju. Uz implicitnu pedagogiju povezuju se sljedeći pojmovi: a) *implicitno pamćenje* - stvari kojih se ne sjećate namjerno ili svjesno pohranjuju se u vaše implicitno pamćenje, b) *implicitna memorija*: proceduralna memorija – način na koji nam ona pomaže obaviti određene zadatke (poput vožnje bicikla), tu se pohranjuje znanje koje ne pamtimo svjesno, c) *implicitna sjećanja* - ne pamte se svjesno, ali utječu na naša ponašanja i naše znanje o različitim zadacima.

## Osobne i profesionalne kompetencije

Pojam „kompetencija“ ne podrazumijeva samo znanja i vještine. On uključuje i sposobnost odgovaranja na kompleksne zahtjeve korištenjem i mobilizacijom psiholoških resursa (uključujući vještine i stavove) u određenom kontekstu. Na primjer, sposobnost učinkovitog komuniciranja ovisi o poznavanju jezika, praktičnim informacijskim vještinama i stavovima prema sugovorniku. Pojedincima je u suočavanju s kompleksnim izazovima današnjeg društva potreban širok spektar kompetencija. Međutim, detaljno popisivanje svih sposobnosti koje bi trebali posjedovati u raznim kontekstima i određenim trenucima svoga života bilo bi od male praktične vrijednosti. OECD je putem projekta DeSeCo surađivao s brojnim znanstvenicima, stručnjacima i institucijama s ciljem utvrđivanja manjeg skupa ključnih kompetencija, utemeljenog na teorijskim i konceptualnim spoznajama. Svaka ključna kompetencija mora pridonositi postizanju ishoda važnih za društva i pojedince, pomagati pojedincu u odgovaranju na važne zahtjeve u mnoštvu različitih konteksta i biti važna za sve pojedince, a ne samo za stručnjake. (OECD, 2005).

Prema istraživanju EU, postoje određene kompetencije koje bi učitelji/odgojitelji trebali usvojiti i tijekom cjeloživotnog učenja i sustavno ih razvijati. Neke od tih kompetencija su: preuzimanje odgovornosti za osobni i profesionalni razvoj, rad s izvorima učenja i poučavanje, poznavanje kurikuluma predmeta, razumijevanje procesa učenja, primjena inkluzivnih praksa, integracija IKT, vrednovanje učenja i razvoj vještina za 21. stoljeće.

Smatra se da učitelj / odgojitelj danas djeluje u sedam područja koja su jednako važna i utječu na sam proces poučavanja te čine nedjeljivu cjelinu, a to su: profesionalni razvoj, strategije poučavanja, okružje za učenje, obitelj i zajednica, inkluzija, različitosti i demokratske vrijednosti i interakcija.

Važno je još istaknuti i promišljanje i propitivanje definiranja kompetencija, Romstein (2017) ističe da budući da su znanja i vještine pod utjecajem formalnog obrazovanja, a osobnost je učenikov "problem" s kojim se treba pozabaviti, postavlja se pitanje možemo li uopće definirati kompetencije?

### **EQUIP – Današnji dan može biti remek djelo**

Polazište EQUIP edukacije su promišljanja i smjernice Johna C. Maxwella. U svojim radovima Maxwell navodi sljedeće: „Da biste dosegli svoj potencijal, morate rasti, a da biste rasli, morate biti vrlo namjerni u tome“. Isto tako, objašnjava kako da biste napredovali u karijeri, morate razvijati svoje vještine. Ne možete promijeniti svoj život dok ne promijenite nešto što radite svaki dan. Ako nastavite učiti i rasti svaki dan tijekom mnogo godina, bit ćete iznenađeni koliko daleko će vas to odvesti. Navedena promišljanja bila su nam poticaj da odgojiteljima ponudimo edukaciju „EQUIP: Današnji dan može biti remek-djelo!“ koja je namijenjena razvijanju kompetencija osobnog i profesionalnog razvoja.

U Dječjem vrtiću Sopot stručno usavršavanje je organizirano na način da su odgojitelji podijeljeni u timove koji se bave stručnim temama. U pedagoškoj godini 2021./2022. tim odgojitelja mentora i savjetnika radio je profesionalnom razvoju koristeći elemente integrativne supervizije jer je stručna suradnica pedagoginja licencirani supervizor. Napravljena je analiza vrednovanja rada tima te su odgojitelji u svojim samoprocjenama naveli da žele raditi i razvijati se profesionalno istovremeno se razvijajući i osobno. Stručne suradnice pedagoginja i edukacijska rehabilitatorica su završile edukaciju EQUIP – Današnji dan može biti remek djelo te imaju potvrđnice da mogu organizirati takvu edukaciju. Stoga je u pedagoškoj godini 2022./2023. timu odgojitelja mentora i savjetnika ponuđen profesionalni i osobni razvoj koristeći EQUIP.

Sastanci tima održavali su se jednom mjesečno u isto vrijeme i na istom mjestu 8 puta. Svaki susret tima imao je istu strukturu rada: kratak polazni tekst, za vrijeme čitanja svatko izdvoji misli koje mu privuku pozornost, zatim ukруг svaki sudionik prokomentira zašto su mu te određene misli privukle pozornost, a na kraju teksta nalaze se dva postavljena pitanja vezano uz pročitani tekst na koja ponovno svaki sudionik kaže nekoliko riječi kao odgovor. Između dva susreta sudionici su odradili domaću zadaću, a na početku idućeg sastanka prokomentirali kako je tko napravio zadaću.

Tijekom rada tima koriste se sljedeće metode rada: čitanje, izvješćivanje, razgovor, rasprava, pisanje, usmjereno slušanje, stvaranje mentalnih slika, izdvajanje dijelova, izrada sažetka.

Svaki susret imao je temu o kojoj se raspravljalo. Osam tema koje su analizirane bile su:

1. Kako današnjica utječe na sutrašnji uspjeh? Način na koji danas investiraš vrijeme izravno utječe na tvoju budućnost.
2. Svojom opredijeljenošću da donosiš ispravne odluke ti počinješ izgrađivati bolji život, ali to samo po sebi nije dostatno. Moraš znati i koje odluke donositi.
3. Tri područja kojima je najteže ovladati su naši vlastiti stavovi, vrijeme i zdravlje.
4. Naši prioriteti: Današnji prioriteti izoštravaju mi sliku.
5. Naše zdravlje: Današnje zdravlje pruža mi snagu.
6. Upravljanje obitelji
7. Razvoj uma može biti onaj činilac koji me čini drukčijim od drugih ljudi.
8. Naše obveze: današnje obveze pružaju mi ustrajnost.

Kompetencije koje su sudionici razvijali: Izdvajanje važnih dijelova teksta podcrtavanjem,

sposobnost nalaženja biti čitanoga, mogućnost prilagodbe postupaka čitanja svrsi radi koje se građa čita, usvajanje postupaka i strategija čitanja s razumijevanjem, zamišljanje onoga što se čita i stvaranje mentalnih slika koje olakšavaju shvaćanje, primjena pročitane teksta i izrađenih bilježaka u praksi, usmeno izvješće o provedbi zadataka, samopropitivanje značenja pročitane teksta, prosudbeno čitanje (razlikovanje činjenica od osobnog stajališta), čitanje s promišljanjem (skraćivanje zabilježenoga i dopisivanje vlastitih misli i razmišljanja), nalaženje glavne misli i izradba sažetka pročitane teksta, prepričavanje i interpretacija pročitane teksta, kontekstualizacija pročitane teksta, rasprava o pročitane tekstu.

### **Formativna evaluacija rada u timu**

Nakon provedenih osam susreta s navedenim temama napravljena je formativna evaluacija koja je prema odluci voditelja bila najbolji način za evaluiranje procesa rasta i razvoja sudionika tima. Korištenjem ovog participativnog alata potaknuli smo uključivanje odgojitelja u njihovo vlastito učenje. Dakle, izabrana tehnika evaluacije imala je dvostruku funkciju: dati povratnu informaciju odgojiteljima članovima tima o njihovom rastu i razvoju i motivirati ih da se poboljšavaju iz dana u dan. Formativna evaluacija nam je omogućila da budemo usmjereni na proces učenja i razvoja odgojitelja te smo dobivene povratne informacije koristili za poboljšanje metoda rada u timu. Osim toga, formativna evaluacija pomogla je sudionicima tima da identificiraju svoje snage i slabosti i usredotoče se na područja na kojima trebaju raditi, a voditeljima tim ovakvim načinom vrednovanja omogućeno je upoznavanje s promišljanjima članova tima na razini njihove implicitne pedagogije. Svaki sudionik tima dobio je zadatak napraviti deskriptivni osvrt na sudjelovanje u timu i odgovoriti na pitanje „Koja je Vaša najveća dobit od sudjelovanja rada u timu?“. Prikupljeni su pisani iskazi sudionika te je napravljena analiza evaluacije.

1.) Izašla sam iz komforne zone dijeleći osobne i profesionalne stavove, mišljenja, viđenja i osjećaje pred većinom kolegica s kojima to inače ne dijelim. Upravo zbog nepovjerljivosti nije uvijek bilo ugodno ni lako. Profesionalno smo povezani i zbog toga sam na početku imala odbojnost prema ovakvom načinu rada jer zadire u mnogo točaka o kojima se nije ugodno izjašnjavati pred ljudima s kojima si povezan ovako kako smo mi. No, s druge strane, ponosna sam što sam unatoč nepovjerljivosti iznijela svoja iskrena mišljenja, i osobna i profesionalna. Tko zna kad ću se opet usuditi :)

Uzevši navedeno u obzir, mogu reći da me je tim osnažio u izražavanju mišljenja i stavova bez straha od osude, bez straha hoće li se uzeti za zlo i iskoristiti ili kasnijeg propitivanja jesam li trebala reći ili ne. Nisam govorila puno, ali sam svoje rekla :)

Također, za mene je bilo vrlo vrijedno čuti druge, njihova mišljenja, stavove i osjećaje u malo drugačijem kontekstu jer vjerujem da ni drugima nije bilo lako otvoriti se.

Također, vjerujem da bi se u okruženju s više povjerenja ljudi puno lakše izrazili.

2.) Svaki novi susret bio je prostor za razmjenu mišljenja s kolegama i aktivno participiranje o aktualnim profesionalnim temama i izazovima. Podrška kolega i voditelja tima u zajedničkom pronalaženju mogućih rješenja u kriznim situacijama bila je neprocjenjiva.

Sama struktura tima činila se vrlo fleksibilna što je omogućavalo lakšu proradu novih sadržaja kroz osobno iskustvo kao i bolju povezanost i razumijevanje sudionika tima.

3.) Sudjelovanjem na timu EQUIP počela sam promišljati kako se profesionalni dio razvoja prepliće s osobnim te kako su naše obaveze, obitelj, zdravlje i delegiranje isprepleteni. Imala sam priliku saslušati kolegice i pobliže ih upoznati, a to inače ne bih imala priliku.

4.) Sudjelovanje u EQUIP edukaciji nije promijenilo moju osobnost, ali promišljanje o životnim temama osvijestilo je slabe i jake strane mog osobnog i profesionalnog JA.

5.) Samopropitivanje o stavovima, prioritetima, zdravlju i obitelji pomoglo mi je razumjeti da moj stav prema drugima određuje stav prema meni. Zato sam tijekom edukacije odlučila zauzeti se za sebe, naučila reći NE i pri tome biti VIDLJIVA svima oko sebe.

6.) Prakticiranje ove odluke tijekom EQUIP edukacije, pomoglo mi je da krenem u dobrom smjeru i nakon dugog profesionalnog staža postavim ravnotežu između mog osobnog i aktivnog JA!

7.) Moderan pristup cjeloživotnom obrazovanju. Omogućava samostalno učenje i u interakciji s drugim sudionicima, u ugodnom okruženju i tiskom radu. Polazni tekstovi potiču na razmišljanje i donošenje odluka na različitim područjima na koje se u životu treba usredotočiti te ukazuju na povezanost osobnog i profesionalnog uspjeha. Edukacija me potaknula na samoprocjenu i analizu vlastitih misli, stavova, prioriteta, donošenja nekih odluka kojih se nastojim pridržavati. Uvjerila sam se da znatno pridonose osjećaju uspjeha i zadovoljstva

8.) I dalje se često podsjećam na tvrdnju da nam „odluke pomažu započeti, a disciplina pomaže dovršiti.” Bez obzira na dugogodišnje radno i životno iskustvo, pokazalo se i ovom edukacijom da u svakom razdoblju života ima prostora za osobni i profesionalni rast Zahvaljujem voditeljima i kolegicama na stvaranju vrlo ugodne i podržavajuće atmosfere, stručnom vođenju edukacije te vrlo kvalitetnoj i iskrenoj komunikaciji Zaključci voditelja tima su sljedeći: Iz pročitano vrednovanja uočeno je kako su sudionici isticali promjene na sebi koje su dio implicitne pedagogije koju nose sa sobom u svakodnevnom radu s djecom.

## Zaključak

U formalnom obrazovanju ne stječu se znanja i kompetencije vezane uz planiranje i organiziranje profesionalnog razvoja što može biti mnogim ljudima izgovor da ne rastu. J. Maxwell ističe da ako vam se nešto ne da raditi, to je zato što nemate strast za tim ili ne razumijete zašto vam je to važno. Zbog toga se može pojaviti „tiho odustajanje” od vlastitog posla. Najjednostavnije se može to pojasniti kao ulaganje minimalnog truda i energije u posao koji radite, odnosno obavljate samo ono što se od vas traži. U odgoju i obrazovanju „tiho odustajanje” ima posljedice i na djeci jer ona ne dobivaju od svojih odgojitelja ono što je potrebno za poticanje razvoja. To može biti znak da je kod odgojitelja prisutno predugo mirovanje u profesionalnom razvoju (*rust-out*) se javlja kad nismo dovoljno angažirani na poslu, kad nam zadaci (više) nisu izazovni, kad ne koristimo svoje vještine, kad ne učimo. Simptomi mogu biti isti kao i kod sagorijevanja na poslu (*burnouta*). Ali, vrlo važno, pomoć je sasvim suprotna. Jedan od načina kako „tiho odustajanje” reprogramirati u ponovno motiviranje za rad dali su Meyers i Van Woerkom (2017) koji su razvili intervenciju u kojoj su sudionici identificirali, razvili i iskoristili svoje snage; Kao rezultat toga, njihov pozitivan utjecaj povećao se u kratkom roku, dok se njihova razina psihološkog kapitala povećala u kratkoročnom i dugoročnom razdoblju. Isto tako, Van Woerkom i Meyers (2019) otkrili su da je njihova intervencija na obrazovne stručnjake usmjerena na identifikaciju, razvoj i upotrebu snaga učinkovitija u poticanju inicijative rasta za zaposlenike s niskom do srednjom početnom razinom samoefikasnosti.

Na taj se način povećava zadovoljstvo poslom, potiče se angažiranost te povećava intrinzična motivacija za kvalitetan rad s djecom. Prvo je potrebno promijeniti ciljeve te načine obavljanja zadataka. Nadalje, potrebno je mijenjati vlastita promišljanja, načine na koje osoba gleda na svoj posao kako bi oživila smisao i svrhu svog posla, potom poraditi na izgrađivanju dobrih odnosa s ljudima i djecom s kojima se radi i na kraju otkriti koji su interesi i područja u kojima se može razvijati.



Stoga, kako bi se odgojitelji razvijali i upoznali vlastitu implicitnu pedagogiju, moraju osvijestiti svoje snage i slabosti, svoje interese i mogućnosti. Moraju moći procijeniti ne samo gdje su bili, već i gdje su sada. U protivnom ne mogu odrediti smjer svog profesionalnog razvoja. U tom procesu može biti korisna edukacija EQUIP: Današnji dan može biti remek djelo!

### Literatura:

- Babić, N., Krstović, J. (1997). Vrijednosni sustav odraslih, odgojna praksa i razvojni učinci: *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 6 (4-5), 30-31.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands--resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22 (3), 273-285.
- Bell, B. & Gilbert, J. (1994) Teacher development as professional, personal, and social development, *Teaching and Teacher Education*, 10 (5), 483–497.
- Cain, T. i Milović, S. (2010). Action research as a tool of professional development of advisers and teachers in Croatia. *European Journal of Teacher Education*, 33 (1), 19–30.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Eccles, J.S. i Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Evans, L. (2002). What is Teacher Development?. London. *Review of Education*, 28, (1)
- Petz, B. (1992). *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta.
- Pennington, D. C. (1997). *Osnove socijalne psihologije*. Jastrebarsko: Slap.
- Profesionalnost i profesionalni razvoj učitelja, nastavnika i stručnih suradnika. Zagreb: CARNET.
- Reber, A. S. (1985). *Dictionary of Psychology*. London: Penguin Book.
- Romstein, K. (2017). Sustav vrijednosti, implicitna pedagogija i kompetencije suvremenog odgojitelja. *Pannoniana: Časopis za humanističke znanosti*, 1 (2).
- Sacks, O. (1995). *An Anthropologist on Mars*. New York: Vintage books.
- Slunjski E., Lisak I. (2022). The Professional Development of Educator – A Challenge for Pedagogues. London International Conference on Education (LICE-2022) and World Congress on Special Needs Education (WCE-2022)
- Srića, V. (2009). *Život kao igra*. Zagreb: Algoritam.
- The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*, OECD 2005.
- Van Woerkom, M., & Meyers, M. C. (2019). Strengthening personal growth: The effects of a strengths intervention on personal growth initiative. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 92 (1), 98-121.
- Vizek Vidović, V., Vlahović Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*. (tematski broj – Supervizija) 14, 2, 283–310.
- Zbornik radova: Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj (2010), Zagreb: Agencija za odgoji i obrazovanje.

**Matea Duka**

**Antonija Hreščan**

Hrvatsko katoličko sveučilište

## **Nastavnički stavovi o uporabi IKT-a i kompetencijama u nastavi na daljinu**

### **Sažetak**

U kontekstu formalnog obrazovanja u razrednoj sredini i poučavanja stranih jezika uloga nastavnika je ključna jer usmjerava učenika u procesu ovladavanja svim četirima jezičnim vještinama. Međutim, razdoblje pandemije bolesti COVID-19 dovelo je do prekretnice u metodama izvođenja nastave uživo te do preispitivanja mogućnosti uspješnog razvoja učenikovih jezičnih vještina čitanja, slušanja, pisanja i govorenja u nastavi na daljinu. Ipak, nastava na daljinu postaje sastavnica nastavnog procesa i posljedično zahtijeva promjene u pristupu i strategijama poučavanja, kao i promjene nastavničkih kompetencija. Cilj je ovoga istraživanja ispitati stavove nastavnika stranih jezika na sveučilišnoj razini o uporabi informacijskih i komunikacijskih tehnologija (IKT-a) u nastavi te kompetencijama za koje smatraju da su im potrebne za kvalitetno i uspješno izvođenje nastave na daljinu. Rezultati istraživanja pokazali su kako nastavnici imaju pozitivan stav prema uporabi IKT-a, prepoznaju potrebu za njegovom primjenom u nastavi te uočavaju da *online* nastava ima vlastite specifičnosti koje treba uzeti u obzir.

**Ključne riječi:** digitalne kompetencije; informacijsko-komunikacijske tehnologije; online nastava; strani jezici; sveučilišna razina

### **Attitudes of university teachers about teaching competencies in distance learning**

#### **Abstract**

In the context of formal education in the classroom and teaching foreign languages, the role of the teacher is crucial, because it guides the student in the process of mastering four language skills. However, the period of the pandemic has led to a turning point in using teaching methods in the classroom and to the re-examination of how successfully it is possible to develop students' language skills of reading, listening, writing, and speaking in remote classes. However, distance learning has become a component of the teaching process and consequently, requires changes in the approach and teaching strategies, as well as in the teaching competencies. The aim of our research is to examine the attitudes of foreign language teachers at the university level about the competencies they consider necessary for high-quality and successful distance learning. The results of this research should help raise awareness of the current attitudes and opinions of teachers and indicate possible changes that would be useful in improving the quality of distance learning.

**Keywords:** teacher competencies, distance learning, teacher attitudes, university level, foreign languages

## Uvod

S tehnološkim napretkom i razvojem informacijskih i komunikacijskih tehnologija (IKT) tehnologija postaje nužna komponenta, kako u svakodnevnom životu, tako i u procesu učenja i poučavanja stranih jezika koji više ne uključuje samo tradicionalan frontalni pristup, nego i učenje na daljinu ili *online* nastavu. Osim što donosi određene prednosti, kao što su fleksibilnost i praktičnost, primjena IKT-a u nastavi postavlja i nove zahtjeve pred nastavnika zbog kontinuirane edukacije u postizanju napredne razine digitalne pismenosti, ulaganja vremena i reorganizacije nastave (Seljan, 2019). U modernome društvu koje se temelji na znanju i potrebi za cjeloživotnim obrazovanjem, digitalna kompetencija smatra se jednom od osam ključnih kompetencija neophodnih za cjeloživotno učenje. Ta kompetencija uključuje sposobnost pouzdane i kritičke uporabe tehnologije informacijskog društva u različitim sferama, uključujući posao, slobodno vrijeme, učenje i komunikaciju (Europski parlament i Vijeće EU-a, 2006, prema Jelić i Blažević, 2022). Premda integracija IKT-a u nastavu stranih jezika donosi određene prednosti, ona zahtijeva i promjenu nastavnikove uloge od primjene tradicionalnih metoda poučavanja prema integraciji digitalnih kompetencija i alata u nastavu stranih jezika. Stoga je nužno ulagati u podizanje razine digitalne pismenosti nastavnika stranih jezika kako bi se iskoristile prednosti IKT-a u obrazovanju i tako zadovoljili novi zahtjevi koji se postavljaju pred nastavnike u online nastavi.

## Digitalni alati i nastava stranih jezika na daljinu

U razdoblju višejezične komunikacije, cjeloživotnog obrazovanja i novonastalih okolnosti tijekom pandemije bolesti COVID-19 razvila se potreba za obrazovanjem na daljinu pri čemu e-učenje postaje sve važniji aspekt obrazovanja u formalnom kontekstu (Seljan, 2019). S obzirom na to da je cilj nastave stranog jezika razviti motivaciju i zanimanje kod učenika u procesu ovladavanja stranim jezikom, od iznimne je važnosti da sve jezične vještine budu zastupljene. Tradicionalna nastava omogućavala je razvoj jezičnih vještina uz pomoć metodičkih pomagala i najčešće korištenog frontalnoga pristupa u učionici, međutim online nastava postavlja pred nastavnika nove izazove u odnosu na to kako stvoriti kompetentnog govornika stranog jezika u digitalnim uvjetima uz pomoć integracije novih tehnologija. Kako bi suvremena nastava na daljinu bila poticajna, raznolika i dinamična, kao u izravnom kontaktu s učenicima, jedna od zadaća nastavnika je i pretočiti tradicionalne metode u suvremeni oblik kroz nove i poboljšane alate, što ukazuje na potrebu važnosti nastavnikove angažiranosti u edukaciji i izradi digitalnih materijala (Hanžić Deda, 2019). Salluzo i Perić (2019) navode primjere dobre prakse u kojima nastavnici uspješno integriraju digitalne alate u nastavi. Daju primjer komunikacije između učenika i nastavnika pomoću aplikacije *Google Drive* u kojoj učenici na početku svake nastavne godine otvaraju elektroničku mapu koju dijele s nastavnikom. Nastavnik u bilo kojem trenutku može pregledati radove i dokumente koje je učenik u nju stavio, poput pisanih, audio i video dokumenata, prezentacija i drugih. U nastavi se također koristi *Kahoot* koji predstavlja jednostavan mrežni alat namijenjen izradi i igranju kvizova. Riječ je o interaktivnom kvizu koji služi za provjeru toga koliko učenici znaju o određenoj temi ili sadržaju. Dodatno se u ovome radu ukazuje na potrebu angažiranja nastavnika informatičara koji bi bio zadužen za integraciju tehnologije u nastavu. Na zagrebačkom Filozofskom fakultetu Klasnić, Lasić-Lazić i Seljan (2014: 87) proveli su istraživanje o tome koliko su studenti zadovoljni učinkovitošću i implementacijom sustava za e-učenje *Moodle*. Istraživanje je pokazalo da većina studenata smatra da se primjenom sustava za e-učenje ostvaruje i bolja kvaliteta nastave te da bi bilo korisno integrirati sustav za e-učenje u tradicionalnu nastavu. Važno je naglasiti kako je sustav za e-učenje bolje prihvaćen među studentima nižih godina koji posjeduju napredniju razinu računalnih vještina. U

svome istraživanju o primjeni hibridnoga modela u učenju engleskoga jezika kao jezika struke Fučkan i suradnici (2011) ispitivali su uspješnost usvajanja određenih jezičnih vještina u dvije skupine ispitanika s Geodetskog fakulteta u Zagrebu, pri čemu se kod jedne skupine primjenjivala kontaktna nastava, a kod druge hibridni model putem sustava za e-učenje. Rezultati istraživanja pokazali su kako su IKT pomoću vježbi čitanja i pisanja značajno utjecale na usvajanje novog vokabulara, ali je usmena komunikacija bila bolje razvijena kod skupine u kojoj se primjenjivao klasičan frontalni model.

### **Kompetencije sveučilišnih nastavnika stranih jezika u nastavi na daljinu i IKT**

Sveučilišta predstavljaju mjesta obrazovanja i istraživanja na znanstvenoj i stručnoj razini te se zbog razvoja digitalizacije i globalizacije od sveučilišnih nastavnika zahtijeva razvoj novih vještina, koje će uspješno odgovoriti na novonastale izazove poučavanja (Močinić et al., 2017). Primarna je zadaća nastavnika održavati nastavu u uvjetima kad učionica više nije samo materijalna, nego i digitalna (Malinina, 2015). U takvim je uvjetima nastavnik, odnosno njegova motivacija i digitalne vještine, ključan faktor uspjeha (Malinina, 2015). Za nastavnika je stoga nužno da razvije kompetencije koje Jelić i Blažević (2022: 176-177) definiraju kao: „znanja, vještine i sposobnosti koje se stječu tijekom inicijalnog obrazovanja i pripravničkog staža, a kasnije održavaju i produbljuju tijekom vlastite nastavne prakse i cjeloživotnog obrazovanja“.

Digitalne su tehnologije postale nužni dio obrazovnog procesa. Sudionici u obrazovnom procesu - od nastavnika i profesora do učenika i studenata te od ravnatelja do stručnih suradnika - trebaju naučiti kako digitalne tehnologije primijeniti i rabiti u obrazovnom procesu. Digitalne tehnologije su alat čija uporaba zahtijeva i prilagodbu nastavnih procesa kao i nastavnika (Seljan, 2019). Važan dio sveučilišnog obrazovanja predstavlja učenje te poučavanje stranih jezika potrebnih za sudjelovanje na gotovo svim razinama društva te interkulturno razumijevanje. U tu namjenu nastavnicima stranih jezika potrebne su vještine rada s informacijskim i komunikacijskim tehnologijama, osobito nakon vremena pandemije bolesti COVID-19 i izvedbe nastave na daljinu pri čemu se jasno pokazalo da se digitalne vještine u učionici i one u nastavi na daljinu razlikuju. Talmo *et al.* (2020) navode kako novi obrazovni uvjeti zahtijevaju nove pedagoške pristupe te uvjete obrazovanja nastavnika, zato što se institucije visokog obrazovanja suočavaju s izazovom održavanja kvalitete nastave u uvjetima gdje broj studenata kontinuirano raste, a broj obrazovnih programa uživo i *online* također se povećava uz povećanje heterogenosti studentske populacije. U održavanju nastave ne smiju se zanemariti ni društveni aspekti, premda se o njima u nastavi na sveučilišnoj razini rjeđe govori (Miočić, 2017). Jelić i Blažević (2022) definiraju digitalnu kompetenciju kao kompetentnu i profesionalnu uporabu IKT-a uz njenu nužnu prethodnu evaluaciju koju nastavnik treba obaviti na pedagoškoj i didaktičkoj razini, zbog toga što njena uporaba utječe na izbor strategija učenja te poučavanje na daljinu. Na europskoj i hrvatskoj razini digitalne su kompetencije obrazovatelja razrađene u nekoliko referentnih okvira, a za nastavnike stranih jezika u Europskom profilu nastavnika jezika za 21. stoljeće (Kelly & Grenfell, 2004) te u hrvatskom kontekstu u dokumentu Kompetencije učitelja i nastavnika stranih jezika u osnovnoj školi u Republici Hrvatskoj (Radišić i sur., 2003). Premda su digitalne kompetencije definirane za nastavnike općenito te posebno za nastavnike stranih jezika zbog specifičnosti i važnosti predmeta poučavanja, digitalne kompetencije nastavnika stranih jezika ipak nisu dovoljno razrađene te su slabije istražene (Jelić i Blažević 2021).

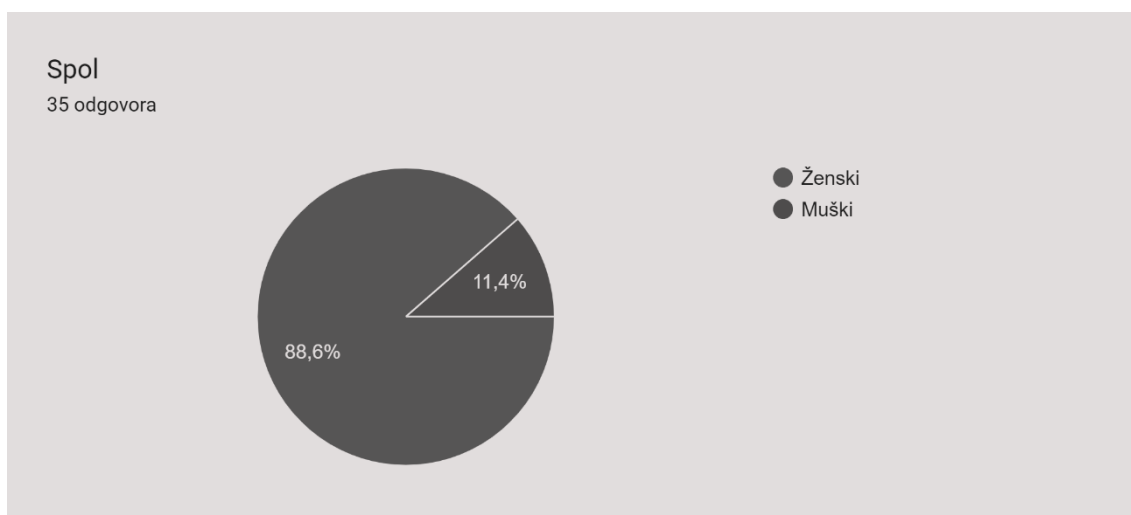
## Istraživanje stavova sveučilišnih nastavnika o kompetencijama i uporabi IKT-a u nastavi na daljinu

### Cilj istraživanja

Cilj je istraživanja ispitati stavove sveučilišnih nastavnika stranih jezika o uporabi IKT-a i kompetencijama koje smatraju važnima u nastavi na daljinu. U ovom istraživanju postavljena su sljedeća istraživačka pitanja: kakvi su stavovi sveučilišnih nastavnika stranih jezika prema uporabi IKT-u u online nastavi, koje su prednosti i izazovi s kojima se sveučilišni nastavnici suočavaju prilikom integracije digitalnih alata u online nastavu te koje nastavničke kompetencije smatraju važnima za održavanje nastave na daljinu.

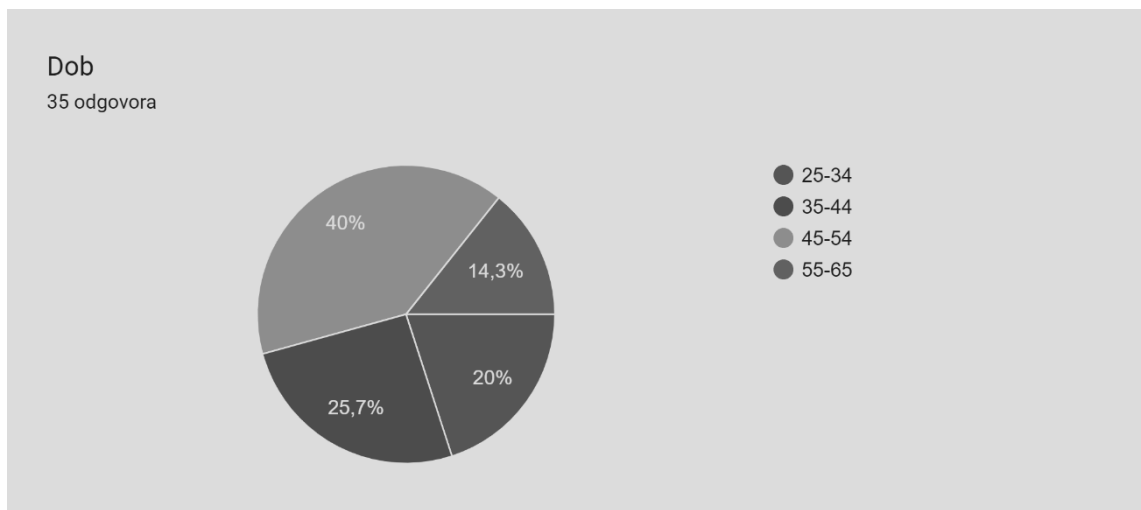
### Sudionici

U kvantitativnom dijelu istraživanja sudjelovali su sveučilišni nastavnici stranih jezika (N = 35). Jezici koje poučavaju su engleski, njemački, francuski, talijanski, španjolski, švedski i ruski. Omjer sudionika prema spolu bio je 88,6% žena i 11,4% muškaraca. Graf 1 prikazuje raspodjelu sudionika prema spolu.



Graf 1  
*Prikaz sudionika istraživanja po spolu.*

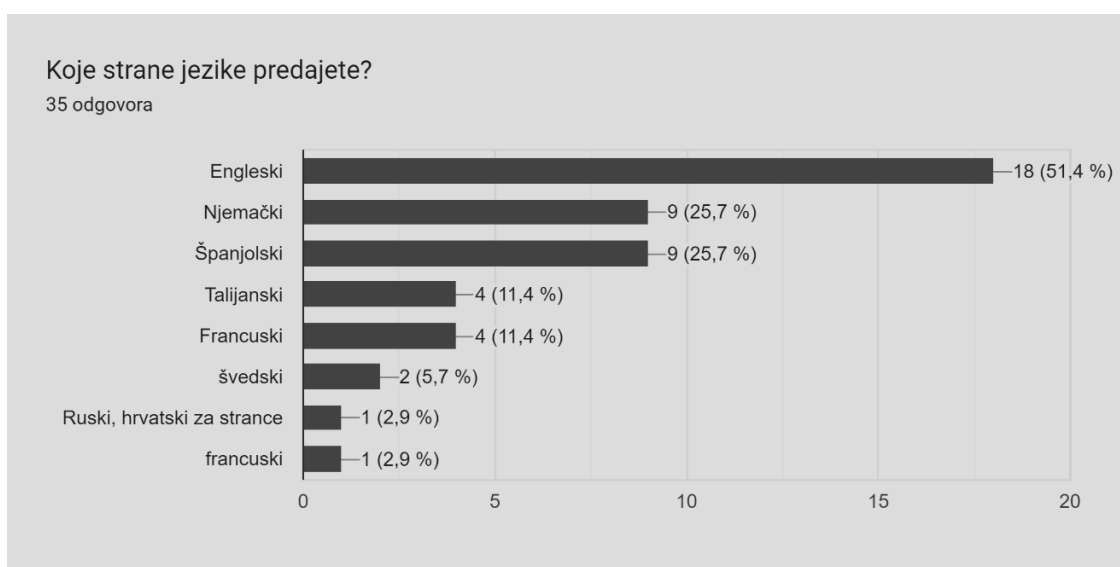
Dob sudionika kreće se u rasponu od 25 do 54 godine. Graf 2 prikazuje raspodjelu sudionika prema dobi.



Graf 2

*Prikaz sudionika istraživanja po dobi.*

Najzastupljeniji jezici koji se poučavaju bili su engleski s 51,4% te njemački i španjolski s 25,7%. Zastupljenost ostalih jezika u odgovorima istraživanja prikazana je Grafom 3.



Graf 3

*Prikaz stranih jezika i njihove zastupljenosti u poučavanju kod sudionika istraživanja.*

### Metodologija i postupak

Istraživanje je provedeno kvalitativnom i kvantitativnom metodom putem anonimnog online upitnika u razdoblju od ožujka do rujna 2023. godine. Prvi dio upitnika uključuje demografske podatke sudionika, dok se drugi dio upitnika sastoji od skale s 23 čestice koji se odnose na stavove nastavnika o uporabi IKT-a u nastavi na daljinu u kojoj su sudionici procjenjivali odgovore na Likertovoj ljestvici od pet stupnjeva (1= nimalo se ne slažem, 5= u potpunosti se slažem). Za drugi odjeljak upitnika primijenjena je skala o stavovima nastavnika prema IKT-u (Jelić i Blažević, 2022). Osim toga, sudionicima istraživanja ponuđena su i tri otvorena pitanja koja se odnose na slobodnu procjenu pozitivnih i negativnih aspekata nastave

na daljinu te na potrebne kompetencije za koje smatraju da su važne u održavanju nastave na daljinu.

## Rezultati

### Stavovi nastavnika stranog jezika o uporabi IKT-a u nastavi

U rezultatima kvantitativne analize prikazat će se čestice koje pokazuju kakav je stav nastavnika prema uporabi IKT-a u online nastavi.

a) Stav nastavnika prema uporabi IKT-a (*Nastavnici bi trebali imati pozitivan stav prema uporabi IKT-a u nastavi, Nastavnici bi trebali koristiti IKT u nastavi*)

Rezultati provedenog istraživanja ukazuju na to da većina sudionika ima pozitivan stav prema uporabi IKT-a u nastavi (M=4,58) i smatraju da bi nastavnici trebali koristiti IKT u nastavi (M=4,3). Pokazuje se da nastavnici prepoznaju važnost IKT-a kao alata za unapređenja nastavnog procesa.

b) Pozitivan utjecaj na kvalitetu nastave (*Uporaba IKT-a u nastavi povećava kvalitetu nastave, Uporaba IKT-a potiče suradničko učenje i Uporaba IKT-a u nastavi povećava sudjelovanje učenika u nastavi*)

Rezultati upućuju na to da uporaba IKT-a u nastavi pozitivno utječe na kvalitetu nastave. Sudionici su izrazili umjereno pozitivan stav prema potencijalu IKT-a za poboljšanje kvalitete nastave (M=3,7). Istraživanje također pokazuje da IKT potiče sudjelovanje učenika u nastavi (M=3,7) i potiče suradničko učenje (M=3,83).

c) Pozitivan utjecaj na motivaciju i učenikovu znatiželju za stranim jezicima (*Uporaba IKT-a u nastavi podiže motivaciju učenika, Uporaba IKT-a u nastavi povećava učenikovu znatiželju za stranim jezicima*)

Jedna od značajki koja se ističe u rezultatima je da uporaba IKT-a pozitivno utječe na motivaciju učenika (M=3,91). To ukazuje na činjenicu da tehnologija može potaknuti interes i angažman učenika, što je ključno u procesu ovladavanja stranim jezikom. Iako ocjena za povećanje znatiželje za stranim jezikom (M=3,56) nije izrazito visoka, sugerira da IKT može imati određeni utjecaj na taj aspekt.

d) Cjeloživotno učenje i znanje stranog jezika (*Uporaba IKT-a u nastavi potiče učenike na cjeloživotno učenje, Uporaba IKT-a u nastavi povećava učenikovo znanje stranog jezika*)

Ovi rezultati pokazuju da postoji umjereniji stav prema IKT-u glede cjeloživotnog učenja (M=3,44) i povećanja znanja stranog jezika u slučaju uporabi IKT-a (M=3,3), što ukazuje na to da sudionici ne percipiraju IKT kao ključnu komponentu za postizanje tih ciljeva.

e) Uloga nastavnika (*Uporaba IKT-a u nastavi dovodi do podcjenjivanja uloge nastavnika, Uporaba IKT-a u nastavi šteti kreativnosti nastavnika*)

Važno je naglasiti da uporaba IKT-a ne dovodi do podcjenjivanja uloge nastavnika (M=2,22) i ne šteti kreativnosti nastavnika (M=1,91), što pokazuje da tehnologija može biti jedan od ključnih elemenata u izvođenju nastave na daljinu i uspješno razvijanje učenikovih jezičnih vještina u digitalnim uvjetima.

### Kompetencije koje nastavnici smatraju važnima u održavanju nastave na daljinu

U kvalitativnom dijelu istraživanja, sudionicima su postavljena tri pitanja otvorenoga tipa, a to su: (1) *Što smatrate pozitivnim aspektima nastave na daljinu?*, (2) *Što smatrate negativnim aspektima nastave na daljinu?* i (3) *Koje kompetencije smatrate važnima i potrebnima u Vašem održavanju nastave na daljinu?* Od ukupno 30 sudionika (N = 30) koji su sudjelovali u kvalitativnom dijelu istraživanja na prvo, drugo i treće pitanje redom je odgovorilo po 18, 18 i 15 sudionika. Odgovori su grupirani u teme, a one u tematska područja. Svaki je dio

odgovora stavljen u jednu odgovarajuću kategoriju u skladu s onime što opisuje. U svakom su se pitanju izdvojile po tri slične tematske kategorije.

U odgovorima na prvo pitanje o stavovima sveučilišnih nastavnika o pozitivnim aspektima nastave na daljinu izdvojila su se tri tematska područja, a to su: 1/ *praktičnost i fleksibilnost održavanja nastave na daljinu*, 2/ *planiranje i izvedba nastave na daljinu* te 3/ *uporaba digitalnih alata i informatička pismenost*. Najveći broj odgovora, odnosno 42%, nalazi se u kategoriji *praktičnost i fleksibilnost održavanja nastave na daljinu*: (Sudionik 4: *Mogućnost sudjelovanja za sve one koji fizički ne mogu biti u to vrijeme u učionici (bolest, udaljenost, malo dijete)*; Sudionik 11: *Štedi vrijeme putovanja na nastavu i natrag, moguće je održati konzultacije ili nadoknadu*; Sudionik 13: *Praktičnost - studenti ne moraju biti fizički prisutni, mogu raditi svojim tempom*; Sudionik 15: *Brzina, dostupnost*; Sudionik 20: *Fleksibilnost*; Sudionik 24: *Mogućnost održavanja nastave u realnom vremenu bez obzira na fizičku udaljenost*; Sudionik 28: *Mogućnost pristupanja nastavi s bilo kojeg mjesta*). Sljedeća je kategorija po zastupljenosti i učestalosti odgovora *planiranje i izvedba nastave na daljinu*, u kojoj se nalazi 37% svih odgovora (Sudionik 3: *nove mogućnosti u bilo kojem pozitivnom smislu*; Sudionik 4: *primjena nekih novih metodičko-didaktičkih postupaka, izazov kreativnosti na drugačiji način nego u učionici*; Sudionik 8: *Nastava na daljinu, ako je planirana i pripremljena u skladu s modelima i principima instruktorskog dizajna, vodeći računa o razini interakcije, može pridonijeti samostalnosti studenta u učenju, boljem upravljanju vlastitim vremenom i fokusom na one cjeline za koje student treba više vremena*; Sudionik 19: *Poticanje kreativnosti*). Najmanje su zastupljeni odgovori u kategoriji *uporaba digitalnih alata i informatička pismenost* s 21% (Sudionik 1: *Mogućnost korištenja digitalnih alata koji na zabavan način potiču učenikovu znatiželju za usvajanjem jezika*; Sudionik 4: *Korištenje suvremene tehnologije*; Sudionik 19: *Razvoj informatičkih vještina*; Sudionik 23: *Informatička pismenost*).

U odgovorima sveučilišnih nastavnika na drugo pitanje o negativnim aspektima nastave na daljinu izdvojila su se dva tematska područja: 1/ *poteškoće u održavanju nastave na daljinu* te 2/ *tehničke poteškoće i nedostaci digitalnih alata*. Kod obrade podataka, prva se kategorija jasno podijelila u dvije potkategorije; 1a/ *interakcija sa studentima i grupni rad* te 1b/ *priprema nastave*. Najveći broj odgovora nastavnika, odnosno 62%, nalazi se u kategoriji 1a te je fokusiran na manjak interakcije sa studentima ili između studenata te na manjak motivacije u nastavi na daljinu (Sudionik 1: *manjak neverbalne komunikacije*; Sudionik 2: *manjak motivacije, manjak zainteresiranost studenata, slaba kontrola nad radom studenata, mogućnost manipuliranja, poteškoće pri provjeravanju, mogućnost prepisivanja*; Sudionik 3: *problem zadržavanja pažnje učenika*; Sudionik 4: *nedostatak neposrednog osobnog kontakta, nemogućnost stvaranja neposrednog pozitivnog radnog ozračja*; Sudionik 8: *Ako nastava nije dobro pripremljena, nedostaje interakcija između studenata i nastavnika te između studenata samih*; Sudionik 13: *Nema osobnih kontakata, neverbalne komunikacije, rizik od osamljivanja, teško se samoorganizirati*; Sudionik 16: *Nedostatak prirodne interakcije*; Sudionik 17: *Manjak interesa i energije*; Sudionik 20: *Fali topline, ljudskog kontakta*; Sudionik 28: *Nedostatak interakcije među učenicima*). Sljedeća skupina odgovora (22%) odnosi se na *tehničke poteškoće i nedostatke digitalnih alata u nastavi na daljinu* (Sudionik 1: *Tehnički problemi usred održavanja sata*; Sudionik 4: *nepouzdanost internet veze / pucanje veze i sl.*; Sudionik 11: *Ima studenata koje nije moguće uključiti aktivno u nastavu na daljinu, ne radi kamera, imaju problema s kamerom ili mikrofonom ili oboje*; Sudionik 14: *Studenti se mogu "skrivati" iza tehničkih poteškoća npr. "ne radi mi mikrofona", "ne radi mi kamera", "puknuo mi je internet", "nestalo mi je struje" i grupni rad je otežan iako npr. google classroom ima opciju grupiranja studenata, lakše im je grupirati se uživo. Za neke praktične vještine kao što je držanje prezentacija, bolje je kad ih studenti mogu održati uživo jer je online to zasad otežano*; Sudionik 15: *Tehnička rješenja koja nisu prikladna za pojedine vrste rada*; Sudionik 19: *Tehnički problemi*; Sudionik 24: *Tehničke nedostatke*). Najniži postotak odgovora (16%) vezan je uz kategoriju 1b, odnosno pripremu nastave (Sudionik 4:



*Specifične pripreme nastavnih materijala i sl. koje od nastavnika traže ponekad puno vremena i mogu biti vrlo iscrpljujuće; Sudionik 8: Ako nastava nije dobro pripremljena, nedostaje interakcija između studenata i nastavnika te između studenata samih. Također, iziskuje znatno više vremena za pripremu te može biti iscrpljujuća za nastavnika).*

Vežano uz pitanje o potrebnim kompetencijama sveučilišnih nastavnika stranog jezika u održavanju nastave na daljinu izdvojila su tri glavna tematska područja: 1/ *informatička pismenost i digitalne kompetencije*, 2/ *ostale kompetencije*, 3/ *planiranje i izvedba nastave na daljinu*. Najveći postotak odgovora, odnosno 48%, pripada kategoriji informatička pismenost i digitalne kompetencije (Sudionik 8: *IKT kompetencije*; Sudionik 13: *Prvenstveno poznavanje IKT-a, a onda i želju da uključim u postojeću nastavu*; Sudionik 14: *Informatičku pismenost nastavnika i studenata*; Sudionik 19: *Digitalna pismenost*; Sudionik 20: *Informatička pismenost, poznavanje različitih digitalnih alata*; Sudionik 23: *Informatička pismenost, digitalne kompetencije*; Sudionik 24: *Poznavanje osnovnih računalnih programa i programa za online učenje*; Sudionik 26: *Snalaženje pri uporabi kompjutera*). Sljedeća kategorija po zastupljenosti odgovora odnosi se na ostale kompetencije s 30% (Sudionik 3: *Kreativnost*; Sudionik 10: *Kreativnost, proaktivnost*; S11: *Fleksibilnost, kreativnost*; Sudionik 15: *vještine motiviranja*; Sudionik 28: *Komunikacijske*). Zadnja je kategorija planiranje i izvedba nastave na daljinu zastupljena s 22% odgovora (Sudionik 4: *Sve metodičko-didaktičke kompetencije koje su inače potrebne, ali modificirane za rad na daljinu. A među bitnijima se pokazalo - bolje ovladati planiranjem i procjenom vremena koje je bilo potrebno kako za priprema za nastavu tako i za provođenje određenih nastavnih aktivnosti*; Sudionik 8: *planiranje nastave, izrada ishoda učenja, instruktorski dizajn*; Sudionik 15: *znanje o podučavanju i prijenosu znanja u nastavi na daljinu*).

## Rasprava

Cilj ovoga rada bio je ispitati stavove sveučilišnih nastavnika stranih jezika o uporabi IKT-a u online nastavi i otkriti najučestalije prednosti i izazove s kojima se sveučilišni nastavnici suočavaju prilikom integracije digitalnih alata u online nastavu te ispitati koje nastavničke kompetencije smatraju važnima za održavanje nastave na daljinu. Rezultati kvantitativne analize pokazali su kako sudionici ovoga istraživanja, odnosno sveučilišni nastavnici stranih jezika, imaju pozitivan stav prema uporabi i korištenju IKT-a u nastavi. Rezultati dobiveni u ovome istraživanju podudaraju se s rezultatima istraživanja s nastavnicima španjolskoga jezika o digitalnoj kompetenciji nastavnika španjolskoga jezika (Jelić i Blažević, 2021). Rezultati ukazuju na pozitivan trend u prihvaćanju tehnologije u obrazovanju. Čini se da nastavnici prepoznaju potencijal IKT-a za poboljšanje kvalitete nastave, motivacije učenika te pojednostavljivanje procesa poučavanja. Iako su primijećeni umjereno pozitivni stavovi po pitanju cjeloživotnoga učenja i poboljšanja znanja stranih jezika te njegove korisnosti u svim fazama učenja, tehnologija se percipira kao dodatna podrška u poučavanju i ovladavanju stranim jezikom, a ne kao zamjena za ulogu nastavnika. Stoga se čini da uporaba IKT-a u nastavi na daljinu može biti korisna za unapređenje poučavanja u online nastavi i razvoj jezične kompetencije kod učenika. U kvalitativnom dijelu istraživanja pokazalo se da nastavnici uviđaju da su dostupnost i praktičnost izvedbe kod nastave na daljinu važne i smatraju ih pozitivnim aspektima, dok istovremeno primjećuju da takva vrsta nastave znači smanjenu interakciju sa studentima te nedovoljnu motivaciju studenata, što ističu kao negativan aspekt nastave na daljinu. Osobito je to naglašeno kod nastavnika stranih jezika, kojim je interakcija sa studentima i između studenata međusobno iznimno važan aspekt učenja i poučavanja. Tu se rezultati ovoga istraživanja podudaraju s rezultatima istraživanja koje navodi da su nastavnička motivacija i digitalne vještine ključni čimbenici uspjeha u online nastavnom okruženju (Malinina, 2015). Nastavnici smatraju da su za uspješnu izvedbu nastave na daljinu njima najpotrebnije kompetencije informatička pismenost

i digitalne kompetencije, ali također navode da treba razvijati i kreativnost te komunikacijske i motivacijske vještine. Nastavnici prepoznaju da planiranje i priprema nastave na daljinu ima svoje osobitosti te da zahtijeva veći stupanj angažmana od njih. Taj je dio rezultata sukladan rezultatima istraživanja koje pokazuje da novi uvjeti obrazovanja zahtijevaju nove pedagoške pristupe i dodatno obrazovanje nastavnika u tom smjeru (Talmo et al., 2020).

## Zaključak

Razvoj tehnologije te njen ulazak u sve aspekte života s jedne strane te diversifikacija visokoškolskog obrazovanja i sve veći broj studenata nehomogenog sastava s druge strane utjecali su na pojavu i izvedbu nastave na daljinu uključujući i nastavu stranih jezika na sveučilišnoj razini. Ovo je istraživanje pokazalo da sveučilišni nastavnici stranih jezika prepoznaju potrebu za uporabom IKT-a u nastavi te uočavaju da online nastava ima vlastite specifičnosti, koje treba uzeti u obzir. Prvim istraživačkim pitanjem ispitivani su nastavnički stavovi prema uporabi IKT-a u nastavi, a oni su se pokazali pozitivnima. Kao najveće prednosti nastave na daljinu nastavnici ističu njenu praktičnost i fleksibilnost, a kao najveći nedostatak navode manjak interakcije sa studentima. Pokazuje se da je društvena komponenta u učenju sveučilišnim nastavnicima stranih jezika iznimno važna te vrijedi razmišljati o tome može li se i kako uspješnije primijeniti u nastavi na daljinu. Kao nedostatke nastave na daljinu nastavnici također navode i tehničke poteškoće te nedostatke digitalnih alata, koji nastavu mogu ometati ili onemogućiti. Međutim nastavnici su od kompetencija koje smatraju važnima u nastavi na daljinu najčešće isticali informatičku pismenost i digitalne kompetencije, što pokazuje da uviđaju važnost toga područja koje, uz ostale nastavničke kompetencije, treba integrirati u obrazovanje nastavnika.

## Literatura

- Fučkan Držić, B., Seljan, S., Mihaljević Djigunović, J., Lasić-Lazić, J., & Staničić, H. (2011). Teaching English for Special Purposes Aided. *E-learning Platform. International Journal of Excellence in eLearning*, 4(1), 20-35. <https://www.bib.irb.hr/512720>
- Hanžić Deda, S. (2019). Digitalni alati u nastavi stranog jezika. Vrhovac, Y. (ur.), *Izazovi učenja stranog jezika u osnovnoj školi* (str. 472-483). Naklada Ljevak.
- Jelić, A.-B., & Blažević, A. G. (2022). Digitalna kompetencija nastavnika španjolskoga jezika. Glušac, M., Mikić Čolić, A. (ur.) *Jezik u digitalnom okruženju* (str. 175-190). Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., & McEvoy, W. (2004b). *European profile for language teacher education: a frame of reference. Final report. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture.* <https://eprints.soton.ac.uk/48246/>
- Klasnić K., Lasić-Lazić, J., & Seljan S. (2014). Mjerenje kvalitete integriranog sustava za e-učenje na Filozofskom fakultetu u Zagrebu iz perspektive studenata. Lasić-Lazić, J. (ur.), *Informacijska tehnologija u obrazovanju* (str. 87-115). Web 2 tisak.
- Malinina, I. (2015). ICT competencies of foreign languages teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 182, 75–80. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.740>
- Mencer Salluzo, M. & Perić, D. (2019). Nove tehnologije u nastavi stranoga jezika. Vrhovac, Y. (ur.), *Izazovi učenja stranog jezika u osnovnoj školi* (str. 462-467). Naklada Ljevak.
- Miočić, I. (2017). Nastavničke kompetencije sveučilišnih nastavnika: izazovi i očekivanja. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 66(1), 63-76. <https://hrcak.srce.hr/186828>

- Močinić, S., Gortan-Carlin, I. P., & Lazarić, L. (2020). Kompetencije: trajna vrijednost i temelj za transfer znanja sveučilišnih nastavnika. *Knowledge - International Journal*, 43(1), 17-23. <https://www.bib.irb.hr/1107150>
- Radišić, M., Pavičić Takač, V., & Bagarić, V. (ur.) (2003). Competences of primary school foreign language teachers in the Republic of Croatia. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Seljan, S. (2019). Informacijska i komunikacijska tehnologija u interdisciplinarnom okruženju nastave jezika. Vrhovac, Y. (ur.), *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi* (str. 446–461). Naklada Ljevak.
- Talmo, T., Soule, M. V., Fominykh, M., Giordano, A., Perifanou, M., Sukacke, V., Novozhilova, A., D'Ambrosio, R., & Elçi, A. (2020). Digital Competences for Language Teachers: Do Employers Seek the Skills Needed from Language Teachers Today?. Zaphiris, P., Ioannou, A. (ur.) *Learning and Collaboration Technologies. Designing, Developing and Deploying Learning Experiences. HCI 2020. Lecture Notes in Computer Science()*, vol 12205. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-50513-4\\_30](https://doi.org/10.1007/978-3-030-50513-4_30)

**Andrino Dužević**

OŠ Jelsa

**Josip Miletić**

Sveučilište u Zadru

Odjel za kroatistiku

## **Tekstualnost kao specifičnost Maroevićeva pjesništva**

### **Sažetak**

Maroevićevo se pjesništvo sukladno poetičkim odrednicama dijeli u tri faze. Zbirke iz 60-ih godina 20. stoljeća – Primjeri i Slijepo oko – obilježile su početak njegova pjesničkoga ostvaraja. U toj prvoj fazi poezija mu je nekomunikativna i hermetična. Drugu fazu književna kritika označuje projektom „razumljive poezije” iako su zamjetni tragovi razlogaške poetike iz prve faze (*Motiv Genoveve; Trag roga, ne bez vraga; Redak mulja, redak pjene*). Treću fazu predstavlja „sasvim” razumljiva poezija. Ona postaje ponajprije komunikativna (*Sonetna struka; Četveroručno; Posvetoljubivo; Kazalo; Black & Light: versi od prigode*). Budući da je tekstualnost specifičnost Maroevićeva pjesništva, u radu se problematiziraju tekstualne strategije kojima se autor služio u oblikovanju teksta. Razmatra se metatekstualna komunikacija, intertekstualni i intermedijalni odnosi među književnim tekstovima te se analizira metametrička funkcija stiha.

**Ključne riječi:** intermedijalnost; intertekstualnost; metametričnost; metatekstualnost; poetika Tonka Maroevića

## **Textuality as a specific feature of Maroević's poetry**

### **Abstract**

According to poetic criteria, Maroević's poetry is divided into three phases. Collections from the 60s of the 20th century – Primjeri i Slijepo oko – marked the beginning of his poetic creation. In that first phase, his poetry is non-communicative and hermetic. Literary criticism refers to the second phase as the project of „comprehensible poetry”, although there are noticeable poetic traces of the poets „razlogovci” from the first phase (*Motiv Genoveve, Trag roga, ne bez vraga, Redak mulja, redak pjene*). The third phase is represented by „completely” comprehensible poetry. She becomes primarily communicative (*Sonetna struka, Četveroručno, Posvetoljubivo, Kazalo, Black & Light: versi od prigode*). Since textuality is a specific feature of Maroević's poetry, the textual strategies, used by the author in shaping the text, are problematized in the paper. Metatextual communication, intertextual and intermedial relations between literary texts are considered and the metametrical function of verse is analyzed.

**Keywords:** intermediality; intertextuality; metametricity; metatextuality; poetics of Tonko Maroević

## Uvod – poetika Tonka Maroevića

Iako se Tonko Maroević na književnoj sceni profilirao ponajprije kao vjerni proučavatelj pjesničkih opusa svojih kolega, što je i razvidno po broju objavljenih kritika, predgovora i pogovora, ali i ostalih radova u kojima se zamjećuje njegovo studiozno analiziranje književnih opusa, sam se ostvario i kao pjesnik. Ponajprije, javio se u okviru poetike razlogovaca 60-ih godina 20. stoljeća, a potom se njegov pjesnički opus razvijao po crti razumljive poezije. Stoga, književna kritika često njegove prve dvije zbirke (*Primjeri*, 1965. i *Slijepo oko*, 1969.) odvaja, po kriteriju poetike, od ostalih koje će tek uslijediti, a koje upravo predstavljaju projekt „razumljive poezije”. Razdjelnicu čini njegova zbirka iz 80-ih godina *Motiv Genoveve* (1989.) koja „za razliku od hermetičnosti Maroevićevih prvih dviju zbirki, načelno zastupa projekt razumljive poezije zasnovan na arhetipskom motivu i oslonjen na varijante priče, uporabu citata, tehnike palimpsesta, fragmenata potrošenog govora i stereotipa” (Mrkonjić, 2017: 243). Ukratko ćemo se osvrnuti na Maroevićevu poetiku prikazanu kroz njegov pjesnički opus: *Primjeri*, 1965. i *Slijepo oko*, 1969. (dominantno prevladava poetika razlogovaca), zatim *Motiv Genoveve* (1989.), *Trag roga, ne bez vraga* (1987.), *Sonetna struka* (1992.), *Četveroručno* (1992.), *Black & Light: versi od prigode* (1995.), *Posvetoljubivo* (2004.), *Redak mulja, redak pjene* (2013.) i *Kazalo* (2020.), kao što ćemo, također, prikazati i osnovne sastavnice njegova pjesništva, a koje su prepoznatljivi dio njegove pjesničke vještine: metatekstualnost, intertekstualnost, intermedijalnost i metametričnost.

Maroevićevo pjesništvo iz 60-ih godina definitivno možemo okarakterizirati intelektualnim, metafizičkim, ali i podosta hermetičnim. Naslanjajući se na Dragojevića, Maroević koristi tzv. poetiku očiglednosti kojom nastoji svijet sagledati s gledišta malih predmeta, odnosno stvari. Koristi se fenomenološkom redukcijom svijeta (sagledavanje predmeta kao takvoga), kojom zapravo želi izbrisati već unaprijed kreirana mišljenja o njima. Maroević ih, tipično razlogovski, ogoljuje od njihove unaprijed definirane jezgre te ih promatra kao „čiste”, dane samo po sebi, ili pak kao one koje su legitimirane perspektivom malih stvari. Zbog toga i njegov savršeni pejzaž u *Primjerima* (1965.), premda je riječju savršen, „nije besprijekoran i samodostatan. Naprotiv, taj je pejzaž porozan od primisli koje pobuđuje, ljepljiv od asocijativnih tangenti različitih glasova koji o njemu govore” (Mrkonjić, 2012: 11). Takvo viđenje stvari zamjećujemo u zbirkama obilježenim dominantno poetikom razlogovaca. Maroević reaktualizira pjesmu u prozi kao pjesnički oblik kojim izražava razlogovski rasap svijeta, kao što se istaknuo i „mikrosegmentacijom motivskoga i tematskoga sloja te semantičkom dislokacijom, tj. planimetrijskom, a ne linearnom „strategijom” riječi” (Nemec i dr., 2000: 458). Isto tako, njegovu poetiku obilježava stalno mijenjanje točke gledišta, što znači da ujedno uvažava lirskoga subjekta, kao i čitatelja, odnosno recepcijsko stajalište (Nemec i dr., 2000: 458). U *Primjerima* uzima pejzaž kao polazište, a u njemu se uočavaju geometrijski likovi od kojih je sagrađen ili pak nazivi koje povezujemo s aspektom geometrije (tlocrt, pravci, dimenzije, volumeni, točka koja sabire, krug, mjerači, težište i sl.) te se ujedno izgovaraju riječi koje potvrđuju iskustvo stvarnoga. Maroević u *Primjerima* zastupa poetiku tzv. rasredištenoga govora koji „središte svoje gravitacije zasniva u pjesničkom tekstu” (Mrkonjić, 1991: 335, 336). Središte pjesničkoga teksta sredozemni je pejzaž koji „prethodi svim drugim njegovim viđenim, slučenim i još neviđenim krajolicima, krajolik stvaran i načelan, napokon i kao njegov usredotočeni borhesovski krajolik Alef” (Mrkonjić, 2009: 305). Neminovno je velik utjecaj na Maroevića ostavio Borges pa konstrukcija njegova sredozemnoga krajolika i ide u tom smjeru. Dakle, opis pejzaža kao nečega beskonačnoga, bezvremenskoga, što uvijek traje. Usporedba pejzaža, u dijelu *Savršeni pejzaž III*, sa slijepim okom oko kojeg se „sve smije i nadima” možda je i najrelevantniji prikaz onoga što je Maroevićev lirski subjekt htio postići s njim, a ima veze i s borgesovskom poetikom. Znajući za borgesovsku sljepoću, on je nastojao osvijestiti mogućnost

govora o nečemu „što se ne vidi“, ali se jezikom i različitim motivima može opipati. Zbog toga su i proučavatelji upozoravali na Maroevićevu mikrosegmentaciju svijeta, odnosno na svojevrsnu tematsku fragmentarnost uzrokovanu usredotočenošću na spoznajno-jezične pokušaje dostizanja smislenosti i cjelovitosti (usp. Nemeč i dr., 2000: 807). S tim u vezi je i naziv njegove sljedeće zbirke *Slijepo oko* (1969.), sintagme koja upozorava na sve one pjesnike „slijepce“ od Homera pa do Borgesa. Odnosi se to na one pjesnike koji, kako je posvjedočio i sam Maroević, „ne vide ono doslovno pa vide nešto više, ono unutarnje“<sup>1</sup>. Isticanjem oka Maroević upozorava na najvažniji dio ljudskoga tijela, osobito onoga važnoga za pisanje. Riječ je, naime, o uvriježenom mišljenju da se bez oka ne može književno stvarati, ali on tu „uvriježenost“ želi, na neki način, rastočiti, odnosno dokazati da se i drugim organima može pokušati ono što se okom htjelo izraziti pa je opetovana usredotočenost na jezik zaogrnila tematsku komponentu.

Sljedeće zbirke zastupaju projekt tzv. razumljive poezije iako su zamjetni i „ostatci“ prethodne poetike. Zbirka *Motiv Geneveve* (1989.) tematizira legendu koja je nebrojeno mnogo puta bila predmet književnoga interesa, ali Maroević, opetovano istim načinom – jezikom (riječima) – želi obnoviti legendu o izgubljenoj ženi u šumi. Tako se mogu pronaći motivi žene s košutom, šuma, nevinost, čistoća koji ocrtavaju srž same legende. Naime, riječ je o Genevi Brabantskoj, udanoj za falačkog grofa Siegfrieda, koju će njegov podanik Golo iz osvete optužiti za bračnu nevjernost. Siegfried ju osuđuje na smrt, a ona bježi s djetetom u šumu gdje će joj dijete preživljavati zahvaljujući košutinom mlijeku. Milanja ističe (2001) da unutarnji ciklusi zbirke (*Motiv Geneveve* i *U koži i iz kože*) tematiziraju „lijepu“ književnost, dok su vanjski ciklusi (*Prsti* i *Čep ili lijevak*) kritika te „lijepo“ književnosti. Oni zapravo komentiraju proizvodnju „lijepo“ književnosti (Milanja, 2001: 150), misleći na motiv Geneveve u književnosti. Tako Maroević zauzima dvostruku poziciju: vanjskim ciklusima komentira književno korištenje motiva Geneveve navodeći autore koji su, kao predložak vlastitoga teksta, uzimali motiv Geneveve, a unutarnjim ciklusima ispisuje slobodnim stihom taj već poznati motiv koji je modificiran u njegovoj verziji. Činom pisanja i istovremenoga komentiranja motiva Geneveve ostvarena je metatekstualna funkcija. Usto, Maroević je, kao što je i vidljivo, ljubitelj intertekstualne strategije, kao i poetike tzv. „potrošenog govora“ ili „prefabriciranih elemenata“ koja proistječe iz njegove želje za pisanjem svojevrsnog palimpsesta – brisanje prvotnoga teksta i nanovo pisanje onoga „drugoga“, novoga teksta. Takva poetika, zamjećuje Mrkonjić, pojavljuje se upravo od 80-ih godina sa zbirkom *Motiv Geneveve* pa nadalje (usp. Mrkonjić, 2017: 243). Osim intertekstualnosti, Maroević se služi i intermedijalnošću, označivši pjesmu u prozi oblikom bliskom informelu. Štoviše, likovna umjetnost mu služi kao neiscrpan izvor književnoga materijala, a to dokazuje i svojom zbirkom *Redak mulja, redak pjene* inspiriranoj antičkim reljefom, odnosno slikom žene koja hoda. Maroević nastoji sliku pretočiti u riječ. Devedesete godine u znaku su sasvim razumljive poezije. Takva poezija predstavljena je zbirkom *Sonetna struka* (1992.) u kojem je dominantna metatekstualna svijest (sonet se komentira sonetom, a Maroevićev lirski subjekt komentira sonetnu „struku“), *Četveroručno* (1992.) i *Black & Light: versi od prigode* (1995.) zbirke su u kojima je dominantna komunikacija s Maroevićevim prijateljima i kolegama (Nikica Petrak, Milan Milišić, Ivo Bilankov, Tonči Petrasov Marović, Željko Sabol i dr.), koristeći se i Eliotovim terminom objektivnoga korelativa. Toj skupini pripada i nekoliko pjesama koje je Maroević objavio pod nazivom *Posvetoljubivo*, naznačivši i naslovom u kojoj mjeri su mu bili važni drugi pjesnici i koliko su utjecali na njegov pjesnički čin.

S obzirom na opisano stanje Maroevićeve poezije, istu možemo podijeliti u tri faze. Prva faza odnosi se na 60-e godine u kojima Maroević zastupa „čvrstu“ poetiku razlogovaca. Njegova poezija je u toj fazi hermetična i nekomunikativna te prevladava odsutnost tematske zaokupljenosti, a Maroević se služi pjesmom u prozi. U tu fazu svrstat ćemo zbirke *Primjeri*

<sup>1</sup>In memoriam: Tonko Maroević – Suvremenici, 2020. Pristupljeno 5. 11. 2022.: <https://www.youtube.com/watch?v=or1sxDjXxo>.

(1965.) i *Slijepo oko* (1969.). Druga faza se označava zbirkom *Motiv Genoveve* (1989.) koju kritika označava projektom „razumljive poezije“ (Zvonimir Mrkonjić), s još uvijek prisutnim elementima poetike razlogovaca. To se dokazuje još uvijek prisutnom mikrosegmentacijom, ali i postupkom uvlačenja lijepe književnosti, „koja biranjem sentimentalnoga i patetičnoga motiva hoće djelovati na emocije (dakle, unutarnji ciklusi zbirke, op. a. A. D.) te s druge strane racionalnoga metatekstualnoga konstrukta koji ironizira takvu ideju (dakle, vanjski ciklusi zbirke, op. a. A. D.)“ (Milanja, 2001: 151). U drugu fazu, fazu 80-ih godina, spadaju zbirke *Motiv Genoveve*, *Trag roga, ne bez vraga* i, iako po godinama odudara od ove faze, poetikom zbirka *Redak mulja, redak pjene* ipak spada u ovu fazu u kojoj se Maroević uz pjesmu u prozi služi i slobodnim stihom. I zadnja, treća faza, označuje projekt „sasvim“ razumljive poezije gdje se ona odmiče od onih prvotnih obilježja – ona postaje ponajprije komunikativna. U tu fazu, u kojoj se Maroević služi i vezanim i slobodnim stihom, spadaju zbirke *Sonetna struka* (1992.), *Četveroručno* (1992.), *Black & Light: versi od prigode* (1995.), *Kazalo* (2020.) i nekoliko pjesama objavljenih pod nazivom *Posvetoljubivo* (2004.).

### Metatekstualnost u Maroevićevoj poeziji

Osim zbirke *Motiv Genoveve*, u kojoj je prisutna metatekstualna komunikacija – eksplicitno opijevanje motiva i komentiranje istoga kao svojevrsni ironični postupak – i Maroevićeva zbirka *Primjeri* upućuje na razlogovsko poigravanje s perspektivom teksta, a to se osobito uočava u dijelu *Iskušanja* (fragmenti 2 i 2a):

#### 2

Moja poniznost pred crvenkastim nebom, strah od borova. Priznajem zelene stupnjeve, bojim se otvora. Makar znajući za sve koji se razdiru zbog pitanja krivo shvaćenih, rekli su još i zbog krvi, zbog podneva, zbog ljubavi. Mene moje klasično obrazovanje smiruje.

#### 2a

A ti bi na stvarima gibljivim, po stvarima pro-maklim grebao. I pjesme da sebi primjeruješ, i cvijeće i šuma i kamenje da te odjekuje. A u trenu obrtaja, kad brda se svedu na trokute, a more im opuše krug, čut ćeš se iz svih krošanja, iz svih gnijezda i rasjeka, i sramit ćeš se i bit ćeš pjevan.  
(Maroević, 1965: 27)

Navedeni primjeri pjesama u prozi dokazuju Maroevićevo poigravanje s tekstem u kojem pjesnik zapravo govori o lirskom subjektu u fragmentu 2a u drugom licu jednine koji u jednom trenutku zadobiva pasivnu ulogu u tekstu. Dakle, *ti ćeš se sramiti i bit ćeš pjevan u tekstu* (pjevan od nekog drugog), čime Maroević naznačuje jednu bitnu odrednicu njegova pjesništva: relativizacija „kompaktnog subjekta i njegove (raz)bačenosti u tekst“ (Mrkonjić, 2009: 306). Štoviše, Mrkonjić (2009) naglašava da:

„*Sram*, do kojega dolazimo preko navedenoga glagolskoga pridjeva *pjevan*, geometrijsko je mjesto Maroevićeve poezije. *Sram* je jedini mogući spoj između odustajanja i djelovanja, iskazan formulom: *i bit ćeš pjevan*. Taj su pasiv jednako najavili Rimbaud izjavom: „Ja, to je netko drugi“ i Lautréamont proročanstvom: „Poeziju će

praviti svi, ne jedan” – u doslovnom prijevodu: Poezija će biti pravljen od svih, ne od jednog” (Mrkonjić, 2009: 307–308).

Stoga, sudionik pjesme neću biti samo ja, već će pjesma biti pravljen i od nekoga drugoga. Postupak kreiranja teksta od „mene” i „nekoga drugoga” ulazi u područje metatekstualne svijesti, odnosno autorova funkcija zadobiva svoju cjelovitost tek onda kada je upotpunjena čitateljevom aktivnošću. Time čitatelj i autor teksta (u pjesničkom tekstu autor se često prezentira, dakako, kategorijom lirskoga subjekta) postaju dio pjesničkoga teksta, što teoretičarka Linda Hutcheon naziva metatekstualnošću. Štoviše, ona razlikuje suvremeni metafikcionalni okvir od onoga tradicionalnoga, a distinktivna točka upravo je čitatelj. Dakle, Barthesovim rječnikom, dogodila se „smrt” autora, a čitatelj postaje dio tekstualnoga tkiva (Tadić-Šokac, 2009 prema Hutcheon, 1983: 95). Kod Maroevića potpuna „smrt” autora nije nastupila jer je uočljiv dualni položaj – Maroević kao autor pjesničkoga teksta i istovremeno kao njegov čitatelj. Takvu poziciju naglašava i Mrkonjić (2009) ističući da je:

„Maroević naveden da istodobno piše i čita svoj rascjep: dok pisac hinjenom neozbiljnošću naznačenom patetikom nastoji dati potpunu verziju teksta, čitalac vrši nervozna kraćenja njemu dobro poznatog štiva... čini se da to dvojstvo odražava neku po konačan ishod Maroevićeva pjesništva mnogo ozbiljniju pojavu koja se naznačuje očitom prevagom čitačeve funkcije nad piščevom, štoviše, njezinim strahovlađem“ (Mrkonjić, 2009: 128).

Metakomunikacijski lanac nastaje u trenutku književne komunikacije u kojoj primatelj započinje tzv. sekundarnu komunikaciju, odnosno metakomunikaciju. Tako se lanac književne komunikacije (autor – djelo – primatelj) preinačuje u metakomunikacijski lanac (autor – tekst<sub>1</sub> – primatelj – tekst<sub>2</sub>). Dakako, u navedenoj formuli, tekst<sub>1</sub> predstavlja prototekst, dakle, onaj tekst koji je potreban da bi nastao metatekst, dok tekst<sub>2</sub> zapravo je metatekst teksta<sub>1</sub> (prototeksta). Autor vrši funkciju „originalnog” autora, dok primatelj može biti „drugi” autor, kao i lektor, prevoditelj, čitatelj, kritičar i sl. (v. Rečnik književnih termina, 1985: 429)<sup>2</sup>. Metatekstualna svijest specifičnost je Maroevićeva pjesništva, što je i – s obzirom na mnogobrojne funkcije koje je obnašao (pjesnik, prevoditelj, lektor, priređivač, likovni i književni kritičar) – očekivano. Takvi primjeri zahvaćaju aspekt Maroevićeva čitanja „vlastitoga rascjepa”, u kojem je Maroević autor, ali i primatelj. Drugi aspekt njegove poezije u kojem je Maroević primatelj, ali ne i autor označit ćemo intertekstualnom, a ne metatekstualnom vezom.<sup>3</sup> Autoreferencijalnost u Maroeviću

<sup>2</sup> U daljnjem će se radu rječnik citirati na sljedeći način: RKT, 1985: 429.

<sup>3</sup> Budući da u literaturi postoje različite perspektive proučavanja međutekstovnih odnosa, dugujemo čitatelju i usustavljeno načelo po kojem metatekst razlikujemo od interteksta. U RKT pronaći ćemo sljedeću konstataciju: „Među afirmativne autorske metatekstove spada prevod vlastitog dela, prerada vlastitog dela, citat iz dela drugog autora, rekonstrukcija (npr. Mažuranićevo završavanje Gundulićeva *Osmana*), aluzija, parafraza, imitacija, dok u kontroverzne spadaju parodija, travestija, kritička aluzija“ (RKT, 1985: 429). Profesorica Dubravka Oraić Tolić (1990) u svojoj knjizi *Teorija citatnosti* ističe, obrnuto od navedenoga, da parodije, travestije, stilizacije i sl. spadaju u oblik intertekstualne veze. Štoviše, ističe: „Mažuranićeve dopune izgubljenih pjevanja *Osmana* autorske su stilizacije (stilizacije Oraić Tolić (1990) smatra punom implicitnom intertekstualnom vezom s pozitivnim predznakom, op. a.), u funkciji kompletiranja Gundulićeva spjeva“ (Oraić Tolić, 1990: 14). Stoga, smatramo da se u Maroeviću pjesništvu autoreferencijalnost pojavljuje u obliku metateksta. Dakle, svijesti o sebi i vlastitom tekstu (Oraić Tolić, 1993: 135), što smo već i naglasili Maroevićevom funkcijom čitatelja vlastitih tekstova (formulom izrečeno: on je autor i primatelj), dok sve ostale kategorije (aluzije, travestije, parodije i ostali citatni oblici) smatramo procesom intertekstualnosti (formulom izrečeno: situacije u kojima je Maroević primatelj, ali ne i autor).



pjesništvu pojavljuje se kao metatekst, preciznije, kao autometatekst<sup>4</sup>. Da bismo pojasnili o čemu je riječ, navest ćemo nekoliko primjera koji potvrđuju navedeno:

### Sonetna struka

Sonetna struka iz dana u dan slabi,  
al nije mrtva, bar za sad još ne;  
trublja sonetna čeznutljivo vabi  
tek onog kom je biti *démodé*.  
(...)  
Ispuniv svoju normu u katrenu  
na nove radne pobjede će krenut  
sonet taj isti, al u zadnjem trenu  
na tok svoj će se još jednom okrenut,  
(...)  
(Maroević, 1992: 7)

### Sonet za potkovane

Još nove volje dobih za sonetom  
kad suočih se s tvojim nevoljama  
tobože novim, pa udarih petom  
ko kopitom – i stvorila se jama.  
(...)  
(Maroević, 1992: 8)

*Sonetna struka* zapravo je Maroevićevo komentiranje soneta kao zanatske vještine, odnosno komentiranje sebe kao pjesnika, čime svoj postupak označuje metapoetskim. Eksplicitna autoreferencijalnost vidljiva je u čestim iskazima u prvome licu jednine: „Još nove volje dobih za sonetom” (*Sonetna struka*), „Ah, koliko velju imam od soneta / Namjeru i želju, al neki vrag smeta” (*Problem soneta u starijoj i novijoj hrvatskoj književnosti*), „Najradije bih pisao sonete” (*Tema monotonka*), „Loše mi se piše! Pišem odveć dobro / s obzirom na ono što od mene traže” (*Slabopis*). Upravo navedeni stihovi iz soneta legitimiraju tvrdnju Maroevićeva dualnoga položaja – Maroević kao stihoklepac koji komentira vlastito rukovanje s formom soneta. Štoviše, metapoetska perspektiva (pisanje sonetom o sonetu) naglašena je pozicijom Maroevićeva lirskoga subjekta koji neprestano terminološki osnažuje metapoetski karakter teksta: „Mora da je to metametrički problem”, „Mentalne matrice što ritam i rimu odmah ukalupi”, „Okliznut se o takt il srok?”. Sonet Maroević prikazuje kao samodostatnu formu. Stihovima unutar soneta kao forme naznačuje da je ponuđeni stihovni materijal samodostatan za izgradnju soneta, naglasivši to i indikativnim naslovom *Sonet – domino* (usp. Mrkonjić, 2009: 321):

Vidik na luku zid skladište kriJE.  
JE<sup>1</sup>na se sjena po njem miče liJENO.  
ENO, u sjeni sjeme poloŽENO:  
ŽENO, neka se pram taj tamo zBIJE!  
(...)  
(Maroević, 1992: 32)

Metapoetskim uzdizanjem soneta, u godinama prevlasti slobodnoga stiha, Maroević želi naznačiti da tradicija još uvijek nije iščeznula. Dapače, u svojim sonetima uporabom dvostruko rimovanoga dvanaesterca to i osnažuje („Ah, koliko velju imam od soneta / Namjeru i želju, al neki vrag smeta”). Možda je metatekstualnost uočljivija, komentiranjem vlastite *sonetne struke*, upravo u sonetima. Međutim, konstantno poigravanje s matricom teksta u srži je Maroevićeva

<sup>4</sup> Autometatekst termin je iz kategorijalnoga autoreferencijalnoga trokuta Dubravke Oraić Tolić (1993) koja autoreferencijalnost, po vrsti autometateksta, dijeli na eksplicitnu (autor je svjestan prisutnosti sebe u tekstu) i implicitnu (autor nije svjestan prisutnosti sebe) autoreferencijalnost (v. Oraić Tolić, 1993: 136–138).

pjesničkoga postupka. Metatekstualnost je vidljiva i u ostalim njegovim zbirkama. *Redak mulja, redak pjene*, ciklus *Motiv Gradive* i *Mimo motiva*, naznačuje Maroevićev identičan način krojenja teksta po uzoru na *Motiv Genoveve*, ali i naznačuje još nešto: Maroević je zasigurno bio vjerni čitatelj ne samo tuđih tekstova, već i svoga vlastitoga.

### Intertekstualnost i intermedijalnost u Maroevićevoj poeziji

Govoreći o Maroeviću kao čitatelju tuđih tekstova koji potom čine mrežu njegova teksta, onda smo, dakako, na području intertekstualnosti. Intertekstualnost se kao termin u književnoj teoriji pojavio 60-ih godina 20. stoljeća. Uzroke njegova pojavljivanja najčešće tražimo u „križi“ značenja, odnosno samostalnosti književnoga teksta pa on jednostavno teži stalnoj komunikaciji s drugim tekstom, i to na više razina (Hrvatska enciklopedija, 2021.)<sup>1</sup>. O međutekstovnim vezama razglabao je Roland Barthes u svom čuvenom eseju *Od djela do teksta* u kojem polazi od etimološkoga značenja teksta (tkati, plesti) pa ističe (1988) da tekst koji trenutno čitatelj čita tek je „djelić pletiva koje je već ranije postojalo“ (Beker, 1988: 11–12), a to pletivo će egzistirati i u nekim daljnjim (tekstualnim) modifikacijama. Dakako, time je Barthes naznačio pluralistički karakter teksta te naglašava da je svaki tekst intertekst te da se u njemu na ovaj ili onaj način nalaze elementi drugih tekstova:

„Bilo koji tekst je novo pletivo prošlih citata. Djelići kodova, formula, ritmičkih shema, fragmenata drugih jezika itd. ulaze u tekst te su u njemu raspodijeljeni jer uvijek postoji rizik prije i poslije njega. Intertekst je opće polje anonimnih formula čije se porijeklo jedva može razaznati“ (Beker, 1988: 12).

Zapravo, Barthes (1988) propitkuje originalnost pojedinoga teksta, on smatra da je iluzorno vjerovati da ona uopće postoji jer tekst kao takav uvijek propitkuje prošlost i/ili budućnost. Tekst je uvijek taj koji stvara citatnu mrežu književnoga materijala, on uvijek stvara mnogo značenja, odnosno, kako bi to poststrukturalisti formulirali, tekst je diseminativan. Zbog toga i kaže: „Intertekstualno je u svakom tekstu sadržano, jer je ono međutekstovlje nekog drugog teksta te se ne smije zamijeniti s nekim porijeklom teksta (...) citati koji čine neki tekst su anonimni, njima ne možemo ući u trag, a ipak su već čitani: to su citati navodnih znakova“ (Beker, 1988: 11). Svoju je teoriju Barthes (1988) nadalje razrađivao u svom članku *Teorija o tekstu*, kao što je i svojom studijom iz 1970. godine izložio nove perspektive analize teksta, dakako, poststrukturalističke. Poststrukturalisti su upravo naznačili dimenziju permanentnoga prevrednovanja književnoga teksta koje se postiže komunikacijom s drugim tekstovima:

„Pronicavi poststrukturalisti „dekonstruiraju“ naoko čvrsta značenja te otkrivaju nedosljednosti i aporije smisla. I za tekst poststrukturalisti tvrde da ga ne možemo shvatiti kao zatvoreno i samosvojno tkivo, nego upozoravaju da je svaki tekst novo tkivo prošlih citata, dijelova kodova, formula i društvenih upotreba riječi. A time smo već pristupili teoriji teksta i intertekstualnosti“ (Beker, 1988: 9).

Treba skrenuti pozornost i na naše proučavatelje fenomena intertekstualnosti – na, među ostalim, Dubravku Oraić Tolić i Pavla Pavličića. Predmet interesa Dubravke Oraić Tolić upravo je intertekstualnost koju je obrađivala i oprimjeravala u mnogim svojim člancima, a kasnije i uobličila u opsežnu studiju *Teorija citatnosti*. U toj knjizi Oraić Tolić (1990) razlaže pojmove citatne relacije, citata kao takvoga i postupka citatnosti. Štoviše, ona elaborira citate

<sup>1</sup> Intertekstualnost. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2022. Pristupljeno 24. 11. 2021.: <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=27671>

po citatnim signalima (pravi i šifrirani), citati po opsegu podudaranja (potpuni, nepotpuni, vakantni ili prazni), citati po vrsti podteksta (intrasemiotički, intersemiotički i transsemiotički), citati po funkciji (referencijalni i autoreferencijalni) te ilustrativni i iluminativni tip citatnosti (v. Oraić Tolić, 1990: 16–50). Pavličić uspostavlja uvjete intertekstualnosti, odnosno navodi tri elementarne stavke intertekstualnosti. Prvo, intertekstualni odnos mora biti vidljiv, ali može biti i prikriiven. Drugo, važno je da književna djela međusobno komuniciraju identičnim stilskim, kompozicijskim ili inim postupkom. I treće, intertekstualna veza mora biti ispunjena značenjem (na primjer, intertekstualnom vezom možemo smatrati odnos Joyceova *Uliksa* naspram Homerove *Odiseje*, no ne i odnos hrvatskih realista prema Turgenjevu). Pavličić, nadalje, nakon uspostavljanja uvjeta intertekstualnosti, promatra taj proces s obzirom na kriterij smjera (sinkronijska i dijakronijska intertekstualnost), kao što taj proces promatra i u okviru konvencionalnih – renesansa, klasicizam, realizam – i nekonvencionalnih razdoblja – manirizam, romantizam, avangarda (v. i usp. Pavličić, 1988: 157–170).<sup>2</sup>

Intermedijalnost, s druge pak strane, postupak je u kojem dolazi do komunikacije književnosti i najčešće umjetničkih medija, ali i neumjetničkih. Pavličić tako ističe umjetničku komunikaciju: prostorni mediji (slikarstvo, kiparstvo, arhitektura) i vremenski mediji (film, glazba, radio, televizija) te neumjetničku komunikaciju: komunikacijski mediji (novine, poučne knjige, enciklopedije, dokumenti, oglasi, vijesti na radiju i sl.) i znanstveni mediji (filozofski, matematički, biološki i drugi spisi i znanstvene ilustracije koje najčešće imaju univerzalan karakter). Dakako, intermedijalnost se ne promatra samo iz perspektive književnosti unutar koje pronalazimo „ostatke” drugih medija, već se perspektiva može obrnuti: postoje, naravno, neknjiževni mediji unutar kojih književnost zadobije važan status. Na primjer, to često zamjećujemo u likovnoj umjetnosti (usp. Pavličić, 1988: 170–188).

#### Nekoliko intertekstualnih i intermedijalnih situacija u Maroevićevu pjesništvu

Maroević nikada nije krio da je njegova poezija s godinama nastajala kao *retaji* onoga što je napisano. Dapače, uvijek je isticao da je njegovo pjesničko djelo nastalo na temelju proučene literature kojoj treba znati, a Maroević je to znao, pridodati neki novi, originalni element. Zbog toga Maroevićeva poezija vrvi intertekstualnim silnicama, neprestanom komunikacijom s drugim tekstovima, njihovim autorima, poetikama, kulturnim kodovima i sl. Zbirka *Motiv Genoveve* tako obrađuje arhetip lažno osuđene žene poznate još u srednjovjekovnoj legendi koju je zapisao dominikanac Jakov Varaginski u 13. stoljeću u zbirci *Legenda aurea*<sup>3</sup>, a Maroević stvara intertekstualnu mrežu motiva (napuštena žena, šuma, košuta, krava, magarčić) koju još dodatno versifikacijski preinačuje. Dakako, srednjovjekovna legenda o izgubljenoj ženi u šumi – Genovevi Brabantskoj, lažno optuženoj za preljub – književni je predmet interesa hrvatskih, pa i stranih književnika<sup>4</sup>, a Maroević i versifikacijski preinačuje

<sup>2</sup> O fenomenu intertekstualnosti (kao i metatekstualnosti i intermedijalnosti) pisalo se uistinu mnogo pa uz spomenute upućujemo čitatelja na dva vrijedna zbornika koja sadrže radove predmetne tematike: Dubravka Oraić Tolić i Viktor Žmegač (urednici), *Intertekstualnost&Autoreferencijalnost*, Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 1993. i Dubravka Oraić Tolić, Pavao Pavličić i dr. (urednici), *Intertekstualnost&Intermedijalnost*, Zagreb: za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 1988.

<sup>3</sup> Genoveva Brabantska prema legendi žena je falačkoga grofa Siegfrieda. Siegfriedov podanik Golo njegovu je ženu optužio za lažni preljub čim ju nije uspio zvesti, a Genovevin muž ju je potom osudio na smrt. Genoveva se zbog toga skrivala u Ardenskoj šumi sa sinom kojega je hranila košutinim mlijekom (v. natuknicu Genoveva Brabantska. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 28. 11. 2022.: <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=21643>).

<sup>4</sup> Legendu je preradio francuski isusovac Rene de Cerisiers (*L'Innocence reconnue ou Vie de Sainte Geneviève de Brabant*) koju kasnije objavljuje (1640.) s ostalim svojim pripovijestima. Cerisiersova legenda

legendu tako da ju je ponudio u slobodnom stihu iako je ona u izvorniku hagiografija, a kasnije je doživjela prepjeve i u stihu. Ovako je taj hagiografski spjev o životu svete Genoveve ispjevao vezanim stihom jedan Slavonac:

Evo vam život svete Genuveve,  
koji je priličan životu Olive.  
Zato, koji uštije obadva života,  
vidiče, u nima kakva je lipota.  
(Knezović, 1761: 51)<sup>5</sup>

Usporedbe radi, ovako je tu istu legendu slobodnim stihom ispjevao Maroević:

*Stabla su se povijala / Genovevi  
poklon dala – stoji barem pisano:*  
Evo vam život svete Genoveve  
koji je priličan životu Olive,  
a taj je opet nasljedovanje onoga  
od kojeg sva proistječu: sva srebra,  
sva zlata i ostali – ali citat  
završen već je davno. Svi životi  
ponavljaju se po starijem kalupu  
a unose se stalno samo nova imena  
na način prethodnih obnovitelja...  
(Maroević, 1989: 19)

Riječ je o potpunom interliterarnom citatu (*Evo vam život svete Genoveve / koji je priličan životu Olive*), ali i referencijalnom, jer se eksplicitno poziva na podtekst, koji je dodatno razrađen stihovima koji upućuju na Maroevićev pjesnički *modus operandi*: *Svi životi / ponavljaju se po starijem kalupu / a unose se stalno samo nova imena / na način prethodnih obnovitelja*. Opjevavajući Genovevu Brabantsku, Maroević je „unosio nova imena” kojima bi ponekad davao nova značenja, preinačio bi prototekst za potrebe vlastitoga teksta. Ovako izgleda Maroevićev intertekstualni modus u kojem „mali Marcel Proust” razumije Genovevine boli i njima zapravo, po principu utjehe, liječi svoje, a toplina dodira „malog Marcela” i majke u citiranom prototekstu zamjenjuje se dodiranjem „malog Marcela” i Genoveve u tekstu:

Kada god tonući u san ne bi držao palac u ustima  
mali Marcel Proust uspavljivao bi se čistim strahom.  
U njegovim noćnim propadalištima hujale su krošnje  
i krovovi, vijorile grive i vlasi, tako da je sitnim ša-

---

odjeknula je u njemačkim književnim krugovima odakle je stigla nama. Godine 1660. isusovac Staudacher ju prevodi na njemački jezik uz neke dopune, a njemački kapucinski teolog Kochem Martin ju prerađuje 1687. godine i time ona dobiva pažnju njemačkih pisaca, a njezina popularnost odjeknula je i u Nizozemskoj. U našim književnim krugovima motiv žene u šumi zabilježen je 1732. u isusovačkim izvještajima *Litterae annuae Prov. Austriae*. Također, drama o Genovevi prikazivala se i u pavlinskoj gimnaziji u Senju 1734., a za nju znamo, ponajprije, iz sačuvanoga programa te predstave. Još neki od naših pisaca koji su obrađivali legendu: kajkavac Štefan Zagrebec, Osječanin Antun Josip Knezović, Požežanin Antun Nagy i dr. (usp. Matić, 1968: 41–50).

<sup>5</sup> Život svete Genoveve ispjevao je Antun Josip Knezović u 18. stoljeću koristeći se upravo vezanim stihom. Cjelovita stihovana Knezovićeva legenda može se pronaći u radu Tome Matića, „Motiv Genoveve u starijoj hrvatskoj književnosti”, *Građa za povijest književnosti*, 1968. (knjiga 29.), Zagreb: JAZU.

kama stiskao jastuk i prije nego što bi dospio na dno uhvatio bi se za skut Genèviève od Brabanta, s modrim pojasom oko struka. (...) Mogao ju je primiti svim prstima, usisati njezine uvijek spremne boli i položiti ih kao melem na vlastite. Toplina tog dodira rastapala je najranija sjećanja iz Combraya. (Maroević, 1989: 53)

Maroevićev pjesnički habitus *poete doctusa* potvrđen je mnogobrojnim primjerima unošenja intertekstova u vlastiti tekst proširujući ga značenjima drugih tekstova: sudbina ostavljene Genoveve u šumi nalik je atmosferi *Božanstvene komedije* (*Na pola našeg životnoga puta / napuštaš bolju, proteklu polovicu*); preinaka uloge biblijske (betlehemske) zvijezde u šumi (*I premda repatica / nas špiljom sad se usidrila nije / (no stražnja noga malog medvjeda) / raskrilila se narav da ih primi, / podijeliv uloge: vjerna je košuta...*); ponovni pokušaj rekonstrukcije motiva Genoveve u ciklusu *U koži i iz kože* koji je naglašen Proustovim poimanjem vremena (*U traženju izgubljenog vremena / na samom početku prizvat ćemo mladost / otaca, nulto vrijeme začeca*) ili pak usporedbom motiva Genoveve s oderanom kožom frigijskog pastira simbolički naglašavajući Genovevinu književnu „potrošnost“ (*Na bubnju je pukla koža. / Tako je Marsija / platio svoje napinjanje, napuhivanje, / nadmetanje sa silama nemjerljivim.*). Štoviše, cijelo je Maroevićevo pjesništvo obilježeno intertekstualnim postupcima, odnosno citatima i aluzijama. U *Sonetnoj struci* sonet *Mlada Parka i stari Parketar* naslovom upućuje na *Mladu Parku* Paula Valeryja, *Problem soneta u starijoj i novijoj hrvatskoj književnosti* citiranje je disertacije Svetozara Petrovića, kao i sonetna razrada pojmova obrađenih u disertaciji. *Genius loci* upućuje na podtekst Slamnigove pjesme *A Roma alla romana*, a soneti *Baffonerije* upućuju na njihov pornografski karakter inspiriran talijanskim pjesnikom Giorgiom Baffom. U zbirci *Redak mulja, redak pjene* eksplicitno se nadovezuje na latinske epigrame uklesane u Živogošću (*Za vreline do vrela*), u zbirci *Četveroručno*, uz pozivanje na neke domaće autore (Igor Zidić, Nikica Petrak, Tonči Petrasov Marović i dr.), Maroević ostvaruje intertekstualni dijalog s T. S. Eliotom, odnosno pjesmom *Vrijeme je* nadovezuje se na *Pustu zemlju*. U zbirci *Black & Light: versi od prigode* Maroević iskazuje poznavanje termina objektivnoga korelativ o kojem je T. S. Eliot pisao u eseju *Problemi Hamleta* (1919.). U pjesmi *Četkica za zube svjedoči* ulogu objektivnoga korelativa<sup>6</sup> ima pasta jer trljajući četkicom pastu za zube gorčina (uzrokovana gubitkom svog prijatelja Željka Sabola) ne jenjava.

Uzevši u obzir Maroevićevu naklonjenost likovnoj umjetnosti, postupak intermedijalnosti očekivan je u njegovoj poeziji. Svjestan neupitne uloge likovnosti u njegovoj poeziji, sam je tvrdio da njegova pjesma sadrži riječi koje opisuju slikarske tehnike, koje predočuju ono što slikar nastoji prikazati na platnu. U tom pogledu, Maroeviću se pjesma u prozi činila pogodnim okvirom za izražavanje unutrašnjih emocija, ono što je materičnost značila

---

<sup>6</sup> „Osjećaji bi se u književnom djelu trebali izražavati i doživljavati, prema Eliotu, pomoću objektivnoga korelativa. Ulogu objektivnoga korelativa obnašaju predmeti, okolina i događaji koji dočaravaju afektivna stanja subjekta izazivajući osjećaje u čitatelju. Objektivni korelativ uspostavlja odnose podudarnosti između prikazanih stanja i evociranih osjećaja” (Objektivni korelativ. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2022. Pristupljeno 30. 11. 2022.: <https://enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=44571>). Termin *objektivni korelativ* zadobio je svoju popularnost nakon Eliotova eseja *Hamlet and his Problem* (1919.) u kojem ga on elaborira: „Jedini način da se izrazi emocija u umetničkoj formi jeste da se nađe objektivni korelativ; drugim rečima, grupa predmeta, izvesna situacija, lanac događaja, koji bi predstavljali formulu te određene emocije; i to tako da kad su dati spoljni faktori, koji moraju da se završe u čulnom iskustvu, emocija se neposredno evocira” (Eliot, 1963 prema RKT, 1985: 498).

suvremenoj likovnoj umjetnosti, to je Maroević pretočio u pjesmu u prozi koju je smatrao bliskom izrazu informela<sup>7</sup>, shvaćanju kojem je materičnost upravo bila važna. Bliskost pjesme u prozi informelu najbolje se uočava u simboličkom ciklusu *Grebotine* u zbirci *Primjeri*. Maroević je nastojao „zagrebati” ispod površine i razotkriti unutrašnji sloj pjesme u prozi, dakle, razotkriti njezinu materiju:

1

Crta upućena iz donjeg dijela prema gore, dvaput lomljena oko godova biva odabrana.

Već sada u obliku, a to još prije vjerovanja.

2

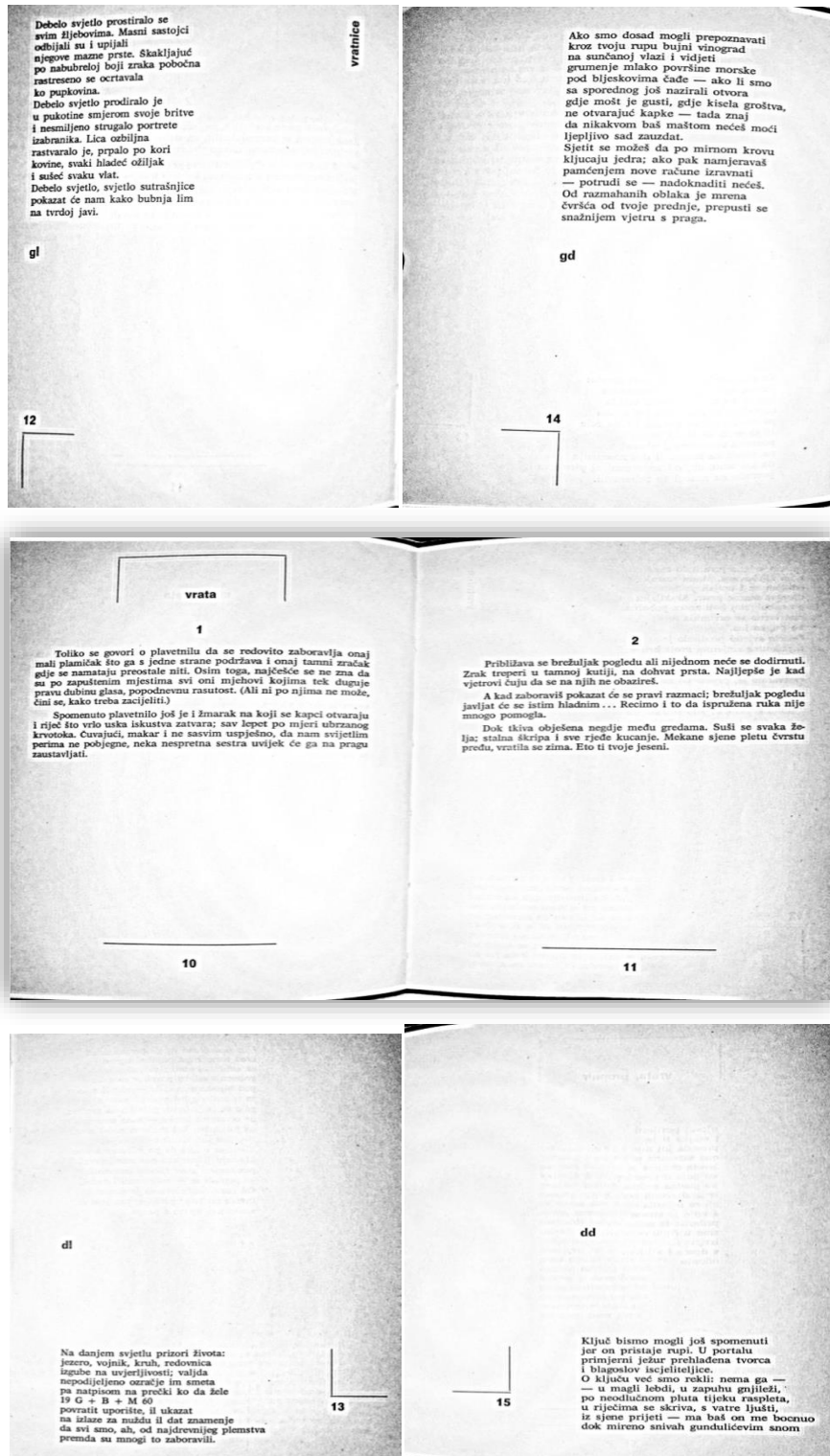
Reče: promiču. Iz njihovih opuštenih rubova već mile okrajci, rastežu se otopljeni udovi, upravo sline.

(Maroević, 1965: 33, 34)

Intermedijalnošću se Maroević služio i pri oblikovanju stihova u zbirci *Trag roga, ne bez vruga*. Izuzetno je upečatljiv prostorni način razmještaja pjesama u ciklusu *Vrata, propuh*. Naime, prostor slike Maroeviću je poslužio da unutar njega smjesti svoje stihove i tako su pjesme, poput slikarskoga poliptiha, raspoređene po načelu „glavne slike” (vrata) i ostalih slika koje okružuju glavnu (vratnice). Takav način organizacije stihovnoga materijala (vratnice: gl, gd, dl, dd) spada upravo u umjetničke, odnosno prostorne medije (slikarstvo). Organizacija stihovnoga materijala egzistira po načelu vizualnog pjesništva (dok, na primjer, Apollinaire svoj strofoid prikazuje u obliku konja ili pak vodoskoka, Maroević ga prikazuje u obliku slikarskoga poliptiha) odnosno, ponajprije, ovdje govorimo o pjesmi inspiriranoj slikom. Glavni učinak ovakvoga intermedijalnoga postupka, kako ističe Pavličić u svojoj teorijskoj elaboraciji intermedijalnosti, „sastoji se u tome što se svraća pažnja na okolnost da književni tekst ima i svoju materijalnu organizaciju, da, dakle, nije samo slučajno sastavljen od riječi koje su grafički fiksirane, nego da je pismo bitan element literarnog teksta” (Pavličić, 1988: 172). Isticanjem likovnih elemenata da bi se upravo upozorilo na njihova svojstva ostvaruje se već spomenuta materičnost bliska informelu:

---

<sup>7</sup> Informel ili enformel izraz je koji se odnosi na shvaćanje europske apstraktne umjetnosti nakon Drugoga svjetskoga rata. Inače, pojam je predložio francuski kritičar Michel Tapié u knjizi *Druga umjetnost* (1952.). Obilježja informela: spontano bilježenje osjećaja, slikarstvo se temelji na nagonu, čuvstvenim poticajima i automatskoj kretnji, izraz informela u slikarstvu blizak je izrazu književnosti egzistencijalizma. Upravo s razvojem informela, materičnost (razumijevanje slikarskih radova temelji se na njihovoj materiji) dobiva na pažnji, postaje bitnom stavkom razumijevanja suvremene umjetnosti (v. informel. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2022. Pristupljeno 30. 11. 2022.: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=27416> i Materičnost u suvremenoj hrvatskoj umjetnosti. *Hrvatsko društvo likovnih umjetnika*, 2022. Pristupljeno 30. 11. 2022.: <https://www.hdlu.hr/2017/06/matericnost-shu/>).

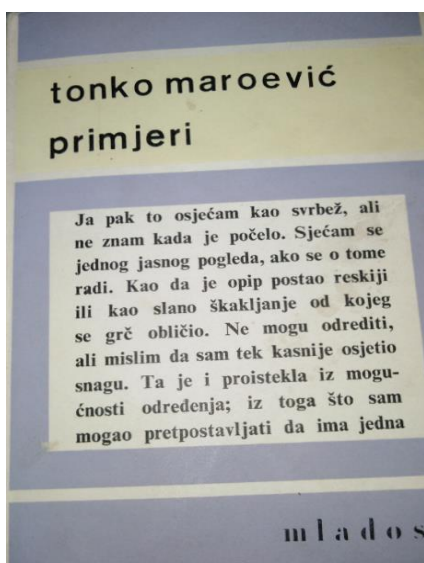


Slika 1. Maroevićev pjesnički poliptih

Maroević je bio gotovo opterećen (slikarskim) kadrom unutar kojeg je smještao svoje stihove. Jednostavno je želio da mu taj kadar odlučuje o grafičkom aranžmanu njegova strofoida pa je, tako reći, intermedijalnost neizbježan dio njegova pjesničkog ostvaraja. Maroević nikada nije pisao, kako je i sam jednom posvjedočio, u „rastrojstvu svih čula“. Dakle, potpunim automatizmom, već je njegova riječ bila dirigirana likovnim kadrom:

„Već naslovna stranica knjige uz ime autora i naslov zbirke u bijelom kvadratu sadržava tekst (dio) jedne od najboljih pjesama (ili možda najvažnije), a to je pjesma 2 iz dijela *Savršeni pejzaž III*. Takav, gore spomenuti prozni kvadrat, analogan je „celuloidnoj slici duha“, filmskom kadru što nas vraća prirodnoj stabilnosti forme pjesme u prozi; dakle, taj joj okvir omogućuje da unutar sebe preispita vlastitu kompoziciju, planove i rakuurse i prostor i vrijeme (...) Dopusštena sebi (pjesma u prozi) biti slikarsko platno s perspektivom i dubinom (ili filmski kadar s dubinskom oštrinom Orsona Wellesa) pjesma uspostavlja predevsjesne i polusvjesne kodove i potkodove...” (Benčić, 1995: 175).

Slikarski ambijent vidljiv je i u njegovoj zbirci *Redak mulja, redak pjene* u kojoj Maroević piše na temelju antičkoga reljefa, rađenoga po grčkom izvorniku iz 4. stoljeća prije Krista. Odnosno, na temelju slike žene koja hoda – *She who walks* (v. Bešlić, 2017: 262–267). Zanimljiv je, također, sljedeći primjer naslovne stranice njegove zbirke *Primjeri* kojom upravo ukazuje na likovno omeđenje kadra pjesme koji mu dirigira način pisanja, odnosno prikazuje Maroevićevo ophođenje sa spajanjem linije (kadra) i riječi:



Slika 2. *Primjeri* – likovno omeđenje kadra pjesme



## Metametričnost stiha u Maroevićevoj poeziji

Metametričnost kao termin u proučavanju stihovnih oblika pridonio je preciznijem određenju uloge stiha. Označiti Petrovićev termin metametrike stiha korjenitim preokretom u tumačenju stiha nije pretenciozno. Dapače, sasvim opravdano jer se korištenjem toga pojma stih više ne podvrgava isključivo tzv. laboratorijskim analizama, već se sagledava kontekst, odnosno „opozicija metričkoga i metametričkoga je opozicija među onim što pripada metrici i onim što pripada nekom drugom planu djela, a onda i nekom drugom planu proučavanja djela, planu poetike, najtočnije bismo rekli“ (Petrović, 1976: 310). Da bi takav termin metametričnosti stiha bio jasniji poslužiti ćemo se relevantnim Petrovićevim člankom *Metametrička funkcija stihovnih oblika*, objavljenoga u knjizi *Oblik i smisao*, u kojem, među ostalim, vrlo jasno elaborira pojam metametrike na primjeru naše književnosti:

„U našem slučaju, sonetni oblik – sonetni oblik sam, odvojen od svoje petrarkističke građe, i svog izvornog stila, pa čak i kompozicije pjesme na koju je pjesnike navodio – značio je nešto. Sonetni oblik sam – gola forma, od pjesme odvojena – bio je shvaćen kao znak koji neposredno izražava neku poruku, kao dio onoga što se komunicira, ako hoćete (a ne kao princip koji komunikaciju organizira); bio je shvaćen kao dio sadržaja, ako hoćete (a ne kao forma koja ga oblikuje). Značenje koje je sonetni oblik imao u svijesti hrvatskih renesansnih i baroknih pjesnika (a očigledno i njihovih čitalaca) bilo je u nekoj vezi s asocijacijama koje je oblik sakupio u historiji talijanske književnosti; bilo je u nekoj vezi s vrstom odnosa koji je postojao među hrvatskom i talijanskom književnošću u to doba; i bilo je također u nekoj vezi s okolnostima u kojima je hrvatska renesansna i barokna poezija nastajala“ (Petrović, 2003: 37–38)

Na temelju navedenoga, očigledna je sintagma kojom se objašnjava metametrika stiha – oljuštenost oblika, dakle, stihovni oblik, sam po sebi, ima svoje značenje. Upravo time Svetozar Petrović objašnjava funkcioniranje slobodnoga stiha Antuna Branka Šimića na tradicijskoj podlozi, odnosno terminom metametrike raščičuje situaciju u njegovu stihu koja je dotad, na neki način, a zahvaljujući pretežitom Marinu Franičeviću, prevladavala: slobodni stih A. B. Šimića temelji se na tradiciji vezanih stihova. Takvo (Franičevićevo) mišljenje proizašlo je iz postupka traženja vezanih stihova (dakako, na metričkoj razini) među slobodnim stihovima pa Franičević ističe uredno složene epske deseterce, dvanaesterce i simetrične osmerce. Međutim, Petrović je, u kontekstu traženja takvih stihova, jasan:

„O valjanosti upravo izloženog gledišta o porijeklu našega vezanog, pa onda i jednog tipa našega slobodnog stiha, ovdje nema potrebe da raspravljamo. Mislim da je ono promašeno, ali za dalju raspravu nije neophodno da to baš i dokazujemo... Jasno je, poslije svega, da u Šimićevim slobodnim stihovima tradicionalnih oblika stiha nipošto ne može biti. Problem je, i to problem koji se ne može zanemariti ni prilikom opisa Šimićevog stiha, što je podjednako jasno da tih stihova u njima ima“ (Petrović, 1976: 305, 309).

Tradicionalnih oblika stihova, ovisi o kontekstu proučavanja, odnosno razini sumjerljivosti (metričkoj ili metametričkoj sumjerljivosti stihova), „ima i nema“. Stoga, u metričkom aspektu, tradicionalnih oblika stihova nema jer, jednostavno, „te grupe od po deset ili jedanaest slogova ne učestvuju u ritmičkoj organizaciji pjesme po osobinama po kojima bismo ih mogli nazvati epskim desetercima ili jampskim jedanaestercima“ (Petrović, 1976: 311) pa je u skladu s tim njihov metrički vid prisutnosti degradiran. Razdjelnica je osobito naznačena stihovima koji se lome (npr. u tri retka *Crne tice / nema? / Ispod neba*), a u kojima je epski deseterac prisutan metametrički, dok u metričkom aspektu možemo zamijetiti samo stih od dva odnosno četiri sloga (Petrović, 1976: 311).

## Nekoliko primjera metametričnosti u Maroevićevoj poeziji

Metametričnost se ostvaruje ponajviše u stihovima (ili strofama) koji imaju već kreiranu tradicijsku podlogu pa kao takvi imaju jako semantičko značenje. Metametričnost se očituje u slaganju

stihova u strofe koji podsjećaju na neku strofu koja je zadobila kanonsku vrijednost u književnosti ili pak ako autor samim stihom, korištenjem kanonskih metričkih obrazaca, evocira tradicionalni aspekt. Jedan od primjera evociranja kanonskoga stiha hrvatske književnosti je Maroevićev sonet *Problem soneta u starijoj i novijoj hrvatskoj književnosti* u kojem, osim leksikom, i metrom upućuje na situaciju koju Petrović elaborira u disertaciji. Riječ je, naravno, o dvanaestercu (u katrenima parne rime) čijom upotrebom Maroević izrekom apostrofira metametrički aspekt iako dvostruko rimovanje nije dosljedno provedeno. Dapače, u tercetima Maroević mu oduzima rimu:

Ah, koliko velju imam od soneta  
Namjeru i želju, al neki vrag smeta.  
Pisat bih ga htio da ti bude dika,  
Da bih proslavio tvoj lik do vik vika.

Sada je prilika. Jur sam sakupio  
Slikova i slika, i sve pripradio  
Da u versih pojem. Ali, kakva šteta,  
Ino ispalo je. Mora da je meta-

-metrički to problem. Ne baš problem metra  
koliko li, možda, mentalne matrice  
što ritam i rimu odmah ukalupi.

Tek uz dlaku možeš stić do zvonjelice:  
sonet svirala je u posljednoj rupi  
il pak stroj podoban za sijanje vjetra.  
(Maroević, 2009: 166)

Maroević u pjesmi *Oloferna glava svarhu Judite govori* metametrički evocira dubrovačku tradiciju – kako leksički, tako i stihom. Početkom stiha, i to prvog katrena, upućuje na prizivanje stiha jednoga drugoga dubrovačkoga pjesnika – Šiška Menčetića. Primjera radi, donosimo nekoliko Menčetićevih dvostruko rimovanih stihova:

Blaženi čas i hip najprvo kad sam ja  
vidil tvoj obraz lip od koga slava sja.  
Blažena sva mista kada te gdi vidih,  
dni, noći, godišta koja te ja slidih.  
(Menčetić, 1998: 34)

Tako, čitajući Menčetića, njegove dvostruko rimovane stihove, Maroević preobražava u svoj katren poštujući i Menčetićev rimarij:

Blažen neka je kip, zamamit ki me zna,  
Blažen obraz ti lip i smih kim mene zva,  
Blažena glava tva, vitice zlačane,  
Blažena da si sva bo usliši mene.  
(Maroević, 2009: 157)

Međutim, već se naslovom naslućuje da je Maroević, što nije ni čudno s obzirom na njegovu pripadnost čakavskome krugu, poznavao i marulićevski tip stiha. Bolje rečeno, Maroević je, izgleda, u jednoj pjesmi sjedinio obilježja jednoga i drugoga tipa – i čakavskoga i dubrovačkoga. Dakle, u Maroevićevu stihu pronalazimo simetričnost polustihova (dubrovačka tradicija), ali i nesimetrične polustihove, kao i ponešto cjelovitih šesteraca. Razloge kombinacije jedne i druge tradicije možemo tražiti, ponajprije, u prirodi Maroevićeva pjesničkoga habitusa *poete doctusa* koji je nastojao u svakom

trenutku odati počast svakome. Primjera radi, donosimo nekoliko Maroevićevih stihova naizmjenično odabranih:

Blažen neka je kip, zamamit ki me zna	2:4 – 3:3
Blažena glava tva, vitice zlačane	3:3 – 6
Odrišiv slatko tač smart zbitu u sebi	3:3 – 3:3
Dni za dnima hode, suši se, vene cvit	2:4 – 3:3

(Maroević, 2009: 157)

Štoviše, Maroevićev rimarij potvrđuje vješto kombiniranje i jedne i druge tradicije: parnom rimom su vezani krajevi stiha (*zač – mač / ne bi – u sebi*) i prvi članci u stihu (*diju – rodiju / plač – tač*), što ocrtava dubrovačku tradiciju, kao što se događa i prijenos rime s krajeva prvih dvaju stihova na krajeve iduća dva polustiha (*zač – plač / mač – tač*), što ocrtava čakavsku tradiciju:

Čudno barž to diju, al ne razumin zač:

Da još se rodiju jur bih dospil pod mač.

I čemu cvil i plač, ki poginil ne bi

Odrišiv slatko tač smart zbitu u sebi

(Maroević, 2009: 157)

Slaganjem stihova u oktave, Maroević metametrički evocira čakavsku tradiciju Hanibala Lucića. U tom je vremenu osmerac bio polariziran u dvije kategorije (oksitonični i baritonični osmerci) za razliku od kasnijega, 17. stoljeća, gdje se baritoničnost nameće kao pravilo (usp. Slamnig, 1981: 26–35). Maroević završetak osmerca, očekivano, sukladno Lucićevu, formira baritonično, koristi identičan slijed rime (abababba), ali i unutar strofe koristi se identičnim postupcima – dva početna osmerca ponavlja na kraju strofe tako da im mijenja redoslijed:

Ako ikad je i bila,  
teško da se opet javi  
tako draga, tako mila,  
pa tko tad da zaboravi  
onu što je pjesma skrila  
kad u oblik svoj je stavi.  
Teško da se opet javi  
ako ikad je i bila.

Put, dakako, bje joj bijela,  
jer pjesniku to se svidi.  
Pogledom bi svakog smela  
makar ga u mraku vidi;  
pokraj sklada njena tijela  
i Venera se zastidi,  
jer pjesniku to se svidi.  
Put, dakako, bje joj bijela.  
(Maroević, 2009: 284, 285)

Svakako treba spomenuti i uporabu još jednog stiha na metametričkoj razini – jedanaesterca – jer se njegovim načinom konstrukcije Maroević, očigledno, metametrički poziva na Tina Ujevića, odnosno na njegov način konstrukcije stiha. Donosimo nekoliko stihova iz Maroevićeve zbirke *Redak mulja, redak pjene* gdje, među ostalim, i izrekom spominje Tina Ujevića:

Jedino zdravlje, ako je po Tinu,  
nudi nam bolest, bolničarke pritom

uzima samo ko remetilačke  
likove uzaludnih nježnosti.  
A domovina, zar zaboravismo  
ulogu njenu u jačanju zdravlja,  
kojom se krijepi ruševna nam narav...  
(Maroević, 2013: 36)

Iz priloženoga se uočava da je Maroević koristio jedanaesterac 5+6, ali i jedanaesterce drukčije konstrukcije (na primjer, jedanaesterac 7+4: *ostavit trag u zraku. Samo sjena ili protegnutu do sutra. Vodoravnim*). Međutim, proučavajući Maroevićeve stihove, uočava se tendencija naglašavanja drugoga, četvrtoga, šestoga i desetoga sloga. Naravno, učestalost Ujevićeva nacrtu stiha (2/6/10, 4/10, 4/6/10)<sup>1</sup> trebalo bi ispitati na većem broju primjeraka da bismo mogli donijeti precizne brojeve o učestalosti ponavljanja i Maroevićeva baratanja s takvim nacrtom.<sup>2</sup> Međutim, sljedeći stihovi ipak pokazuju takvu tendenciju:

**Jedino zdravlje, ako je po Tinu,**  
**nudi nam bolest, bolničarke pritom**  
**A domovina, zar zaboravismo**  
**ulogu njenu u jačanju zdravlja,**  
**kojom se krijepi ruševna nam narav**  
**Naravno, bijeg iz zavičajnih ralja**  
**urodit može bolnim slabljenjem**  
**sili da snage prikupimo, makar**  
(Maroević, 2013: 36)

Dakle, Maroevićevo brušenje stiha „po Tinu“ je vidljivo. Dapače, stihova s navedenima naglasnicama ima i u Maroevićevim sonetima. Stoga, i više je nego jasno da je Maroević čitao Ujevićeve stihove i poznao njihov metrički nacrt.

Ilustracije radi, neka nam jedanaesteraci iz *Soneta-zrcalo*, u kojima je jasno vidljiva spomenuta dominantna tendencija naglašavanja, posluže kao primjer:

**Ne ogleda se, bogme, samo Narcis**  
**koji u vodi kusa domet vida**  
**i doseg lika, te se pritom davi...**  
**Provjerit izgled požele i starci**

pa **makar pribjeđ morali i varci:**  
**patuljak da se pretvori u diva**  
**a gorostas da se na odraz vadi**  
**u mutnom staklu. Sudbine udarci**

**razlomili su nekoć čvrste ploče**  
**al nešto i iz krhotina sije.**  
**Po odjeku tek poznaješ tko jesi,**  
**bivaš kad avers i revers se sroče.**  
(Maroević, 2009: 179)

<sup>1</sup> O tome je pisao Zoran Kravar, „Jedanaesterac Augus(Tina) Ujevića“, *Tema „stih“*, str. 121–171., Zagreb, 1993.

<sup>2</sup> Takav istraživački pothvat o usporedbi Maroevićeva jedanaesterca s Ujevićevim zaslužuje, vjerujem, zaseban rad. Ovdje će se samo upozoriti na Maroevićevu tendenciju konstrukcije stiha kakva je bliska Tinu Ujeviću u svrhu isticanja metametričnosti koja se ostvaruje stihovnim evociranjem.

Maroevićevo dominantno naglašavanje parnih slogova u stihu potvrđuje sličnost s Ujevićevim nacrtom stiha. Inače, da bi dobio jedanaesteraci stih, često se služio jezičnim bravurama. Primjerice, u sonetu *Nepostojano a* prvi stih prvog katrena *Obećao sam pisat ti iz Trsta* kasnije, u prvom stihu prvog terceta, preinačuje u *Radije bih pisao iz Trsata*. Stoga, Maroević *Trst* sklanja *Trst–Trsata* upravo kako bi dobio jedanaesterac jer, kao što i sam kaže, „vokal je viška baš dobrodošao“ (Maroević, 1992: 75), čime naznačuje njegovu svrhovitost. Dakle, u tomu mu je pomogla glasovna promjena pojave samoglasnika *a* u genitivu jednine iako postoji i semantička razlika: *Trst–Trsta* (grad i luka u Italiji) i *Trsat–Trsata* (dio grada Rijeke). Zsigurno, Maroević ne miješa te dvije deklinacije jer ih ne poznaje, već ih rabi, očigledno, kako bi načinio pravilni jedanaesterac, a mogućnost da uistinu misli na *Trsat* (dio Rijeke) u primjeru *Radije bih pisao iz Trsata* isključujemo jer je, razvidno, sonet nastao kao spomen na njegove dane na Sveučilištu u Trstu na kojem je ujedno i radio kao lektor hrvatskoga jezika.

## Zaključak

Rad se bavi pjesničkim djelom Tonka Maroevića, a apostrofira da je njegov pjesnički repertoar poslužio kao predložak za proučavanje fenomena metatekstualnosti, intertekstualnosti, intermedijalnosti i metimetričnosti.

Budući da u literaturi postoje različita tumačenja međutekstovnih odnosa, valja reći da se u Maroevićevu pjesništvu autoreferencijalnost pojavljuje u obliku metateksta (svijesti o sebi i vlastitom tekstu), dok sve ostale kategorije (aluzije, travestije, parodije i ostali citatni oblici) spadaju u intertekstualne odnose. Tako je metatekstualna svijest vidljiva u *Motivu Genoveve* u (ironičnom) istovremenom opijevanju i komentiranju motiva Genoveve. Takav metatekstualni obrazac zamjetan je i u zbirci *Redak mulja, redak pjene* u ciklusu *Motiv Gradive i Mimo motiva*.

U zbirci *Sonetna struka* komentira se sonet kao svojevrsna zanatska vještina (sonetom o sonetu), a eksplicitna autoreferencijalnost vidljivima je u vrlo čestim iskazima u prvome licu jednine. U Maroevićevoj poeziji naići ćemo na intertekstualnu mrežu različitih motiva, ali i cjelovito prerađenih tekstova i legendi ispjevanih vezanim ili pak slobodnim stihom. Intertekstualnošću se služio u obradi srednjovjekovne legende o izgubljenoj ženi u šumi (Genoveva Brabantska) kojoj mijenja – u odnosu na njezino metričko tretiranje kroz povijest – i metričku auru. Takav tretman vidljiv je i u drugim situacijama: sudbina ostavljene Genoveve u šumi nalik je atmosferi *Božanstvene komedije*, a ponovni pokušaj rekonstrukcije motiva Genoveve vidljiv je u ciklusu *U koži i iz kože* koji je naglašen Proustovim poimanjem vremena. Također, usporedba motiva Genoveve s oderanom kožom frigijskoga pastira simbolički naglašava Genovevinu književnu „potrošnost“. *Genius loci* upućuje na podtekst Slamnigove pjesme *A Roma alla romana*, a soneti *Baffonerije* upućuju na njihov pornografski karakter inspiriran talijanskim pjesnikom Giorgiom Baffom itd.

Paralelno s intertekstualnosti, koristio se Maroević i intermedijalnošću svjestan ponajprije nezaobilazne uloge likovne umjetnosti u poeziji. Tako je pjesme oblikovao u obliku slikarskoga poliptiha po načelu glavne slike (vrata) i ostalih slika koje okružuju glavnu (vratnice). Intermedijalnost nije zaobišla ni zbirku *Redak mulja, redak pjene* u kojoj Maroević piše na temelje slike antičkoga reljefa iz 4. stoljeća prije Krista (antički reljef *She who walks*), a naslovna stranica njegove zbirke *Primjeri* prikazuje autorovo ophođenje sa spajanjem linije, odnosno kadra i riječi.

Na kraju, valja reći kako je Maroević, čitajući Petrovićevu disertaciju, bio itekako upućen u pojam metametrike stiha, pojma koji znači da i „goli oblik“ sam po sebi nosi određeno značenje. Osobito se metimetričnost očituje u korištenju kanonskih metričkih obrazaca. Takav primjer pronalazimo u sonetu *Problem soneta u starijoj i novijoj hrvatskoj književnosti* gdje se pjesnik služi dvanaestercem. U pjesmi *Oloferna glava svarhu Judite govori* metimetrički se evocira dubrovačka tradicija, slaganjem stihova u oktave evocira se Lucićeva stihovna tradicija, pa i korištenje samoga jedanaesterca upućuje na stihovni nacrt Ujevićeva jedanaesterca koji se smatra *pars pro totum* hrvatskoga jedanaesterca.

## Literatura

### Primarna literatura

- Maroević, T. (1965). *Primjeri*. Zagreb: Izdavačko knjižničarsko poduzeće Mladost.
- Maroević, T. (1969). *Slijepo oko*. Zagreb: Studentski centar Sveučilišta u Zagrebu.
- Maroević, T. (1986). *Motiv Genoveve*. Zagreb: GZH.
- Maroević, T. (1987). *Trag roga, ne bez vraga*. Zagreb: Centar za kulturnu djelatnost.
- Maroević, T. (1992). *Četveroručno*. Zagreb: Durieux.
- Maroević, T. (1992). *Sonetna struka*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Maroević, T. (1995). *Black & Light: versi od prigode*. Zagreb: Durieux.
- Maroević, T. (2009). *Drvlje i kamenje (izabrane pjesme)*. Zagreb: Lunapark.
- Maroević, T. (2013). *Redak mulja, redak pjene*. Zagreb: Školska knjiga.
- Maroević, T. (2020). *Kazalo*. Zagreb: V. B. Z. d. o. o.

### Sekundarna stihovno-teorijska i književno-povijesna literatura

- Beker, M. (1988). Tekst/Intertekst. U Z. Maković, M. Medarić, D. Oraić, P. Pavličić (ur.), *Intertekstualnost & Intermedijalnost*, Zagreb (9–20). Zavod za znanost o književnosti.
- Benčić Rimay, T. (1995). O Maroeviću pjesniku, pjesmi u prozi i našim kriterijima. *Forum* 34, 67(1/2), 172–178.
- Bešlić, M. (2017). Zagrijavanje teksta u infinitivu. *Kolo*, 27(2), 258–267.
- Kravar, Z. (1993). *Tema „stih“*. Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskoga fakulteta.
- Matić, T. (1968). Motiv u starijoj hrvatskoj književnosti. *Građa za povijest književnosti hrvatske*, 29, 51–101.
- Menčetić, Š. (1998). Blaženi čas i hip. U Josip Vončina (prir.), *Pjesnici Ranjinina zbornika*, Zagreb (34). Matica hrvatska.
- Milanja, C. (2001). *Hrvatsko pjesništvo od 1950. do 2000*. Zagreb: Altagama.
- Mrkonjić, Z. (1991). *Izvanredno stanje: književni ogledi*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
- Mrkonjić, Z. (2009). Pogovor: Tonko Maroević. U Tonko Maroević, *Drvlje i kamenje: izabrane pjesme* (305–325). Zagreb: Lunapark.
- Mrkonjić, Z. (2009). Pogovor: Tonko Maroević. U Tonko Maroević, *Drvlje i kamenje (izabrane pjesme)* (305–325). Zagreb: Lunapark.
- Mrkonjić, Z. (2012). Prijatelj Tonko. *Književna republika*, 10(1–3), 11–13.
- Mrkonjić, Z. (2017). *Prečacima poezije*. Zagreb: Stajergraf.
- Nemec, K., Fališevac, D., Novaković, D. (2009). *Leksikon hrvatskih pisaca*. Zagreb: Školska knjiga.
- Oraić Tolić, D. (1990). *Teorija citatnosti*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
- Pavličić, P. (1988). Intertekstualnost i intermedijalnost: tipološki ogled. U Z. Maković, M. Medarić, D. Oraić, P. Pavličić (urednici), *Intertekstualnost & Intermedijalnost*, Zagreb (157–195). Zavod za znanost o književnosti.
- Petrović, S. (1976). Stih A. B. Šimića i pitanje o komparativnoj tipologiji slobodnoga stiha. *Croatica*, 7(7/8), 303 – 320.
- Petrović, S. (2003). *Oblik i smisao: spisi o stihu*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Slamnig, I. (1981). *Hrvatska versifikacija*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
- Tadić-Šokac, S. (2009). Metatekstualni postupci u romanu *Bolja polovica hrabrosti* Ivana Slamniga. *Fluminensia*, 21(2), 91–113.
- Živković, D. (1985). *Rečnik književnih termina*. Beograd: Institut za književnost i umetnost u Beogradu.

### Mrežni izvori

- Intertekstualnost. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 24. 11. 2022.: <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=27671>.
- Genoveva Brabantska. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 28. 11. 2022.: <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=21643>.

- Objektivni korelativ. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 30. 11. 2021.: <https://enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=44571>.
- Informel. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2022. Pristupljeno 30. 11. 2021.: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=27416>.
- Materičnost u suvremenoj hrvatskoj umjetnosti. *Hrvatsko društvo likovnih umjetnika*, 2022. Pristupljeno 30. 11. 2021.: <https://www.hdlu.hr/2017/06/matericnost-shu/>.
- In memoriam: Tonko Maroević – Suvremenici, 2020. Pristupljeno 5. 11. 2022.: <https://www.youtube.com/watch?v=orI1sxDjXxo>.

Kristina Giacometti

OŠ Ivana viteza Trnskog, Nova Rača

## **Podžanrovi fantastične književnosti u djelu *Slikar u šumi* / *Čudesna šuma* Sunčane Škrinjarić te animiranoj adaptaciji**

### **Sažetak**

Sunčana Škrinjarić bila je hrvatska književnica i scenaristica koja se posebno istaknula u području dječje književnosti. Iako je svoju književnu produkciju započela pisanjem poezije, u dječjoj književnosti se isprofilirala i pozicionirala pričama u kojima je kombinirala stereotipne bajkovite likove s čudesnim svijetom biljaka i životinja. Autoričina sposobnost sinteze tradicionalnih i modernih bajkovitih motiva s elementima fantastike naročito dolazi do izražaja u romanu / crtanom filmu *Slikar u šumi* / *Čudesna šuma* (1985./1986.) koji se u radu detaljno analiziraju. Orijentirajući se na sadržajne razlike između književnoga predloška i filma, u radu će se pokazati da se bajka na strukturnoj, epistemološkoj i ontološkoj razini isprepleće s bitno mlađim podžanrovima fantastične književnosti (pustolovna fantastika, visoka fantastika). Služeći se dosadašnjim teorijskim spoznajama o bajkama i fantastičnoj književnosti, ali stavljajući poseban naglasak na silnice fantastične književnosti, u radu se prikazuju tipična obilježja pustolovno-fantastične i visoko-fantastične pripovijesti te se razmatra moguće situiranje ovog dijela Sunčanina stvaralaštva u širi kontekst fantastične književnosti.

**Ključne riječi:** bajka; Sunčana Škrinjarić; pustolovna fantastika; visoka fantastika

## **Fantasy Subgenres in Novels *The Painter in the Forest* / *Fantasy Forest and the Animated Adaptation* by Sunčana Škrinjarić**

### **Abstract**

Sunčana Škrinjarić was a Croatian writer and screenwriter, especially recognized in children's literature. Even though she started her literary activity by writing poetry, she became well-defined and strengthened her position in children's literature with her stories, where she combined stereotypical fairy-tale characters with a marvellous world of plants and animals. The author's ability to synthesize traditional and modern fairy-tale motives with elements of fantasy especially comes to the fore in the novel / cartoon *The Painter in the Forest* / *Fantasy Forest* (1985/1986), and a detailed analysis is in this paper. If we concentrate on content-related differences between the literary template and cartoon, this paper will show that fairy tales intertwine with significantly younger subgenres of fantasy literature (adventurer fantasy, high fantasy) on a structural, epistemological and ontological level. Based on the previous theoretical insights, but also by emphasising lines of fantasy literature, typical adventurer fantasy, and high fantasy features are shown in this paper. Also, the paper discusses the possible positioning of this part of Sunčana Škrinjarić's literary work in a wider context of fantasy literature.

**Keywords:** adventurer fantasy; fairy tale; high fantasy; Sunčana Škrinjarić



## Uvod: odnosi koje bajka ostvaruje s pustolovnom fantastikom i visokom fantastikom

Bajka, književna vrsta uz čiju se definiciju često veže termin čudesnost,<sup>1</sup> prošla je svoj razvojni put na kojemu je doživjela stilsku i strukturnu preobrazbu. Iz prvobitnog obrasca koji se temeljio na klasičnim žanrovskim karakteristikama razvili su se kreativniji i slobodniji modeli u kojima stereotipni počeci i završeci većinom izostaju, a likovi su originalniji pa mogu biti individualizirani i moralno kompleksniji.<sup>2</sup> Budući da nazivi za pojedine vrste bajki još uvijek nisu usuglašeni,<sup>3</sup> u radu će se pod pojmom 'bajka' podrazumijevati njezin tradicionalni, prvi razvojni oblik, koji će se promatrati s obzirom na odnose koje ostvaruje s fantastičnom književnošću.

Za tekstove koji počivaju na bajkovitoj matrici, ali je proširuju na strukturnoj i tematsko-motivskoj razini, oblikujući tako posve novu književnu tvorevinu koju svrstavamo u fantastičnu književnost, u literaturi je moguće pronaći izdašan broj termina, a 'fantastična priča' i 'fantastika'<sup>4</sup> jesu najčešći.

Budući da se spomenuti najčešće korišteni termini susreću s različitim ograničenjima,<sup>5</sup> za vrstu koja se razvila iz bajke te se s njom nastavlja ispreplitati na strukturnoj, epistemološkoj i ontološkoj razini u ovome radu primarno će se rabiti engleski izraz *fantasy* u genološkome značenju. Taj termin, korišten u ovakvome kontekstu, izaziva najmanje zabune ponajprije zato što se u hrvatskome jeziku *fantasy* najčešće shvaća kao razred ili kategorija, odnosno žanr.<sup>6</sup>

Iz relativno moderne skupine podžanrova koju se u ovome radu podvodi pod *fantasy*, moguće je izdvojiti mnoge podžanrove koji nisu hermetički odvojeni jedni od drugih, točnije, granice su među njima fluidne pa dolazi do preklapanja nekih elemenata. Sukladno tome, ovaj se rad presudno oslanja na shvaćanje teoretičara Briana Atteberyja koji predlaže da se *fantasy* poistovjeti sa „skupom zamućenih granica“ što znači da skup ne definiraju njegove granice, nego ono što se nalazi u centru, tzv. paradigmatički primjer. Takvim se paradigmatičkim primjerom potom uspoređuju ostali primjerci da bi se ustanovilo u kojoj mjeri pripadaju tom skupu. Za *fantasy* se u središtu skupa nalazi J. R. R. Tolkien, odnosno njegov tekst možemo smatrati paradigmatičkim predloškom *fantasyja* (usp. Attebery, 2004, str. 305-307).<sup>7</sup>

Proučavajući bajku, odnosno svijet u koji je smještena vilinska priča koja nastaje unutar svakog bajkovitog teksta, Tolkien je u svojim književno-teorijskim istraživanjima popularizirao pojam sekundarnoga svijeta<sup>8</sup> i na taj način postavio temelje proučavanju *fantasyja*. Sekundarni svijet

---

<sup>1</sup> Ako bajku shvaćamo kao čudesnu priču, u drugim je jezicima možemo i trebamo izjednačiti izrazima *Wunderärchen*, *fairy-tale* ili *conte merveilleux*. Potrebno je naglasiti da je hrvatski naziv 'bajka' poseban budući da u sebi već implicira oznaku čudesnosti (usp. Bošković-Stulli, 2012, str. 282; Hameršak i Zima, 2015, str. 249).

<sup>2</sup> Za više detalja o razvoju bajke vidi studiju Marijane Hameršak i Dubravke Zime *Uvod u dječju književnost* (2015).

<sup>3</sup> Za više detalja o terminološkim prijemcima vidi: Crnković i Težak, 2002: 22-24; Pintarić, 2008: 9-12, Hranjec, 2006: 27, Hameršak i Zima, 2015: 237, 243, 257-260.

<sup>4</sup> Rjeđe nailazimo na termin 'fantazija' (usp. Komad, 1993, str. 206; Zima, 1998, str. 48) i 'fentazi' (usp. Mrduljaš-Doležal, 2012, str. 20).

<sup>5</sup> Za detalje oko definicijskih problema u fantastičnoj književnosti vidi studiju Tatjane Peruško *U labirintu teorija: o fantastici i fantastičnom* (2018).

<sup>6</sup> U prilog takvome shvaćanju govori studija *Kad je svijet bio mlad: Visoka fantastika i doktrinirani antimodernizam* u kojoj autor izjednačava *fantasy* s vrstom, točnije žanrom (usp. Kravar, 2010, str. 7). Slično rješenje donosi i Petra Mrduljaš Doležal navodeći da smo „u svakodnevnome govoru, preuzeli riječ *fantasy*, pročitavši je na policama knjižara, časopisima i koricama knjiga. (...) *Fantasy* znači isto što i za nas fentazi, suvremena vrsta koja stoji na polici između znanstvene fantastike i krimića.“ (2012, str. 20).

<sup>7</sup> Isto navodi i Petra Mrduljaš Doležal u knjizi *Prstenovi koji se šire: Junačka potraga u djelima J. R. R. Tolkiena* (2012), a slično primjećuje i Zoran Kravar navodeći da je *fantasy* „kao malo koja književna vrsta sva u sjeni jednoga jedinoga književnog djela: Tolkienova *Gospodara prstenova*“ (2010, str. 7).

<sup>8</sup> U 19. stoljeću je škotski teoretičar George MacDonald govorio o fikcionalnome svijetu kojeg autor stvara u svojim djelima, a taj svijet može imati vlastite zakone, likove, povijest, kulturu i geografiju, neovisno o stvarnome svijetu. Međutim, taj se pojam danas većinom povezuje s Tolkienom koji ga je prvi put upotrijebio u svojem predavanju „On Fairy Tales“ (1939). To je predavanje kasnije postalo sastavni dio njegova djela *Tree and Leaf*

potrebno je shvatiti kao fikcionalni svijet koji može podsjećati na neke prostore iz izvorne stvarnosti u kojoj obitava čitatelj, ali taj prostor, osim realističnih, uključuje i fantastične elemente pa zbog toga nije sličan čitateljevom svijetu, odnosno od njega se duboko razlikuje. U opreci sekundarnome svijetu u fantastičnoj književnosti stoji primarni svijet, točnije fikcionalni svijet koji je sačinjen od isključivo realističnih elemenata te iz tog razloga više ili manje nalikuje izvornoj stvarnosti.

*Fantasy* sačinjava veći broj različitih podžanrova koji neprestano evoluiraju i križaju se,<sup>9</sup> a ovaj rad svojom temom zadire u dva takva podžanra, pustolovnu fantastiku i visoku fantastiku.

Iako se ne mogu koristiti kao istoznačnice neosporno je da su podžanrovi pustolovna fantastika (eng. *adventurer fantasy*)<sup>10</sup> i visoka fantastika (eng. *high fantasy*)<sup>11</sup> srodni i povezani međusobno, ali i s bajkom koja je jedan od graničnih žanrova *fantasyja*. Uzimajući u obzir da je potpuno razdvajanje ovako vezanih žanrova suvišno, u radu će ih se sagledati kroz odnose koje ostvaruju s bajkom jer su s njom prožeti na strukturnoj (duljina i građa priče), epistemološkoj (pouzdanost) i ontološkoj razini (građa i međusobni odnosi fikcionalnih svjetova).<sup>12</sup>

Izvorni oblici pustolovne fantastike i visoke fantastike na strukturnoj razini mogu podsjećati na bajku jer je riječ o književnim djelima koja često od bajke preuzimaju konvencionalnu kompoziciju priče<sup>13</sup> koju potom modificiraju na različite načine. U pustolovnoj fantastici često nailazimo na kompoziciju sličnu bajkovitoj: (1) protagonist odlazi od kuće te započinje pustolovina, (2) na putu susreće nove likove (realistične i fantastične), od kojih će mu neki postati saveznici, neki protivnici, a neki će se kolebati između strane dobra i zla, (3) protagonist izvršava niz opasnih zadataka/djela, pustolovine u kojima se bori protiv zla slijede jedna za drugom, a nerijetko se u svakoj pustolovini pojavljuju novi protivnici, (4) svaka pustolovina završava sretno, odnosno protagonist pobjeđuje neprijatelja. Visoko-fantastična priča mnogo puta slijedi nešto drugačiju kompoziciju: (1) junak (koji je najčešće dijete siročić nesvjesno svojega podrijetla) odlazi od kuće te počinje pustolovina, (2) susreće nove likove (realistične i fantastične) od kojih će mu neki postati saveznici (formira se družina), neki protivnici, a neki će se kolebati između strane dobra i zla, (3) junak kreće u potragu tijekom koje doživljava različite pustolovine, ali sve je podređeno konačnoj bitci, (4) bitka dobra i zla, (5) bitka završava sretno, junak spašava svijet koji se obnavlja i (6) junak se vraća kući. Osim kompozicijski, pustolovna i visoka fantastika razlikuju se od bajke i po duljini teksta jer je bajka ekonomičnija, odnosno karakterizirana kratkoćom teksta, dok je u posljednja dva oblika riječ o opširnijim djelima, često čak i serijama romana. Osim toga, razlika je i u specifičnome načinu izražavanja jer bajka koristi formule za početak i završetak te jednostavne i kratke rečenice u kojima izostaju opisi, a visoka i pustolovna fantastika koriste deskriptivni i slikoviti jezik.

---

(1964), a koncept sekundarnoga svijeta postao je značajan i u književno-teorijskoj literaturi o fantastičnoj književnosti.

<sup>9</sup> Primjerice fantastika znanosti (eng. *science fantasy*), mračna fantastika (eng. *dark fantasy*) ili pak niska fantastika (eng. *low fantasy*). Za više detalja o spomenutim podžanrovima vidi: Clute i Grant, 1997, str. 843-44, 249, 597.

<sup>10</sup> Izraz pustolovna fantastika termin je kojeg uvodi Eric Korn 1995. godine, a opisuje se kao tekst u kojem protagonist koji često nema fantastične moći upada u cijeli niz pustolovina o čijem ishodu ne ovisi sudbina svijeta u kojemu se one odvijaju. U ovome kontekstu, potrebno je još spomenuti i junačku fantastiku (eng. *hero fantasy*, *heroic fantasy*) koju žanr pustolovne fantastike načelno obuhvaća. Razlika između pustolovne i junačke fantastike primarno je u tome što je u junačkoj fantastici protagonist ujedno i heroj koji posjeduje različite nadnaravne vještine i/ili sposobnosti (usp. Clute i Grant, 1997, str. 7, 464), dok će ih protagonist u pustolovnoj fantastici steći čarolijom.

<sup>11</sup> Izraz visoka fantastika rabi se za tekstove u kojima je ravnoteža sekundarnoga svijeta narušena te se ističe važnost očuvanja granica. U hrvatskoj književno-teorijskoj literaturi ovaj se termin ponekad izjednačava s terminima 'epška fantastika', 'romantična fantastika' (usp. Kravar, 2010, str. 7) ili 'suvremena fantastika' i 'posttolkinovska fantastika' (usp. Težak, 2010, str. 4).

<sup>12</sup> Ovakav prikaz odnosa bajke i fantastike vidi u članku Kristine Giacometti „Od čudesnog do fantastičnog: dimenzije svjetova Ivane Brlić-Mažuranić i Nade Iveljić (2013, str. 51-64), a slične razlike između bajke i fantastike spominje i Maria Nikolajeva u članku „Fairy tale and Fantasy: From Archaic to Postmodern“ (2003, str. 138-56).

<sup>13</sup> Za kompoziciju bajke kakvu povezujemo s njenim izvornim oblikom vidi primjerice studiju Stjepka Težaka i Dubravke Težak *Interpretacija bajke* (1997).

Formulaični početak koji čitatelju ne govori ni gdje ni kada se radnja odvija, kao i zasićenost neimenovanim likovima ili onima čija su imena deskriptorna, primiču bajku prvotnome značenju koje se s njom povezivalo, a to je značenje neistine, besmislenog i nevjerojatnog kazivanja. Neodređenost i općenitost na razini prostora, vremena i likova koja je u bajci pojačana formulaičnim početkom, u pustolovnoj i visokoj fantastici donekle je anulirana. Radnja pustolovne i visoke fantastike smještena je u izmišljene, ali sofisticirane svjetove razvedene do najsitnijih detalja koji su imenovani i popraćeni zemljovidima i imenovani pa se od bajke udaljavaju na epistemološkoj razini.<sup>14</sup> Imenska formula likova podjednako je kompleksna jer osim što likovi nose netipična imena, često se s njima povezuju i neke perifrazne oznake.<sup>15</sup> Sukladno tome, likovi u pustolovnoj i visokoj fantastici imaju karaktere i slojeviti su, a moguće je primijetiti promjenu u opisu izgleda, odnosno izostanak načela kalokagatije koje primarno povezujemo s bajkom.

Visoka fantastika, pustolovna fantastika i bajka mogu se staviti u suodnos na temelju (ne)postojanja razlika između realističnih i fantastičnih elemenata, odnosno građe fikcionalnih svjetova. U visokoj fantastici često je moguće govoriti o ontološkome dvojtstvu, odnosno o dvama svjetovima (primarnome i sekundarnome), pri čemu su oni razdvojeni nekom vrstom portala, a u radnji je trenutak prijelaza iz realističnog u fantastično, odnosno iz primarnog svijeta u sekundarni<sup>16</sup> naglašen. Natprirodni događaji, ali i magične osobine nekih likova u visokoj se, ali i pustolovnoj fantastici propituju te se čarolija dodatno objašnjava.

Iz najnovijih istraživanja o pripovjednom prostoru u bajci<sup>17</sup> vidljivo je da se bajka donekle ukrštava s visokom fantastikom i na razini odnosa fikcionalnih svjetova jer i u bajci postoji jasna granica između tzv. ne-čarobne (realistične) i čarobne (čudesne) domene<sup>18</sup> koje će tijekom priče stupiti u privremeni kontakt prostornim premještanjem likova preko granice, odnosno prelaskom iz jedne domene u drugu (usp. Kujundžić, 2020, str. 89). Čudesna svojstva nekih likova ili predmeta u bajci niti se analiziraju niti dodatno istražuju, odnosno automatski se prihvaćaju.

## Dva romana i jedna animirana adaptacija Sunčane Škrinjarić: sličnosti i razlike

Zagrebačka književnica i scenaristica Sunčana (Jugović) Škrinjarić svoju je književnu produkciju počela pisanjem poezije, a u području dječje književnosti etablirala se zbirkom bajki *Kaktus bajke* (1970.).<sup>19</sup> *Kaktus bajke* su šestodijelna zbirka te su izuzev uvodne bajke „Traži se naslov“ ostale bajke grupirane prema zajedničkim motivima u sljedeća poglavlja: Ljetne maštarije, Zamršene bajke, Kaktus bajke za male ježeve, Priče vjetrovitih dana, Obične priče koje je trebalo samo zapisati, Upoznajte Maslačka i Mrvicu.

Pored toga što uvodi antropomorfizirane biljke i životinje te najavljuje svijet prirode kao autoričinu inspiraciju, važnost zbirke *Kaktus bajke* za dječju književnost očitava se i u stvaranju nove vrste bajke s kojom se u literaturi najčešće povezuje termin 'moderna bajka' (usp. Zima, 2001, str. 173-175; Armada Šundov, 2016, str. 26), a u rijetkim prilikama 'antibajka' (usp. Težak, 1991, str. 89).

Iako Sunčana Škrinjarić u svim pričama značajno transformira obrazac bajke, u radu će se uzeti u obzir bajke iz poglavlja *Ljetne maštarije*, *Zamršene bajke* i *Kaktus bajke za male ježeve* zbog toga što

<sup>14</sup> Primjerice Tolkienovo Međuzemlje ili Lewisova Narnija.

<sup>15</sup> Na primjer, Lyra Belacqua (*Njegove tamne tvari*, Philip Pullman) poznata je još pod imenom „Lyra Zlatousta“, ili Harry Potter (*Harry Potter* serija romana, J. K. Rowling) o kojemu se govori kao o „Dječaku koji je preživio“.

<sup>16</sup> Milan Crnković taj trenutak naziva „pomak u irealno“ (1987, str. 15).

<sup>17</sup> Za detalje vidi monografiju Nade Kujundžić o pripovjednom prostoru (*Narrative Space and Spatial Transference in Jacob and Wilhelm Grimm's Fairy Tales*, 2020) u kojoj se detaljno revidira Lüthijev zaključak o jednodimenzionalnosti svijeta bajke, odnosno onaj o nepostojanju strogih granica između realističnog i čudnog svijeta bajke.

<sup>18</sup> Riječ 'domena' je moguće načelno poistovjetiti s pojmom fikcionalnoga svijeta te zaključiti da je ne-čarobna domena ekvivalent primarnome svijetu, dok je čarobna domena ekvivalent sekundarnome svijetu.

<sup>19</sup> Stjepan Hranjec u studiji *Pregled hrvatske dječje književnosti* navodi da *Kaktus bajke* „stilskim odlikama predstavljaju zbirku-stožernicu u hrvatskoj dječjoj književnosti“ (2006, str. 137).

se bajke koje pripadaju navedenim poglavljima<sup>20</sup> izravno povezuju s predmetom istraživanja ovoga rada. Autorica je u tim bajkama postavila temelje za svoj roman *Slikar u šumi* (1985), i to ponajviše kombinacijom stereotipnih bajkovitih likova sa suvremenim detaljima (neinventivan čarobnjak, slikar kao glavni lik u bajci), ali i uvođenjem autentičnih likova te šiljastih motiva (*Čovječuljak od plamena, ježevi, Čičak, Kaktus-car*) koje je potom prenijela u spomenuti roman. Osim toga, iz priča koje se nalaze u poglavlju *Ljetne maštarije*, u roman je preslikala i mjesto radnje: proplanak s čarobnim hrastom.

Roman *Slikar u šumi* nosi podnaslov „roman na način bajke“ te je zbog toga tipološki svrstan pod „bajkoviti roman“ (usp. npr. Skok, 1991, str. Hranjec, 2006, str. 139, Bošković, 2009, str. 17).<sup>21</sup> Takva je klasifikacija opravdana budući da je strukturna veza s bajkom uočljiva već u uvodu (formula).<sup>22</sup>

Međutim, ne bi trebalo zanemariti spone koje bajka ostvaruje s fantastičnom književnošću u navedenom djelu. Kada je riječ o romanu *Slikar u šumi*, poveznice koje se uspostavljaju između bajke i *fantasyja* kod dijela se teoretičara ističu tek sporadično pri čemu bajka ima prednost (usp. npr. Mihanović, 1986, str. 455; Težak, 1991, str. 90; Hranjec, 2009, str. 241).<sup>23</sup>

Uzimajući u obzir srodnost i međuovisnost bajke i *fantasyja*, Dubravka Zima i Lucijana Armanda Šundov odmiču se u analizi od prethodno spomenutih teoretičara. D. Zima klasificira dječji roman zaključno s 2000. godinom te govori o „fantastičnim romanima Sunčane Škrinjarić“<sup>24</sup> (usp. 2011, str. 274-275), a Lucijana Armanda Šundov uspoređuje roman *Slikar u šumi* Sunčane Škrinjarić s djelima *Alisa u zemlji čudesa* (1865) i *Alisa s onu stranu ogledala* (1871) Lewisa Carrolla. Armanda Šundov uočava sličnost na strukturnoj (obrazac: realno – irealno – realno) i tematsko-motivskoj razini (bijeli zec, motiv sna, različite svečanosti), a kao dodatnu poveznicu između Škrinjarić i Carrolla ističe i igru riječima (usp. 2016, str. 36-40).

Zahvaljujući tematici i mnoštvu motiva, roman *Slikar u šumi* po objavljivanju je postao predloškom, a S. Škrinjarić scenaristicom za prvi hrvatski dugometražni crtani film pod nazivom *Čudesna šuma* koji nastaje u suradnji *Croatia filma* iz Zagreba i *Fantasy Forest Inc* iz New Yorka te je snimljen već sljedeće godine. Milan Blažeković nacrtao je likove i u suradnji s Dorom Vladom Hreljanovićem režirao film. Budući da je film postigao veliki uspjeh i popularnost,<sup>25</sup> djelo *Slikar u šumi* ubrzo je ponovno izdano i to pod istim naslovom kao i crtani film, odnosno *Čudesna šuma* (1989).

Romani *Slikar u šumi* i *Čudesna šuma* sastoje se od jedanaest ili deset poglavlja<sup>26</sup>, pri čemu je važno istaknuti da je u romanu *Čudesna šuma* u potpunosti izostavljeno 8. poglavlje pod nazivom

---

<sup>20</sup> Ljetne maštarije: „Njegovo veličanstvo poštar“, „Čarobnjak i bijeli zec“, „Slikar pod hrastom“, „Sve ima svoj kraj pa i ljetne maštarije“; Zamršene bajke: „Čovječuljak od plamena“; Kaktus bajke za male ježeve: „Prva kaktus bajka“, „Druga kaktus bajka“ i „Treća kaktus bajka“.

<sup>21</sup> Potrebno je naglasiti da Joža Skok u antologiji *Prozori djetinjstva* kao primjer za „dječji roman u ruhu bajke“ ili „roman-bajka“ iz Sunčanina opusa izdvaja roman *Pisac i princeza* (1983). Razlog za izdvajanje ovoga romana, a ne romana *Slikar u šumi* je najvjerojatnije činjenica da kritika djelo *Pisac i princeza* smatra najboljim Sunčaninim ostvarajem unutar trilogije bajkovitih romana.

<sup>22</sup> „Bio jednom jedan slikar, sam na svijetu i mlad“ (Škrinjarić, 1985, str. 5).

<sup>23</sup> Teoretičari prvenstveno opažaju sličnost s bajkom, pri čemu se osvrću i na fantastiku. Mihanović i Težak konstatiraju prisutnost elemenata fantastične priče Lewisa Carrolla, ali ih ne analiziraju dodatno. Hranjec i sam primjećuje da je u ovome dijelu opusa (*Kaktus bajke* i *Slikar u šumi*) riječ o „bajkovito-fantastičnome mozaiku“, ali ne elaborira detaljnije fantastični dio mozaika (2009, str. 241).

<sup>24</sup> Prema tom kriteriju Zima navodi sljedeće romane: *Pisac i princeza* (1983), *Slikar u šumi* (1985) i *Pisac i vrijeme* (1987) te daje prednost fantastičnome nad bajkovitim.

<sup>25</sup> U trajanju od 76 minuta, ovaj crtani film smatra se jednim od najpopularnijih na području biše Jugoslavije, a suradnja domaće producerske kuće s američkom dovela je do globalnog uvida u djelo Sunčane Škrinjarić. (usp. Dragun i Nagulov, 2009, str. 301-302).

<sup>26</sup> Roman *Slikar u šumi*: I. Slikar u šumi, II. Bijes Kaktus-cara, III. Plamenkova pećina, IV. Vodenjakovo ogledalo, V. Čarobnjak u tamnici, VI. Velika ljetna svečanost, VII. U Gljivarkovoj jazbini, VIII. Putovanje u Zemlju lišća, IX. Zalutali div, X. Proljeće u Kaktusovcu, XI. Izložba u gradu (naglasila K. G.). Roman *Čudesna šuma*: I. Slikar u šumi, II. Bijes Kaktus-cara, III. Plamenkova pećina, IV. Vodenjakovo ogledalo, V. Čarobnjak u tamnici, VI. Velika ljetna svečanost, VII. U Gljivarkovoj jazbini, VIII. Zalutali div, IX. Proljeće u Kaktusovcu, X. Izložba u gradu.

*Putovanje u zemlju lišća.*<sup>27</sup> Ovo poglavlje podrazumijeva sadržaj koji prilikom adaptacije nije preuzet u film, a to se može pripisati činjenici da je roman *Čudesna šuma* izdan nakon filmske uspješnice pa se ta epizoda učinila nevažnom. Iako oba romana karakterizira ekstradijegetičko-heterodijegetički, sveznajući pripovjedač promjenjive fokalizacije, većina pripovjedačevih komentara kojima dokazuje da zna više od likova je iz romana *Čudesna šuma* uklonjena.<sup>28</sup> Isto tako, iz istoga romana uklonjeni su autoreferencijalni komentari kojima pripovjedač želi uvjeriti čitatelja u istinitost čudesne i neobične priče koju pripovijeda.<sup>29</sup>

Od ostalih nepoklapanja između spomenutih romana potrebno je spomenuti imena pojedinih likova<sup>30</sup> koja se jednako tako mogu pripisati činjenici da roman *Čudesna šuma* slijedi istoimeni crtani film. Ipak, najveća razlika između dvaju djela se može uočiti u posljednjem poglavlju (Izložba u gradu) budući da su dijelovi teksta u romanu *Čudesna šuma* izostavljeni bez opravdanih razloga.<sup>31</sup>

U nastavku slijedi komparativna analiza književnog predloška (*Slikar u šumi*) i filmske adaptacije (*Čudesna šuma*) koja je provedena kroz prizmu podžanrova *fantasyja*, odnosno kroz osnovne tematske elemente pustolovne i visoke fantastike. U analizi će biti istaknuta i sinergija s bajkom te će se naglašavati semantičko-sadržajne razlike između književnog predloška i filma.

### **Žanrovska kodifikacija visoke fantastike i pustolovne fantastike na primjeru romana *Slikar u šumi* i animiranoga filma *Čudesna šuma***

Roman i crtani film određeni su strukturom koja objedinjuje elemente pustolovne i visoke fantastike unutar njihovih specifičnih tematskih odrednica.

Prva tematska odrednica je sila dobra. Nju čini glavni lik, koji predstavlja centar sile dobra i družina koja će se formirati tijekom priče, a bit će sastavljena od njegovih istomišljenika, saveznika i pratitelja. Književno djelo počinje u primarnome svijetu u kojemu je, u skladu s poetičkim karakteristikama pustolovne i visoke fantastike, predstavljen protagonist koji nakon što je postao beskućnik odlazi iz grada i kreće „prema tamnoj šumi koja se nazirala u daljini“ (Škrinjarić, 1985, str. 6). Za razliku od romana, u filmu je izostavljen dio koji se odvija u gradu, a protagonist slikar je prikazan odmah u šumi. Njegov fizički izgled u skladu je s ustaljenim stereotipima, odnosno slikar je bio odjeven u široku odjeću (bijela košulja i plave hlače), a na glavi je nosio „francusku kapicu“ (ibidem, str. 7). U radnju je uveden dinamičnim kadrom praćenim laganom neprizornom glazbom. Slikar je najprije prikazan izdaleka, polutotalom koji uključuje prizore čudesne šume i potom prelazi u krupni plan. Krupnim planom je na licu slikara naglašena blagost, neiskvarenost i dobrotu (Blažeković i Hreljanović, 1986, 0:03:11).

---

<sup>27</sup> Riječ je o pustolovini hirovite vile Vilene i njenih prijateljica koje su uspjele naljutiti Kaktus-cara jer su odbile ostati na gozbi u Kaktusovcu. Slikar im se kasnije pridružio na putovanju u Zemlju lišća.

<sup>28</sup> Primjerice, na samome početku pripovjedač najavljuje: „On je oduvijek maštao slikanju u šumi; sada će mu se ta želja i ostvariti bez velikih napora. Ali poslije... poslije neće sve biti tako jednostavno.“ (Škrinjarić, 1985, str. 8).

<sup>29</sup> „Tako je započela jedna od najnevjerovatnijih pustolovina koje pamti naše vrijeme. Novine nisu o tome ništa javljale jer su bile ispunjene izvještajima s ratišta diljem svijeta. Novine su se bavile mračnim temama; kraj svijeta nazirao se jasno u mudrim, opasnim rečenicama. Dakle, pokušat ću, nadoknaditi taj manjak. Zapisat ću, po mogućnosti, što vjernije i točnije sve što se događalo mladom slikaru pošto je morao napustiti svoj privremeni stan u gradu“ (Škrinjarić, 1985, str. 5-6).

<sup>30</sup> U romanu *Čudesna šuma* imena likova se poklapaju s imenima likova u istoimenom crtanom filmu, a o tome će više govora biti kasnije u radu.

<sup>31</sup> Većina opisa prostora ili likova koja se u romanu *Slikar u šumi* pojavljuje u poglavlju Izložba u gradu u romanu *Čudesna šuma* je izbačena. Jedan od primjera je opis gavrana „Iako nije bio prislan sa slikarom, i gavran je bio ojađen zbog njegova odlaska. Pratio je s visoka, iz svoje ptičje perspektive, sva zbivanja u šumi i shvatio je koliko ju je slikar zavolio. Gavran je dugo živio i bio je mudar: znao je da je slikar jedan od rijetkih ljudi koji je poželio živjeti u skladu s gibanjem prirode“ (Škrinjarić, 1985, str. 117).

O slikaru je moguće govoriti kao o protagonistu pustolovne fantastike budući da ne posjeduje nevjerojatne sposobnosti na početku priče, nego će mu one biti podarene čarolijom.<sup>32</sup> Sukladno odrednicama pustolovne i visoke fantastike, njegova pustolovina započinje tek u sekundarnome svijetu jer ga je, nakon što je zaspao na proplanku pod čarobnim hrastom,<sup>33</sup> stablo dotaknulo svojim granama te je slikar čarolijom zadobio umijeće razumijevanja životinja u šumi. Čarolija je rastumačena na način da je hrast bio „u dosluhu s najvećim dubinama i tajnama zemlje“ (Škrinjarić, 1985, str. 7) iz kojih je crpio svoju čarobnu moć.<sup>34</sup>

Iako je protagonist u pustolovnoj fantastici često jedina pokretačka snaga sile dobra, u visokoj fantastici oko glavnog se lika formira družina koja je sastavljena od različitih bića, realističnih i fantastičnih, a njeni predstavnici najčešće su djeca i tinejdžeri. Družina prolazi kroz nadasve opasne situacije jer zajedno s protagonistom treba spasiti svijet pa se najčešće pojavljuje mentor koji priprema članove družine za sve što ih čeka (usp. Clute i Grant, 1997, str. 637). Osim toga, često su prisutni i različiti drugi pomagači koji su znanjem i/ili sposobnostima nadmoćniji ostatku družine. U predmetnome romanu centar družine čini slikar koji oko sebe najprije okuplja samo životinje, a potom se družini priklanja i Kaktus-carev dvorski čarobnjak Sjekutić. Ovaj neugledan, mršav i nespretni čarobnjak se u filmu zove Štapić, a njegov ekranizirani prikaz potpuno slijedi opis iz romana.<sup>35</sup>

Premda se vijest o slikarovu dolasku i ideji slikanja portreta šumskih životinja brzo proširila šumom pa su sve životinje bile uzbuđene, slikar je najviše surađivao s dabrom, ježevima, medvjedom i lisicom. Dostojanstven, ali istovremeno pouzdan i ugodan dabar upoznao je slikara na čarobnome proplanku i potom mu pružio boravište u „skromnoj brvnari koju su izgradili njegovi preci“ (Škrinjarić, 1986, str. 11). Osim dabra, slikar se povezao i s obitelji ježeva kod kojih je bio na svečanome objedu, kao i s jednostavnim i ne odviše pametnim medvjedom dobra srca. Medvjed je bio „najveća i najteža životinja u šumi“ (ibidem, str. 72) te se ponosio svojom snagom i veličinom. No, kako bi se naglasila njegova naivnost i dobrotu, medvjed je u filmu prikazan obojen u ružičasto. Unatoč tome što lisica u romanima nije član uže družine nego se pojavljuje sporadično, u filmu joj je dodijeljena veća uloga u družini. Istaknuta je kao lijepa, prilično samouvjereni i graciozna što je predočeno objektivnim, dinamičnim kadrovima te popraćeno neprizornom laganom glazbom (Blažeković i Hreljanović, 1986, 0:08:25-0:09:09).

Veza s bajkom u ovoj je tematskoj odrednici vidljiva u književnim predlošcima budući da su i slikar i spomenute životinje neimenovani, plošni likovi. Iako je nedostatak karakterizacije zadržan i u filmu, ondje su slikar i životinje imenovani. Dabar i slikar nose deskriptorna imena (dabar Oštrozub i slikar Paleta), ježevi se zovu Do, Re i Mi, lisica Lili, a medvjed Mate. Osim toga, poveznicu s bajkom moguće je uočiti i u filmu jer nakon počinaka ispod hrasta slikarov kist postaje čudesan predmet, točnije moguće ga je poistovjetiti s čarobnim štapićem iz bajke. Uz to, potrebno je spomenuti i iznimno kratko vrijeme trajanja čarolije koje jednako tako služi kao bajkoviti rekvizit koji se pojavljuje samo u filmu.<sup>36</sup>

---

<sup>32</sup> Iako mu se dabar obratio kao istinskome umjetniku, slikar za sebe kaže: „Ne znam jesam li baš umjetnik. U gradu su mi štošta spočitavali“ (ibidem, str. 10). U filmu se to isto ističe. Slikar je netom prije nego što je zaspao ispod hrasta slikao, a kada se krupnim planom i subjektivnim kadrom prikazao taj njegov rad, vidjele su se samo mrlje, što je bilo popraćeno nedijegetskom glazbom u namjeri da se naglasi osjećaj neuspjeha (Blažeković i Hreljanović, 1986, 0:04:19). Nove slike koje nastaju nakon što se slikar probudio prikazane su kao istinska umjetnička djela.

<sup>33</sup> „Stari stanovnici šume pričaju da je ovaj proplanak začaran, ili da je drvo čarobno. (...) Kažu, tko zaspri ispod ovog stabla, stiće čudesnu moć, ulazi u bajku i događaju mu se nevjerojatne pustolovine“ (Škrinjarić, 1985, str. 10).

<sup>34</sup> „Tko god bi zaspao pod ovim starim stablom, zadobio bi u snu sposobnost razumijevanja svih jezika prirode; stablo bi se saglo i zagrlilo spavača, [a] poslije toga on bi se probudio izmijenjen i nekako lagan, lišen svih briga svakodnevice“ (ibidem, str. 7).

<sup>35</sup> „[Čarobnjak Sjekutić nosio je] ljubičastu, otrcanu halju, s prevelikim, klapavim šeširom na sitnoj, rijetkim vlasima obrasloj glavi“ (Škrinjarić, 1985, str. 16).

<sup>36</sup> Slikar je pitao hrast zašto ga čarolija napušta, a umjesto odgovora odjednom se pojavljuje Čičak Neodoljivi koji slikaru tumači da „dar čarobnog hrasta traje kratko. Namijenjeno moraš učiniti sutra do zore jer tada će tvoja čarobna moć sasvim nestati“ (Blažeković i Hreljanović, 1986, 0:39:40-0:39:39).

U bajci, kao i u visokoj i pustolovnoj fantastici, tematska odrednica sile zla suprotstavljena je glavnome junaku i družini, točnije oponira sili dobra. S obzirom na to da pustolovna fantastika podrazumijeva nizanje pustolovina, zlikovci i prepreke se najčešće izmjenjuju iz pustolovine u pustolovinu. Suprotno, u visoko-fantastičnoj priči antagonist je uvijek jedan lik koji predstavlja u potpunosti definirano zlo. Iako je zlikovac uvijek pametno biće, bolesna želja za moći i vladanjem pomućuje mu/joj um. U deliriju za apsolutnom moći, koju antagonist vidi kao osvajanje i pokoravanje svijeta, on/ona ni ne nastoji predvidjeti sljedeći potez družine. Umjesto toga, antagonist silu dobra odviše pojednostavljuje, promatrajući je isključivo kao prepreku koju mora što prije uništiti.<sup>37</sup> Poput protagonista, antagonist se okružuje istomišljenicima. Istomišljenici koji su inferiorniji od antagonista bit će novačeni, dok će drugi dio istomišljenika (moćnija bića) zlikovac pokušati angažirati kao svoje saveznike. Takvi savezi doprinose stvaranju napetosti jer predstavljaju povećanu prijatnu protagonistu, ali i sekundarnome svijetu. Osim istomišljenika, u visoko-fantastičnoj priči često se pojavljuju i špijuni koji pružaju informacije antagonistu kako bi mu olakšali ostvarenje ciljeva.

U predmetnim romanima centar sile zla se ne mijenja, to je biće čija je „težnja za moći i osvajanjima bila mahnita“ (Škrinjarić, 1985, str. 19), a zove se Kaktus-car. Kaktus-car dane je provodio u Kaktusovcu, sjedeći na „prijestolju od čačkalica s bodljikavom krunom na glavi i ubojitim, trozubim žezlom u zašiljenoj ruci“ (ibidem, str. 13), a opisan je kao grub, zao i neprestano ljut. Okružen je, a djelomično i zaštićen svojom zašiljenom carskom svitom (dvorjanici, kopljanici i vitezovi Ptičjeg kljuna) koja mu je u potpunosti podređena. Neko vrijeme mu je služio i čarobnjak Sjekutić kojeg je car najčešće verbalno i fizički zlostavljao.<sup>38</sup> Iako čarobnjak shvaća da je Kaktus-car negativan i nerazuman, na početku pokušava spasiti šumu glumeći njegovog poslušnika te pokušava primiriti careve ispade.<sup>39</sup> Kasnije se ipak priklonio slikarevoj družini, a to je još više naljutilo Kaktus-cara koji ga je odlučio zatvoriti u tamnicu.<sup>40</sup> Poput tipičnog antagonista iz visoke fantastike, prepredeni Kaktus-car je shvatio da su naponi koje je ulagao da uništi šumu bili nedostadni pa je lukavo potražio saveznika „u mračnoj igri koju je smišljao“ (ibidem, str. 34). Iako se obratio za pomoć Plamenku, Vodenjaku i divu, oni niti su bili zli, niti su dijelili Kaktus-careva stajališta o uništenju šume pa se stoga Car nije s njima udružio poput antagonista iz karakterističnog visoko-fantastičnog teksta.<sup>41</sup> Osim saveznika, u djelu se u ulozi špijuna pojavljuje radoznali i pakosni gavran. On prati događaje u šumi i prenosi ključne informacije Kaktus-caru.

Jednako kao i u književnome predlošku, u filmu se centar sile zla čini nerazumni i podli zlikovac Kaktus-car koji je najprije prikazan u svom dvorcu okruženim crnim trnjem. Predočenjem Kaktus-dvora iz žablje perspektive i uz zastrašujuću nedijegetsku glazbu, željela se istaknuti moć i strahopoštovanje. Nakon toga Kaktus-car je kao najmoćnije biće prikazan izbliza, krupnim planom. Krupni plan potom prelazi u detalj kojim su istaknute samo Careve oči te je u njima naglašena zloba. Detalj nakon toga prelazi u polutotal pri čemu je vidljiva cijela dvorana, kao i četa kopljanika koja čeka Kaktus-careve upute (Blažeković i Hreljanović, 1986, 0:06:27-0:06:32). Carev fizički izgled u suglasju je s njegovim imenom. Jednostavnije rečeno, on je u filmu prikazan kao zeleno biće s bodljama svuda po tijelu, a na crvenoj glavi ističu se žute oči i zašiljena žuta kruna.

---

<sup>37</sup> „Radnja djela [u kojima se zlo poistovjećuje s gospodarom tame] temelji se na pretpostavci da sila zla puno manje razumije silu dobra, nego što sila dobra shvaća samo zlo“ te upravo zbog toga antagonisti uvijek gube konačan rat protiv sile dobra (Clute i Grant, 1997, str. 250)

<sup>38</sup> „Glupane! – Dreknju Kaktus-car i ubode čarobnjaka šiljatom papučom“ (Škrinjarić, 1985, str. 14). „Čarobnjače Sjekutiću, ručak nije dovoljno zašiljen. Protjerat ću Vas kroz šiljilo ako ovako nastavite.“ (Škrinjarić, 1985, str. 22)

<sup>39</sup> Čarobnjak je caru laskao i povlađivao: „Sve će biti kako kažete, Vaše Kaktusko Veličanstvo! Sve će biti po Vašoj želji, Vaše Kaktusko Veličanstvo... već jurim, već žurim...“ (ibidem, str. 22). „Oh, Vaše Kaktusko Veličanstvo, Vi ste tako milostivi, Vaše je srce nježno i plemenito...“ (ibidem, str. 20).

<sup>40</sup> „Ha, napokon si ovdje, bijedniče! Nadričarobnjače i lažljivče, prijateljuješ s mojim neprijateljima! (...) Zaveži, izdajniče! Misliš da nisam čuo kako si se provodio s onim glupanom medvjedom u dabrovoj kolibi...“ (ibidem, str. 50).

<sup>41</sup> Dobar primjer tipičnog saveza iz visokofantastičnog djela jest suradnja Saurona i Sarumana u *Gospodaru prstenova*.

Poput bajke, zlo je i u romanu i u filmu ograničeno isključivo na Kaktus-cara i njegovu vojsku, a njihovu je moć „kao što su i nagoviještala drevna proročanstva, (...) skršilo neugledno ljudsko biće“ (Škrinjarić, 1985, str. 115). Unatoč tome, Kaktus-car nije uobičajeni antagonist iz bajke, pustolovne ili visoke fantastike jer niti je kažnjen za svoju zlobu niti u potpunosti uništen. Naprotiv, „izgubivši vlast, Kaktus-car je postao sretan“ (ibidem). Uz karakternu transformaciju, Caru se dogodila i fizička promjena, odnosno procvao je, a „cvatom se oslobodila golema snaga dobrote, nestalo je svake napetosti.“ (ibidem, str. 113).

U visokoj se fantastici tematska odrednica nevolje, poteškoće i načelno narušene ravnoteže u prostoru sekundarnoga svijeta krize naziva krizom. Krizu je moguće povezati s mračnom silom zla koja pokušava oslabiti i preoblikovati sekundarni svijet u drugačiji, umjetan prostor. Time su ispunjena „dva ključa u gramatici *fantasyja* a to su nepravda, odnosno pogrešnost i blijeđenje“ (Clute i Grant, 1997, str. 1038).<sup>42</sup> Spomenuti termini povezani su jer se osjećaj pogrešnosti pojavljuje kada dođe do tanjenja, odnosno blijeđenja sekundarnog svijeta. Takvo slabljenje sekundarnoga svijeta koje uzrokuje antagonist smatra se dubinskom promjenom u srži elemenata od kojih je svijet sastavljen. Kriza je ključna tematska odrednica po kojoj se visoka fantastika razlikuje od pustolovne fantastike jer, kao što je već spomenuto, pustolovna fantastika uključuje veći broj pustolovina pri čemu je naglasak na osobnim bitkama protagonista sa silom zla pri čemu se sekundarni svijet ne mijenja. Antagonist svoje djelovanje usmjerava isključivo na uništenje protagonista, a pritom ne uništava svijet. U visokoj fantastici su djelovanja antagonista usko povezana sa sudbinom sekundarnoga svijeta, odnosno on je izložen razaranjima (usp. Clute i Grant, 1997, str. 466).

Sekundarni svijet u romanima i filmu čini čudesna šuma, svijet koji je osim neodređenošću i specifičnim nazivom,<sup>43</sup> s bajkom povezan i idealističkim prikazom jer je u šumi „sve bilo kao nacrtano“, odnosno izgledala je kao „dobročudna slikovnica“ (Škrinjarić, 1985, str. 7). Uz to, potrebno je istaknuti naglašavanje razlike u ambijentu između bujne, raskošne i lijepe čudesne šume i ružnog i neugodnog Kaktusovca koji „predstavlja osebujan, ali neugodan izuzetak u šumi“ (ibidem, str. 19). U filmu je šuma obojena svijetlim bojama, pri čemu u okolišu prevladavaju žuta i zelena te raznobojno cvijeće. Prostor je prikazan polutotalom uz blagu i umirujuću neprizornu glazbu kako bi se naglasila veličina, ali i idiličnost šume. Polutotal povremeno prelazi u detalje (kadrovi cvijeća i životinja) čime se željela naglasiti važnost harmonije flore i faune u šumi (Blažeković i Hreljanović, 1986, 0:01:24-0:02:05). Približavanje Kaktus-dvoru prikazano je dugim i dinamičnim kadrom te praćeno promjenom neprizorne glazbe iz ugodne u zastrašujuću, kao i promjenom atmosferskih prilika - od sunčanog dana na proplanku kod hrasta, do zastrašujućih crnih oblaka i grmljavine u Kaktusovcu (ibidem, 0:05:47-0:06:09).

Krizu u sekundarnome svijetu čudesne šume uzrokuje zajedljivi Kaktus-car o kojemu je već bilo govora. Car je nekoć gospodario šumom te sada želi obnoviti vlast, a proročanstvo kaže da mu na tome putu smeta slikar. Slično zlikovcima iz visoke, ali i pustolovne fantastike, egoistični Kaktus-car želi uništiti slikara kako bi spriječio ostvarenje proročanstva, no budući da je uvjeren kako životinje u šumi štite slikara,<sup>44</sup> u pokušaju da realizira svoj plan pustoši i samu šumu što dovodi do ozbiljnije krize kakva je karakteristična za visoko-fantastične romane.

<sup>42</sup> Za više detalja o ovim konceptima na primjeru Tolkienova stvaralaštva u hrvatskoj književno-teorijskoj literaturi vidi knjigu Pere Mrduljaš Doležal *Prstenovi koji se šire: Junačka potraga u djelima J. R. R. Tolkiena* (2012).

<sup>43</sup> Poveznica s bajkom može se iščitati iz riječi 'čudesna' u nazivu.

<sup>44</sup> „Ako šuma ova slikara smjesta ne preda meni, kunem se da će šuma ova nestati zauvijek! Koplja moja, naprijed!“ (Blažeković i Hreljanović, 1986, 0:21:14-0:21:22).



Naznaka krize u romanu uvodi se postupno i to najprije kroz lik glasnika vjetra, Čička Neodoljivog koji u rimovanim stihovima upozorava na Carev bijes,<sup>45</sup> a potom i kroz lik gavrana čijom pojavom pripovjedač najavljuje opasna zbivanja.<sup>46</sup>

Za razliku od romana, u filmu se sila zla i kriza koju će zlikovac izazvati može naslutiti već na samome početku, uz kadrove koji prikazuju čudesnu šumu te nedijegetsku glazbu koja od umirujuće polako prelazi na napetu. Šumu uvodno predstavlja i opisuje Čičak Neodoljivi, a to je popraćeno pojavom zlokobne sjene kopljanika čime se upućuje na postojanje sile zla.<sup>47</sup>

Čičak Neodoljivi bio je „nemirnjak, skitnica i svjetsko potucalo“ (Škrinjarić, 1985, str. 20) te je s obzirom na istraživački duh i radoznalost raspolagao s mnogo informacija o čudesnoj šumi. U tom ga je kontekstu, moguće povezati s tematskom odrednicom predpriče<sup>48</sup> koja podrazumijeva da dio likova koji su obično poznati pod nazivom 'Drevni' ili 'Starješine'<sup>49</sup> raspolažu znanjima o sekundarnome svijetu koja sežu duboko u prošlost. Važne informacije o povijesti sekundarnoga svijeta i njegovim stanovnicima nisu poznate svima kako se ne bi zloupotrijebile. Ipak, ta se važna znanja povjeravaju protagonistu i družini, a oni uz pomoć tih informacija premošćuju vremenski jaz između prapovijesti i sadašnjosti. Jednostavnije rečeno, likovi koji se priklanjaju sili dobra postaju svjesni dubine i značaja svega što se događa, ali i svoje uloge u nastavku događaja u priči, odnosno prepoznaju se u ulozi spasilaca svijeta i donose značajne odluke u tom smjeru.<sup>50</sup>

U predlošku ovoga rada sa Starješinama moguće je povezati dabra, Sjekutića, patuljka Korijenka i Čička Neodoljivog jer oni posjeduju drevna znanja o čudesnoj šumi. Praznanja o tome da je Kaktus-car nekoć vladao čitavom šumom, a sada to želi ponovno jer je „zloban i umišljen, [odnosno] hoće da Kaktusi zagospodare svijetom“ (Škrinjarić, 1985, str. 40), Sjekutić, Korijenak i Čičak sa slikarom dijele postupno. Kao značajan i poseban (međutim, ovdje ne i neovisan) element koji dopunjuje predpriču je proročanstvo. I u filmu i u romanima ponavlja se više puta, a iznosi ga već spomenuti Čičak:

„I ne može Čovjek skršiti kaktusa vlast  
dok se šuma ne odjene u boje sreće –  
ali kad se to zbude – u taj poguban čas  
Kaktus-careve nade – postat će cvijeće...“ (Blažeković i Hreljanović, 1986, 0:11:47-0:12:00).

Slikar je 'odabran', odnosno „predskazano je da će promijeniti čitavu šumu“ (ibidem, 0:04:12), a trenutak spoznaje na koji način on treba spasiti šumu očituje se u dešifriranju proročanstva. U filmu

---

<sup>45</sup> „Ako se tamne sile urote,  
moglo bi nestati ove ljepote.

Ako me moje čulo ne vara,  
bijes razara Kaktus-cara!“ (Škrinjarić, 1985, str. 28)

<sup>46</sup> „To je bio nagovještaj da u šumi vladaju i tamne sile, na koje se slikar još nije obazirao“ (ibidem, str. 29)

<sup>47</sup> „Slušajte pomno! Čut ćete što vjetar priča! Ja sam Čičak Neodoljivi, njegov sam glasnik. Čarobni hrast čuva dobar duh naše čudesne šume, ali sad u njoj vrebja opasnost, mračna sila.“ (Blažeković i Hreljanović, 1986, 0:01:32-0:02:59).

<sup>48</sup> U literaturi se ova odrednica još može pronaći rastavljena na predpriču 1 i predpriču 2 pri čemu se, pojednostavljeno rečeno, predpriča 1 odnosi na drevna znanja, a predpriča 2 na spajanje tih drevnih informacija iz prošlosti u cjelinu sa sadašnjim zbivanjima i sagledavanje iz nove perspektive (usp. Giacometti, 2015, str. 71-72). U ovome radu se obje odrednice podvode pod jednostavniji termin predpriče.

<sup>49</sup> Potrebno je istaknuti da dob nije presudna odlika bića koja se mogu smatrati 'Starješinama' ili 'Drevnima' (eng. *elder races*). Taj pojam opisuje moćne stvaralačke rase, odnosno vrste koje su odigrale ključnu ulogu u kreiranju drugih bića u svijetu. Isto tako, 'Starješine' ili 'Drevni' nerijetko nisu pripadnici ljudske rase, tj. mogu mijenjati oblića (usp. Clute i Grant, 1997, str. 313).

<sup>50</sup> Pojmovi značajni za tumačenje ove tematske odrednice su prepoznavanje (eng. *recognition*) i vremenski jaz (eng. *time abyss*). Prepoznavanje je povezano s trenutkom spoznaje, odnosno može se interpretirati kao prijelaz iz nepoznatog (neznanje) u poznato (znanje). To je trenutak nadopunjavanja praznina, odnosno spajanja znanja o prošlosti s informacijama iz sadašnjosti te pokušaj nagađanja budućnosti. (usp. Clute i Grant, 1997, str. 804, 946).

slikaru u tumačenju pomaže družina, a u romanu patuljak Korijenak,<sup>51</sup> „osebuno i nježno biće (...) koje je voljelo svaki cvijet, listić ili plod., (...) a bio je stariji i od roda dabrova“ (Škrinjarić, 1985, str. 47, 118).

Tematska odrednica povezana s predpričom je potraga, a ona u tipičnoj strukturi visoko-fantastične pripovijesti zauzima središnje mjesto, između odlaska protagonista na put i povratka protagonista kući. Potraga ima cilj na koji upućuju sva zbivanja i kojeg protagonist mora ostvariti suočivši se s mnogobrojnim preprekama koje mora uspješno prevladati. Uzimajući u obzir konačan cilj, potraga se dijeli na vanjsku i unutarnju. U vanjskoj potrazi junak se upućuje na putovanje kako bi pronašao predmet od iznimne važnosti za spas svijeta kojeg poznaje, a u unutarnjoj potrazi protagonist će doći do nekih novih spoznaja o samome sebi koje često uključuju sazrijevanje i samospoznaju (usp. Clute i Grant, 1997, str. 796).

Potruga je u analiziranome predlošku vanjska jer uključuje potragu za ispravnim tumačenjem proročanstva, a posljedično i za razlogom besmislenih napada Kaktus-cara na šumu. S tim u vezi, slikar se pita zašto je Car toliko ljut te zašto pod svaku cijenu želi uništiti šumu. Pojašnjeno mu je da je Car ljut zato što nikada nije procvjetao.<sup>52</sup> Nakon te spoznaje (što je dakako trenutak iz predpriče o kojemu je već bilo govora), zadatak postaje pripremanje čarobnog napitka uz pomoć kojeg bi Car procvao. U filmu ga priprema čarobnjak Štapić, a u romanu patuljak Korijenak.<sup>53</sup>

Budući da je cilj potrage u izravnoj opoziciji s onime što želi sila zla, dolazi do sukoba. Tematska odrednica pustolovne i visoke fantastike koja podrazumijeva sukob dobra i zla zove se rat. Važno je spomenuti da u visokoj fantastici zla sila uvijek ima pomagače te pred njima na različite načine pokušava opravdati sukob koji je izazvala kako se oni ne bi pokolebali.

Unatoč tome što se u romanu i filmu koji čine predmet ovoga rada protivnici ne izmjenjuju, elemente pustolovne fantastike moguće je donekle prepoznati u Carevim pokušajima ostvarivanja savezništva. Budući da je Kaktus-car šumu pokušao uništiti na ukupno četiri različita načina, svaki put tražeći podršku i pomoć nekog drugog bića, njegovi pokušaji mogu se promatrati i kao zasebne pustolovine.

Kaktus-car je šumu najprije pokušao zapaliti, tražeći podršku Plamenka, tajanstvenog čovječuljka od plamena koji se u filmu zove Vatroslav.<sup>54</sup> Nakon vatre Car je poslao „čarobne sjekire, strojeve za mljevenje, odrede čeličnih čačkalica, stotine otrovnih strelica i tisuće smrtonosnih kopalja“ (Škrinjarić, 1985, str. 35) da sasijeku šumu, a potom je posjetio Vodenjaka, kralja voda, kojem je naredio da poplavi šumu jer „kad svega nestane, ponovno će svijetom zavladata moćni i neuništivi Kaktusi! Kaktusi! Kaktusi! (ibidem, str. 45). Carev posljednji pokušaj da uništi šumu u romanu je povezan s pojavom ljetnog diva, koji je u šumu zalutao pa ga je Kaktus-car pokušao nagovoriti da „s nekoliko udaraca [toljagom] srauni sa zemljom bučnu i neurednu šumu“ (Škrinjarić, 1985, str. 97), dok je u filmu vezan uz najnoviji izum, „čudovišni stroj koji će samljeti i zgnječiti čitavu šumu u drvenu kašu“ (Blažeković i Hreljanović, 1986, 0:48:36). Važno je istaknuti i da Kaktus-car svojim neugodnim ponašanjem ne može postići pravo partnerstvo. On svoje potencijalne saveznike naziva pogrdnim imenima, ruga im se, naređuje i prijeti, a nije vješt niti u argumentaciji svojih nerazboritih planova. Usprkos tome, upravo svojim zajedljivim komentarima uspijeva izazvati Vodenjaka da pusti vodu iz čarobnog bureta te na taj način ostvaruje plan poplavlivanja šume.

<sup>51</sup> Patuljak Korijenak se u filmu ne pojavljuje.

<sup>52</sup> U filmu, tijekom razgovora u dabrovoj gostionici, lisica Lili uspjela je dešifrirati proročanstvo te glasno razmišlja: ... „Zar i kaktusi nekad ne procvatu? (...) Car je ljutit i zao jer nikada nije procvao.“ (Blažeković i Hreljanović, 1986, 0:41:13-0:41:32), a u romanu Korijenak u razgovoru sa slikarom zaključuje: „Možda je Kaktus-caru potreban cvijet. Nije cvao već stotinu godina, a to boli...“ (Škrinjarić, 1985, str. 49).

<sup>53</sup> Nakon spoznaje da car treba procvjetati, u filmu družina u dabrovoj gostionici dogovara kako će pomoći Kaktus-caru da se riješi negativnih osjećaja bijesa pri čemu čarobnjak Štapić navodi da „postoji napitak [kojeg može] spraviti, ali trebat će mnogo raznog bilja iz svih dijelova šume“ (Blažeković i Hreljanović, 0:41:12-0:41:54). U romanu Korijenak smatra da caru specijalnim napitkom treba „dirnuti srdašce, oteti otrove, razblažiti sokove, promijeniti ćud...“ (Škrinjarić, 1985, str. 49).

<sup>54</sup> Iako i u filmu i u romanu vatreno biće primarno upućuje cara na svoj blagi temperament koji ne uključuje razaranje, u filmu Kaktus-car svojim bezobraznim komentarima ipak uspije razljutiti Vatroslava te on bacajući plamenove na Cara izazove požar u šumi.

Iako nije spriječio napade na šumu, slikar je uz pomoć družine uspio obnoviti šumu nakon svakog pojedinog Carevog razaranja pa svaka pustolovina završava sretno. Sretne završetke svake pojedine pustolovine moguće je tumačiti kao izravnu vezu s pustolovnom fantastikom. Bajka se u ovoj odrednici očituje didaktikom zasićenim razgovorima u kojima sudjeluju Plamenko, slikar, Kaktus-car i ježevi.<sup>55</sup>

S obzirom na to da svaka pustolovina završava pobjedom dobra, odnosno u ovom slučaju obnovom i regeneracijom šume, vidljiva je tematska odrednica restauracije, točnije poboljšanja i popravljivanja sekundarnog svijeta koji je bio pokoren zlom silom. Nakon svakog uništenja slijedi izlječenje šume pri čemu se u filmu ovaj element više veže za čaroliju i slikarev čarobni kist, dok u romanu uključuje zasađivanje novih stabala.<sup>56</sup>

Usprkos tome što je svaku pustolovinu moguće promatrati izdvojeno, neophodno ih je sagledati i skupno budući da su dio iste priče. Pritom je potrebno spomenuti da sve pustolovine zajedno predstavljaju rat između Kaktus-cara s jedne te slikara i družine s druge strane. Taj rat napokon dovodi i do konačnog obračuna dobra i zla koji je u visokoj fantastici poznat pod nazivom konačna bitka, pri čemu spas sekundarnog svijeta počiva na uspješnoj i završnoj pobjedi dobra nad zlim. U filmu je konačna bitka naglašena, preciznije, družina odlazi u Kaktus-dvor te se zajedničkim snagama, usprkos stražarima,<sup>57</sup> uspijeva probiti do dvorane u kojoj sam Car spava na prijestolju. To je prikazano polutotalom kojim se željela predočiti veličina prostora dvorane, kao i zahtjevnost zadatka koji je pred slikarom. Naposljetku slikar izlijeva čarobni napitak u usta Kaktus-cara, a taj ključni potez prikazan je krupnim planovima kako bi se istaknula užasnutost na licu Cara i zabrinutost na licu slikara (Blažeković i Hreljanović, 1986, 1:06:50-1:06:54). Za razliku od filma, u romanu slikar odlazi u Kaktusovac bez pratnje družine i kao dio svoje posljednje pustolovine nadmudruje Kaktus-cara da samoinicijativno popije čarobni napitak.<sup>58</sup>

Posljednja odrednica visoke fantastike naziva se eukatastrofa.<sup>59</sup> Eukatastrofa podrazumijeva iznenadan, snažan i sretan obrat, a posljedično i sretan, bajkoviti završetak. Valja spomenuti da takvo neočekivano pozitivno rješenje koje mijenja tijek događaja na bolje „predstavlja čudesnu milost za koju se ne može računati da se ponovi“ (Tolkien, 1966, str. 86). Nakon velikih izazova i napetosti koji su vidljivi kroz nekoliko pokušaja uništenja čudesne šume na razne načine, sretan preokret je rascvjetavanje Kaktus-cara i njegov preobražaj u skladno i vedro biće.<sup>60</sup> Carevim preobražajem su „zlo i mrzovolja nadvladani, [odnosno] u Kaktusovcu se dogodilo čudo.“ (Škrinjarić, 1985, str. 113). Slikareva uloga spasitelja sekundarnoga svijeta time je okončana, a budući da je čarolija čarobnog stabla bila

---

<sup>55</sup> U romanu šuma nije izgorjela, a Plemenko je caru pojasnio da „vatra nije igračka [i] da plamen nije za budale“ (Škrinjarić, 1985, str. 17). Nakon pokušaja paleža, najstariji jež pojašnjava svojoj braći da je „vatra opasnija od riđovke, gora od sove i lisice“ (ibidem, str. 38).

U filmu je vatra poharala šumu, ali didaktika nije izostala pa se tako Vatroslav opravdava slikaru tvrdeći da je požar bio nesretan slučaj, a slikar potom poučno zaključuje da „ako smo dovoljno oprezni, nesreće s vatrom mogu se spriječiti“ (Blažeković i Hreljanović, 1986, 0:25:59).

<sup>56</sup> Tijekom požara slikar uz pomoć čarobnog kista prizove kišu, zaustavlja vodu tijekom poplave, a svrha zastrašujućeg novog Carevog stroja potpuno je anulirana nakon što Car popije čarobni napitak. Potrebno je istaknuti da je u filmu čarobno stablo zaštićeno čarolijom, a u romanu ga Careva koplja uništavaju nakon čega slikar „posadi novo stablo“ (Škrinjarić, 1985, str. 51).

<sup>57</sup> Lisica Lili je zavela stražare koje je medvjed Mate najprije savladao, a zatim je i nasilno spustio viseći most na dvorcu. Dabar Oštrozub je pregrizao jedno po jedno čarobno koplje te ih tako onesposobio, a slikar se istovremeno s napitkom polako probio do prijestolja na kojem je Kaktus-car spavao.

<sup>58</sup> „Budući da se Kaktus-car ponekad ponašao kao zločesto dijete, slikar u trenu odlučio da pribjegne prastarom triku. Poznato je da djeca, a naravno i odrasli, često žele baš ono što im se ne nudi. Traže upravo ono što im se uskraćuje“ (ibidem, str. 111).

<sup>59</sup> Eukatastrofa je termin koji je Tolkien uveo u teoriju fantastične književnosti. On pojašnjava da je utjeha sretnog završetka kakvu donose bajke jako važna te da je sve bajke imaju. Eukatastrofa je najvažnije obilježje dobre bajke (usp. Tolkien, 1966, str. 85-86).

<sup>60</sup> „Kaktus-car se izmijenio naglo i bitno. Umjesto bodljikave krune na njegovoj glavi pojavio se nježan, ali raskošan cvijet. I njegova odora osula se sitnim cvjetićima, a prijestolje je procvalo kao grm divlje ruže.“ (Škrinjarić, 1985, str. 112).

ograničena trajanja, slikar poput bajkovita protagonista napušta sekundarni svijet čudesne šume i vraća se u svoj primarni svijet. Važno je pritom primijetiti da je junaštvo slikara u sekundarnome svijetu utjecalo na njegov status u primarnome svijetu, odnosno on je nakon povratka u primarni svijet pronašao inspiraciju i postao cijenjeni umjetnik.

## Zaključak

Uzimajući u obzir primjerene specifičnosti između književnoga predloška i crtanoga filma, vidljivo je da se podžanrovi visoke i pustolovne fantastike potvrđuju na strukturalnoj razini (modifikacija bajkovite kompozicije djela) i sadržajnoj razini (karakteristične tematske odrednice). Pored toga, za razliku od bajke čija je odlika kratkoća, predmetni romani se odlikuju duljim i kompleksnijim tekstom kakav je karakterističan za *fantasy*. Ipak, povezanost s bajkom na strukturalnoj razini nije izostala. Vidljiva je u književnome predlošku, preciznije u karakterističnome bajkovitome početku romana. Iako završetak romana predstavlja svojevrsan odmak od bajke jer je izostala epiloška formula u tradicionalnome obliku, može se naslutiti sretan kraj.<sup>61</sup>

Na epistemološkoj razini analizirani se romani, ali i animirana adaptacija približavaju bajci. Neodređenost prostora i vremena koja je dodatno istaknuta početnom bajkovitom formulom ostavlja dojam bajkovite univerzalnosti. Takvo oblikovanje prostora predstavlja kontrast pustolovnoj i visokoj fantastici čiji su svjetovi imenovani, a često i praćeni kartografskim prikazima. Iz analize predloška vidljivo je da vezu s bajkom u kontekstu epistemologije dodatno ojačavaju statični i plošni likovi koji nisu imenovani (romani), odnosno nose opisna imena (film). Unatoč tome, kada govorimo o likovima važno je izdvojiti Kaktus-cara koji nije uništen niti kažnjen zbog svojih zlonamjernih nastojanja da uništi šumu. Naprotiv, Car se zahvaljujući čarobnome napitku promijenio i fizički i karakterno te ga, s obzirom na transformaciju zla, protagonist nije obavezan uništiti, a i kazna postaje suvišna. Budući da promjena karaktera likova nije odlika bajke, ali ni podžanrova *fantasyja* moguće je govoriti o autoričinoj inovativnosti.

Isprepletenost bajke, pustolovne fantastike i visoke fantastike je na ontološkoj razini vidljiva u konstrukciji pripovjednog prostora koji se u književnome dijelu predloška sastoji od dvaju oprečnih fikcionalnih svjetova između kojih postoji jasna granica. Prostor primarnoga svijeta u romanima čini neimenovani grad koji je lišen toponima i direktnih opisa prostora, ali je obilježen zagađenjem.<sup>62</sup> Upravo zbog onečišćenja, s primarnim svijetom moguće je povezati ispraznost i sivilo. S druge strane, prostor sekundarnoga svijeta stoji kao prepreka i svojevrsna kritika primarnome svijetu, a čini ga vedra i živopisna šuma čudno-fantastičnoga predznaka u kojoj nema onečišćenja. U filmu se primarni svijet u obliku grada iz kojega slikar potječe uopće ne pojavljuje, nego radnja počinje i završava u sekundarnome svijetu, konkretnije na proplanku s čarobnim stablom. Proplanak s hrastom je prostor od osobitog značaja za priču budući da su tamo „započela sva zbivanja“ (Škrinjarić, 1985, str. 17) te u kombinaciji s čarolijom ima funkciju portala u sekundarni svijet. Prijelaz iz realističnog u fantastično do kojeg dolazi počinkom protagonista ispod čarobnog stabla je naglašen, pri čemu se podžanrovi *fantasyja* potvrđuju na ontološkoj razini. Konkretnije, u analiziranome predlošku moguće je prepoznati glavne odlike visoke (narušena stabilnost sekundarnoga svijeta koji se pod utjecajem likova mijenja i razvija) i pustolovne fantastike (epizodičnost pustolovina pri čemu naglasak nije na uništenju svijeta). Iako je mrzovoljni diktator Kaktus-car imanentna prijetnja stabilnosti sekundarnoga svijeta čudesne šume, bitna postavka romana su brojne pustolovine koje slikar doživljava u šumi. Budući da ishod svake njegove avanture ne određuje sudbinu cijeloga sekundarnog svijeta, u romanu je moguće staviti

<sup>61</sup> „Poslije mnogo godina slikar koji je živio u šumi postao je jedan od najslavnijih slikara svijeta. Obuzet strašću slikanja, on to i nije zapažao. Njegovi su junaci oživjeli u crtanim filmovima i zadobili ljubav dječaka i djevojčica u svim krajevima zemljine kugle“ (Škrinjarić, 1985, str. 123).

<sup>62</sup> „Slikar je veselo pješačio (...) i pritom promatrao okoliš koji je bivao sve rjeđe naseljen i prepušten propadanju. Ali bujno zelenilo skrivalo je sve rane koje prirodi naniješe nesmotreni prolaznici. (...) Slikar je prolazio kraj golemih smetlišta, preskakivao je gomile otpadaka, zaobilazio kržljave vatre što su se iznenadno pojavljivale u srcu truleži“ (ibidem, str. 6).

naglasak na silnice pustolovne fantastike. Suprotno, u crtanome filmu je prevladao aspekt visoke fantastike jer nisu preuzete sve slikareve pustolovine,<sup>63</sup> već se u ekraniziranoj verziji pojavljuju samo one koje vode konačnome cilju, odnosno spašavanju sekundarnoga svijeta.

Od druge polovice 20. stoljeća u hrvatskoj književno-teorijskoj literaturi već se načelno pisalo o fantastičnoj književnosti, a u slučaju predmetnoga romana i crtanoga filma teoretičari su uočili pojavu fantastičnosti i utvrdili zajedničke crte bajke i *fantasyja* Lewisa Carrolla. Unatoč tome što prepoznavanje elemenata *fantasyja* L. Carrolla i njihovo povezivanje s bajkom u ovome dijelu opusa Sunčane Škrinjarić čini poticajan početak, riječ je o manje izraženim aspektima *fantasyja*. *Fantasy* Lewisa Carrolla (ili Zemlja Čuda, kako ovaj žanr nazivaju Clute i Grant) u predlošku se pojavljuje samo fragmentarno i to na tematsko-motivskoj razini dok su istovremeno elementi visoke i pustolovne fantastike primjetniji. Odlike visoke i pustolovne fantastike u romanima i animiranoj adaptaciji prvenstveno proizlaze iz specifičnih tematskih odrednica koje se primarno ostvaruju na strukturnoj i ontološkoj razini, dok je na epistemološkoj razini u predlošku moguće iščitati isključivo sponu s bajkom. Ovakav pristup pruža mogućnost žanrovske kodifikacije, odnosno smještanja ovoga dijela Sunčanina stvaralaštva u kontekst fantastične književnosti s naglaskom na podžanrove pustolovne i visoke fantastike.

## Literatura

- Armanda Šundov, L. (2016). Fantastično i čudesno: usporedba bajkovitih svjetova Lewisa Carrolla i Sunčane Škrinjarić. In Marita Brcić-Kuljiš i Snježana Krpes (Eds.) *Dijete, igra, stvaralaštvo* (pp 25-42). Split: Filozofski fakultet.
- Attebery, B. (2004). Fantasy as a Mode, Genre, Formula. In David Sandner (Ed.). *Fantastic Literature: A Critical Reader* (pp 293-315). London: Praeger.
- Blažeković, M. & Hreljanović, V. (1986). *Čudesna šuma* [crtani film]. Zagreb: Croatia film.
- Bošković, I. (2009). O romanima Sunčane Škrinjarić. In Ana Pintarić (Ed.) *Zlatni danci 10: život i djelo(vanje) Sunčane Škrinjarić* (pp 15-35). Osijek: Filozofski fakultet.
- Bošković-Stulli, M. (2012). Bajka. *Libri et Liberi: časopis za istraživanje dječje književnosti i kulture*, vol.1, no. 2, 279-292
- Clute, J. & Grant, J. (Eds.) (1997). *The Encyclopedia of Fantasy*. London: Orbit.
- Crnković, M. (1987). *Sto lica priče: antologija dječje priče s interpretacijama*. Zagreb: Školska knjiga.
- Crnković, M. & Težak, D. (2002). *Povijest hrvatske dječje književnosti: od početaka do 1955. godine*. Zagreb: Znanje.
- Dragun, D. & Nagulov, F. (2009). Animirana Sunčana: uloga Sunčane Škrinjarić u animaciji *Čudesne šume i Čarobnjakova šešira*. In Ana Pintarić (Ed.) *Zlatni danci 10: život i djelo(vanje) Sunčane Škrinjarić*. Osijek: Filozofski fakultet.
- Giacometti, K. (2013). Od čudesnog do fantastičnog: dimenzije svjetova Ivane Brlić-Mažuranić i Nade Iveljić. *Libri et Liberi: časopis za istraživanje dječje književnosti i kulture*, vol. 2, no. 1, 51-64.
- Giacometti, K. (2015). Prozor zelenog bljeska Zvonka Todorovskog kao paradigmatski primjer fantastike sekundarnih svjetova. In Tamara Turza Bogdan et al. (Eds.) *Jezik, kultura i književnost u suvremenom svijetu* (pp 63-77).
- Hameršak, M. & Zima, D. (2015). *Uvod u dječju književnost*. Zagreb: Leykam international.
- Hranjec, S. (2006). *Pregled hrvatske dječje književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Hranjec, S. (2009). *Ogledi o dječjoj književnosti*. Zagreb: Alfa.
- Komad, M. (1993). Herojska fantastika ili: um caruje ako snaga dopusti. *Godine*, 3-4, 206-219.
- Kravar, Z. (2010). *Kad je svijet bio mlad: visoka fantastika i doktrinirani antimodernizam*. Beograd: Službeni glasnik.
- Kujundžić, N. (2020). *Narrative Space and Spatial Transference in Jacob and Wilhelm Grimm's Fairy Tales*. Zagreb: Filozofski fakultet, Turku: Fakultet humanističkih znanosti.

<sup>63</sup> Pustolovine koje nisu preuzete navode se u 2. poglavlju (Dva romana i jedna animirana adaptacija Sunčane Škrinjarić: sličnosti i razlike).

- Mihanović, H. (1986). Mnogoslojevita zakonitost skrivena u oblicima bajke i fikcije. *Umjetnost i dijete*, 6, 447-476.
- Mrduljaš Doležal, P. (2012). *Prstenovi koji se šire: Junačka potraga u djelima J. R. R. Tolkiena*. Zagreb: Algoritam.
- Nikolajeva, M. (2003). Fairy Tales and Fantasy: From Arhaic to Postmodern. *Marvels and Tales*, 17 (1), 138-156.
- Pintarić, A. (2008). *Umjetničke bajke: teorija, pregled i interpretacije*. Osijek: Filozofski fakultet.
- Skok, J. (1991). *Prozori djetinjstva (II): antologija hrvatskog dječjeg romana*. Zagreb: Naša djeca.
- Škrinjarić, S. (2002). *Čudesna šuma*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Škrinjarić, S. (1970). *Kaktus bajke*. Zagreb: Mladost.
- Škrinjarić, S. (1985). *Slikar u šumi*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Težak, D. (1991). *Hrvatska poratna dječja priča*. Zagreb: Školska knjiga.
- Težak, D. (2010). Pisanje Jože Horvata kao nagovještaj suvremene fantastike. *Detinjstvo: časopis o književnosti za decu*, vol. 37, br. 1-2, 3-10.
- Tolkien, J. R. R. (1966). On Fairy Tales. In *The Tolkien Reader* (pp 29-121). New York: Ballantine books.
- Zima, D. (1998). Fantastika u suvremenoj hrvatskoj dječjoj prozi. In Ranka Javor (Ed.). *Odrastanje u zrcalu suvremene književnosti za djecu i mladež* (pp 40-51). Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.
- Zima, D. (2001). Moderna bajka u dječjoj književnosti. In Ana Pintarić (Ed.) *Zlatni danci 3: Bajke od davnina pa do naših dana* (pp 165-176). Osijek: Filozofski fakultet.
- Zima, D. (2011). *Kraći ljudi: povijest dječjeg lika u hrvatskom dječjem romanu*. Zagreb: Školska knjiga.

**Iva Gruić**

Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet

**Maša Rimac Jurinović**

Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet

## **Dramski tekstovi u školi i kazališna igra**

### **Sažetak**

Učitelji već stotinama godina postavljaju sa svojim učenicima predstave u školama. Stoljećima su pedagoški ciljevi bili primarni, da bi se tek u novije vrijeme sve više važnosti počelo davati kreativnosti i poigravanju s mogućnostima dramske i kazališne forme. Tek se na taj način počinje ostvarivati puni potencijal ovakvih školskih praksi. Koji se pedagoški ciljevi postavljaju prilikom igranja malih školskih predstava u našim školama – okvirno je pitanje s kojim smo započele istraživanje predstavljeno u ovom tekstu. Iz njega su proizašla potpitanja: 1. što učitelji misle o svrsi postavljanja igrokaza u školi; 2. koliko ih često postavljaju sa svojim učenicima; 3. shvaćaju li učitelji (i u kojoj mjeri ako da) postavljanje dramskog teksta kao dio specifične dramske/kazališne aktivnosti (promišljaju li izvedbenost kao razlikovnu karakteristiku u odnosu na književni tekst)? U istraživanju je sudjelovalo 168 učitelja koji su odgovarali na upitnik s 24 pitanja. Rezultati pokazuju da većina učitelja smatra da je postavljanje igrokaza za djecu i važno i korisno, ali ga doživljavaju više kao metodički pristup temi i/ili predmetu, nego kao izražavanje u području dramske/kazališne umjetnosti. Takav rezultat nije neočekivan i pokazuje da treba nastaviti s osmišljavanjem strategija za približavanje ovakvih oblika rada kazališnim i dramskim ishodištima.

**Glavne riječi:** igrokaz; izvedba; poučavanje

## **Dramatic Texts at Schools and Playing with Theatre**

### **Abstract**

For hundreds of years, teachers have been making performances with their students. Most of the time the educational goals were of utmost importance for that school practice. Only recently creativity and experimenting with dramatic and theatrical form becomes more and more important and, in that way, the full potential of this kind of school practice becomes accessible.

The investigation presented here started with a general question: How do teachers in our schools formulate their educational goals when preparing small school plays? This main question generated the following sub-questions: 1. what teachers think about the purpose of setting up plays in school; 2. how often they prepare plays with their students; 3. do they perceive the staging of a dramatic text as part of a specific dramatic / theater activity (do they consider performability as a distinguishing characteristic in relation to a literary text)? 168 teachers participated in the investigation; they answered a questionnaire with 24 questions. The results show that most teachers consider that making performances with children is both important and useful for them, but they perceive it more as a pedagogical tool than as an opportunity for expressing themselves in the field of drama / theater art. Such a result is not unexpected and shows that we need to continue designing strategies to bring these school practices closer to their theatrical and dramatic origins.

**Keywords:** performing, simple dramatic text, teaching

## Uvod

Igranje dramskih tekstova u školi staro je koliko i škola. U kasnom srednjem vijeku (Ladika, 1970; Jackson, 2007) kad su otvarane prve javne škole, gotovo neizostavni dio učenja bilo je i igranje klasičnih, dakle latinskih dramskih tekstova. Latinski je, naime, bio jedan od ključnih predmeta, a savladavanje jezika, već tada je to bilo jasno pedagoškoj struci, lakše ide ako se napamet uči i izgovara smislen, zabavan, zanimljiv tekst. Zaplet, vrcav dijalog i napetost razvoja radnje, mogućnost oživljavanja priče, sve odreda karakteristike svakog solidnog dramskog teksta, garancija su pozitivnog iskustva. Pišući o školovanju velikog Shakespearea, Greenblatt (2010, p. 23) piše: 'Takorekuć svi profesori slagali su se u tome da je jedan od najboljih načina usađivanja dobrog latinskog u učeničke glave taj da ih se natjera čitati i izvoditi antičke drame, poglavito Terencijeve i Plautove komedije.<sup>1</sup> Terencija i Plauta<sup>2</sup> današnji školarci neće doživjeti kao zabavne autore, ali u vrijeme kad se škola sastojala od 'učenja napamet, nesmiljenoga mehaničkog vježbanja, beskonačnog ponavljanja, svakodnevnog analize tekstova, složenih vježbi imitacije i retoričkog variranja, i sve (...) to (...) potkrijepljeno prijatnom nasilja' (Greenblatt, 2010, p. 22) – klasična komedija zapleta i karaktera predstavljala je neočekivan odušak i izvor zabave.

Gotovo pola tisućljeća kasnije, u školama se i dalje izvode igrokazi. No, danas kao da je situacija manje jasna. U 'staroj školi' igranje dramskih tekstova služilo je (prije svega) učenju latinskog, a onda i čitanju vrijedne književnosti, odnosno razumijevanju i procjenjivanju vrijednosti u jezičnom izražavanju i književnosti (usp. Jackson, 2007). Nešto kasnije, osobito tijekom 19. i početkom 20. stoljeća, igranje igrokaza postaje metoda poučavanja jer se postavljaju igrokazi s moralnom poukom, a ponekad se u predstavljanju savladavaju i nastavni sadržaji (usp. Krušić, 2018; Bolton, 1998).

Zašto danas djeca igraju igrokaze u školi? Koliko ih igraju, koliko učitelji i nastavnici smatraju da je takva aktivnost važna? S kakvom se pedagoškom namjerom postavljaju? Kako se pri tom biraju tekstovi i kako se postavljaju? Pitanja su to na koja ćemo u nastavku rada ponuditi odgovor.

## Rezultati i rasprava

Da bismo stekle uvid u razmišljanje nastavnika o toj temi, konstruirale smo upitnik s 24 pitanja, a 168 učitelja i nastavnika odgovorilo je na ovu *online* anketu u veljači i ožujku 2017. godine. Anketa je bila anonimna i zahvatila je širok krug nastavnika i učitelja (uglavnom iz osnovne škole – 31 % iz nižih razreda, 60,7 % iz viših), većinom s nešto dužim stažem u razredu (73,2 % radi u razredu dulje od 10 godina, 18,5 % između 5 i 10 godina, a 8,3 % manje od 5 godina). Da bismo provjerile jesu li nam na upitnik odgovorili većinom učitelji i nastavnici osobito zainteresirani za dramski rad s djecom, upitale smo ih i jesu li članovi Hrvatskog centra za dramski odgoj, nacionalne strukovne udruge koja okuplja dramske pedagoge. Kako je samo 11 ispitanika (6,5 %) na ovo pitanje odgovorilo potvrdno, možemo zaključiti da nam se uzorak nije sveo na zaljubljenike u ove oblike rada, odnosno da njihov udio nije bio osobito velik.

Sudeći prema rezultatima upitnika, ispitanici igranje igrokaza načelno prosuđuju kao izrazito vrijednu aktivnost: na pitanje *Koliko je, prema Vašem mišljenju, za djecu i mlade važno i korisno sudjelovati u postavljanju i igranju igrokaza/predstave?*, ponuđena im je standardna Likertova skala od pet točaka (1 = nevažno je i beskorisno; 5 = jako je važno i korisno), a odgovori s prosječnom vrijednošću od 4,49 pokazuju na izrazito čvrstu nastavničku procjenu načelne vrijednosti ove aktivnosti.

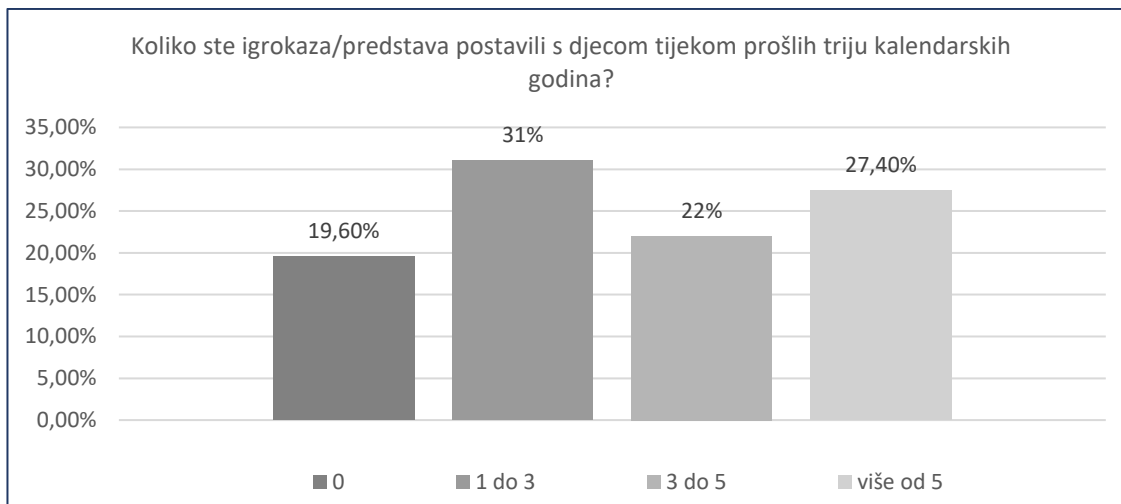
---

<sup>1</sup> Vrijedi se podsjetiti da je društvena klima u to vrijeme bila takva da se na kazalište gledalo prijekim okom, kao na rasadište nemorala. Usprkos tome, kako Greenblatt objašnjava, 'čak i svećenik John Northbrooke, kvaritelj veselja koji je 1577. objavio mrzovoljan napad na „kockanje, plesanje, tašte igre ili međugre s drugim dokonim razbibrigama“, dopustio je da su školske izvedbe latinskih drama, ako se iz njih uklone nepoćudna mjesta, prihvatljive' (2010, p. 23).

<sup>2</sup> Terencije i Plaut i danas su priznati kao veliki klasici dramske literature. Inspirirali su gotovo beskrajni niz kasnijih komediografa, proučavaju se, čitaju, prepisuju i nadopisuju, interpretiraju. I, dakako, igraju u kazalištima.



Ponavljamo pridjev *načelno* jer odgovori na pitanja koja se odnose direktnije na njihovu praksu pružaju malo drugačiju sliku. Na pitanje *Kako biste procijenili svoje zanimanje za dramski rad s djecom/mladima?* (1 = nimalo me ne zanima; 5 = jako me zanima) prosječni odgovor bio je znatno niži od onog općenitijeg, ranije navedenog – 3,99, dok tek manji broj nastavnika u praksi igrokaze postavlja češće od jednom godišnje, što pokazuju odgovori predstavljeni u sljedećem grafikonu (N=168):



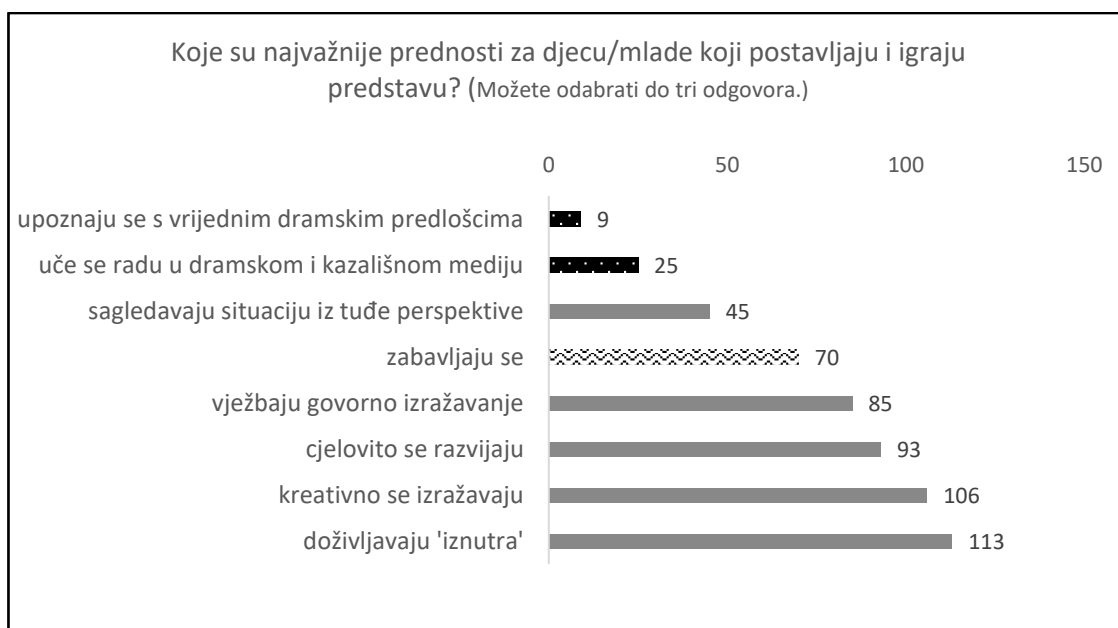
Grafikon 1.

*Odgovori ispitanika na pitanje Koliko ste igrokaza postavili s djecom tijekom proših triju kalendarskih godina?*

Ako je nekadašnje igranje igrokaza bilo pedagoški jasno definirano, u današnjoj školi njegova je vrijednost i korisnost, čini se, mnogo fluidnije postavljena. U znanstvenoj i stručnoj literaturi navode se različiti razlozi zbog kojih je dobro promovirati tu aktivnost. Igrokazi se postavljaju da se djeca zabave (Škuflić-Horvat, 2002). Igrokazi se igraju kako bi djeca vježbala govorno izražavanje (uče nove riječi, nove konstrukcije, nove načine izražavanja itd.) i usavršavala jezično stvaralaštvo (usp. Rosandić, 2005; Nemeth-Jajić i Dvornik, 2008). Igrokazi se postavljaju kako bi djeca ovladala nastavnim sadržajima iz predmeta Povijest u osnovnoj školi (Đurić, 2009). Igrokazi se postavljaju da se djeca kreativno izražavaju (usp. Škuflić-Horvat, 2004). Postavljaju se i da bi se djeca upoznala s pravilima rada u dramskom mediju (Škuflić-Horvat, 2002, Škuflić-Horvat i Sviben, 2005 i 2014, Škuflić-Horvat, Horvat i Sviben, 2022). Igraju se kako bi se djeca upoznala s vrijednim i dramski potentnim literarnim predlošcima (Skok, 1968 i 1990; Ladika 1997; Đokić Pongrašić, 2005). Ponekad se igraju kako bi djeca doživjela neku situaciju/problem 'iznutra'<sup>3</sup>, promislila o nekim osobnim ili društvenim problemima, mogućim rješenjima, sagledala situaciju iz drugog kuta, iz tuđe perspektive (usp. Škuflić-Horvat i Sviben, 2005 i 2014; Gruić, 2016, Škuflić-Horvat, Horvat i Sviben, 2022).

Odgovori nastavnika i učitelja na to pitanje predstavljeni su u sljedećem grafikonu (N=168):

<sup>3</sup> Dramskopedagošku sintagmu *doživjeti iznutra* moguće je zorno pojasniti primjerom. Važan segment odgoja i obrazovanja u školi jest odgoj za nenasilje. Učitelji redovito djecu upozoravaju na važnost nenasilnoga rješavanja problema, savjetuju ih, održavaju predavanja i organiziraju radionice. Dramski pristup omogućava da učenici u zaštićenim okolnostima dožive 'iz lika' kako je to biti, primjerice, žrtva. Uz kognitivnu razinu učenja, snažno se aktivira i afektivna razina, omogućavajući doživljavanje 'iznutra', poistovjećivanje sa žrtvom i dublje razumijevanje problema. Takvo doživljavanje može imati odgojno-obrazovnu svrhu, ali i omogućiti mladim izvođačima uvjerljivost na sceni.

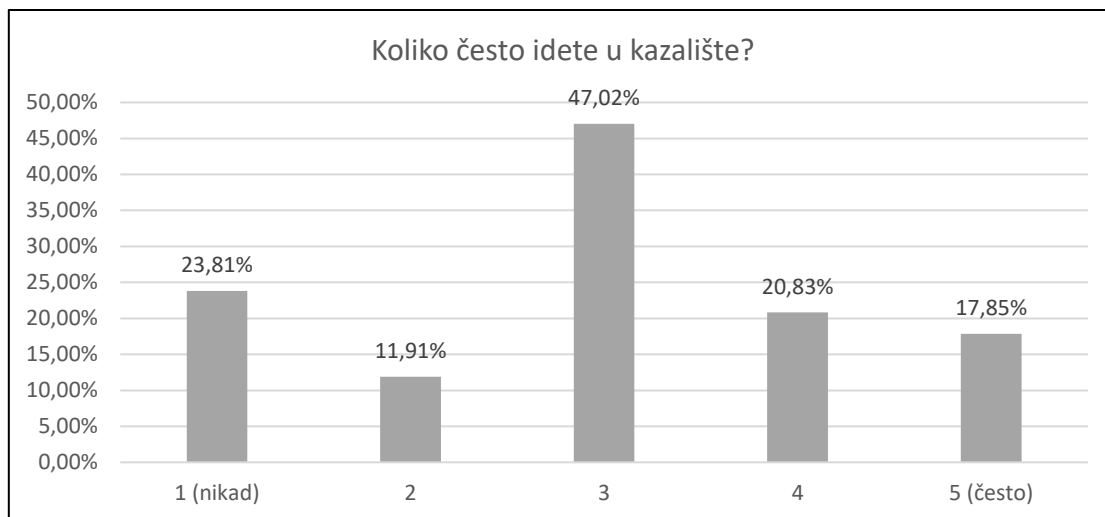


Grafikon 2.

*Odgovori ispitanika na pitanje o prednostima za djecu i mlade koji postavljaju i igraju predstavu.*

Lako je primijetiti da učitelji i nastavnici u igrokazima danas prije svega vide mogućnost za poticanje osobnog razvoja svojih učenika (sve u gornjem grafikonu prikazano punom sivom linijom), pri čemu je efekt zabave relativno manje istaknut. Ti su rezultati vrijedni u kontekstu kurikulskih ishoda i pokazuju kako su učitelji svjesni da dramski stvaralački rad s djecom ima brojne prednosti. Međutim, ako ih promatramo s područja dramskoga stvaralaštva pokazuju kako su rezultati usidreni ne samo u promišljanja o školi, već i u razumijevanje kazališta za djecu. Naime, kazalištu za djecu se od njegovih početaka nameće snažna funkcija poučnosti. O tome treba li i u kojoj mjeri kazalište za djecu biti poučno i dokida li ta poučnost njegovu umjetničku dimenziju vode se rasprave već jako dugo, a glasovi protiv poučnosti, a katkad i njegove didaktičnosti, jačaju posljednjih desetljeća (usp. Schneider, 2002; Schonmann, 2006).

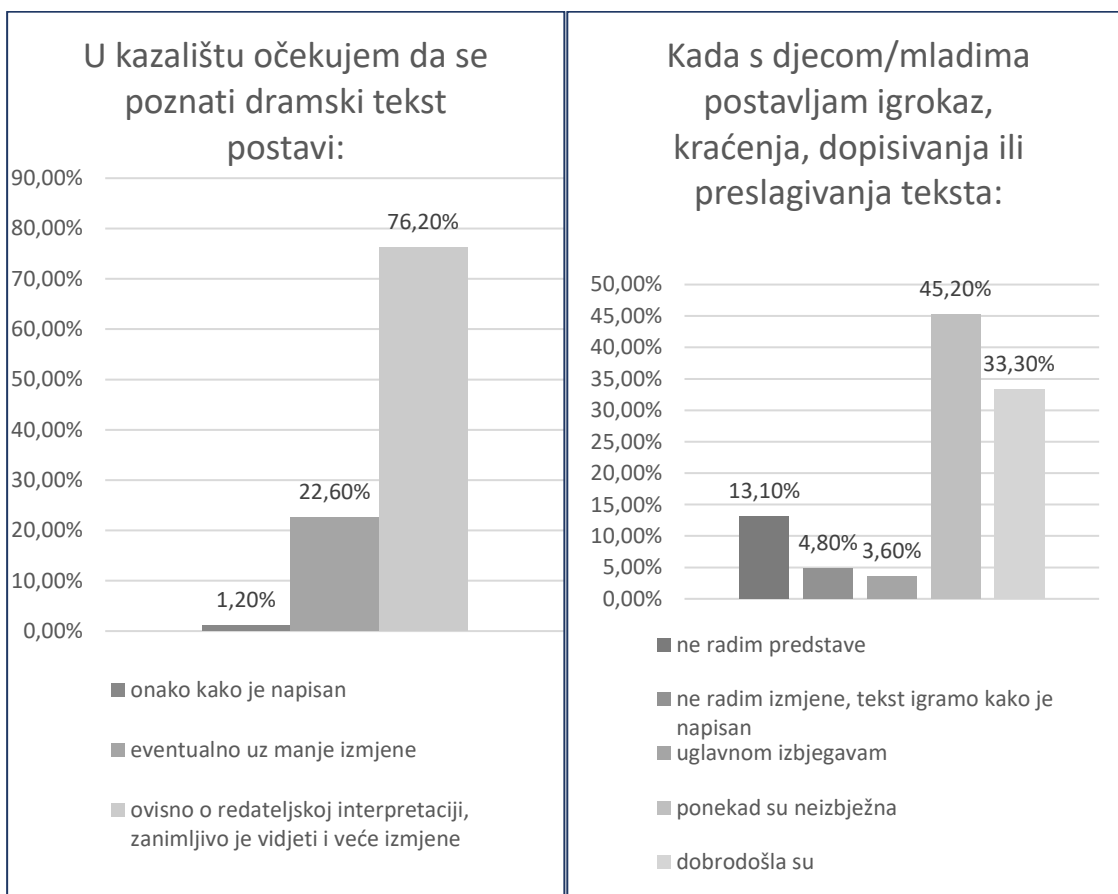
Zanimljivo je i prilično znakovito da je upoznavanje s kazalištem i dramskim medijem (u pismenom i izvedbenom obliku) u ovim odgovorima izrazito podcijenjeno (prikazano crnom linijom s točkicama). Početni dojam temeljen samo na odgovorima na jedno pitanje usporedile smo s odgovorima na ostala pitanja i došle do zaključka da niti ostali podaci prikupljeni upitnikom ne sugeriraju da nastavnici rad na igrokazu doživljavaju kao dio izvedbene, kazališne tradicije. Učitelji i nastavnici većinom povremeno (ali ne baš često) idu u kazalište, kao što je vidljivo iz sljedećega grafikona (N=168):



Grafikon 3.

Odgovori ispitanika na pitanje o tome koliko često posjećuju kazalište.

Međutim, kad iskazuju stav o kazalištu, on je drugačiji od stava o radu na igrokazu u školi, što je vidljivo iz sljedećih grafikona (N=168):



Grafikoni 4 i 5.

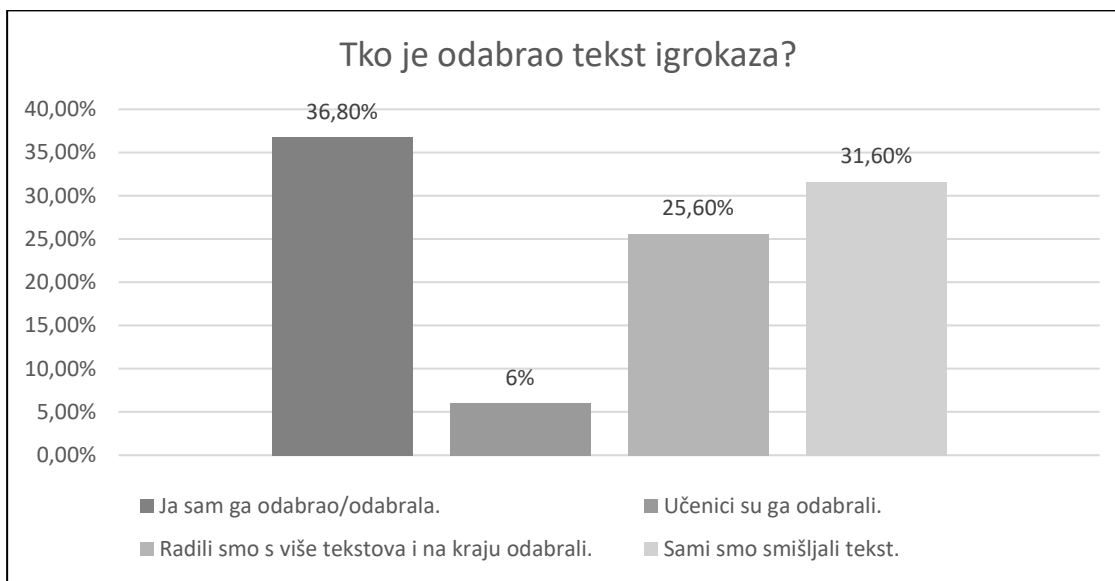
Usporedba odgovora ispitanika o postavljanju dramskoga teksta.

Kad govore o kazalištu, učitelji i nastavnici većinom prihvaćaju suvremeni pogled na odnos izvedbe i dramskog teksta, po kojem se tekst razumijeva samo kao polazište, predložak za igru (i

interpretaciju), a ne kao obavezujući faktor. Drugačije stvari stoje kad je u pitanju postavljanje igrokaza u školi. Nasuprot 76,2 % ispitanika koji u kazalištu očekuju i pozdravljaju redateljsku interpretaciju dramskog teksta, u praktičnom radu u razredu intervenciju u tekst kao dobrodošlu doživljava manje od polovine od tog broja ispitanika (33,3 %). Ostali ju izbjegavaju ili joj se priklanjaju nevoljko.

Takvi rezultati potvrđuju početnu impresiju da učitelji i nastavnici kad postavljaju igrokaze ne doživljavaju svoj rad na način na koji i sami razmišljaju o kazalištu. Temeljitiya analiza njihovog razmišljanja o radu na igrokazima moguća je iz drugog dijela upitnika, u kojem smo ih pitale o posljednjoj predstavi koju su napravili.<sup>4</sup>

Kad je u pitanju odabir teksta za igrokaz, čini se da učenici u nešto manje od dvije trećine slučajeva imaju više ili manje važnu ulogu u odabiru, kao što je vidljivo iz sljedećega grafikona (N=133):



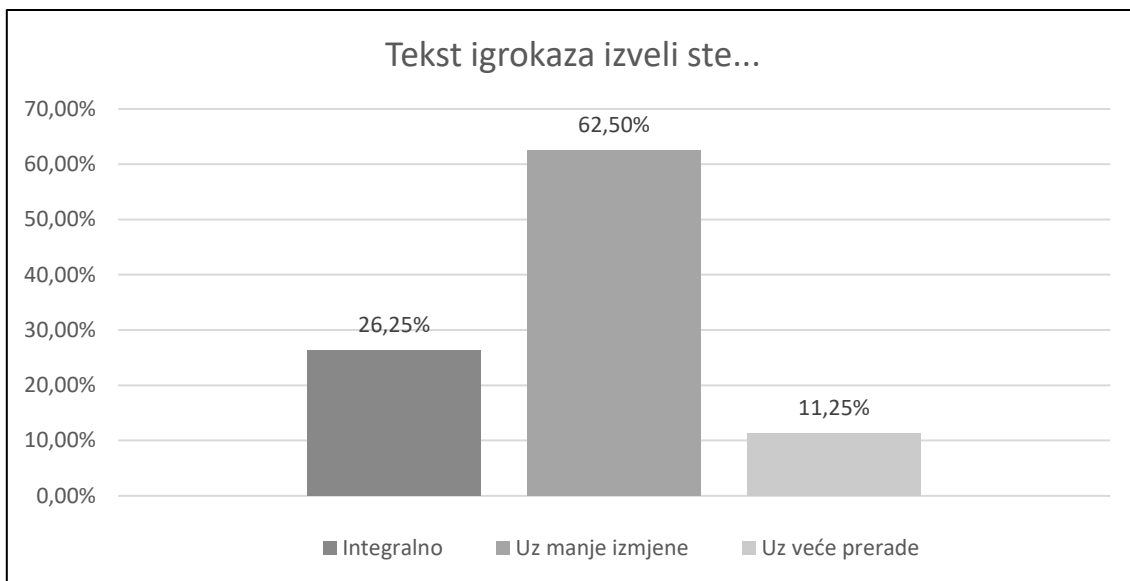
Grafikon 6.

*Odgovori ispitanika na pitanje o odabiru teksta igrokaza.*

Odgovori na ovo pitanje važni su osobito zbog jedne stavke, zbog udjela nastavnika i učitelja koji s djecom zajedno smišljaju tekst i priču na kojoj se temelji igrokaz. Visokih 31,6 % ispitanika koji su odgovorili na pitanje o posljednjoj predstavi koju su s učenicima napravili, odlučilo se za zajednički rad na tekstu i priči. (I u ukupnom broj ispitanika to je visok postotak – riječ je o 42 ispitanika, dakle točno jednoj četvrtini od ukupnog broja ispitanika.) Ovaj podatak komentirat ćemo u nastavku teksta.

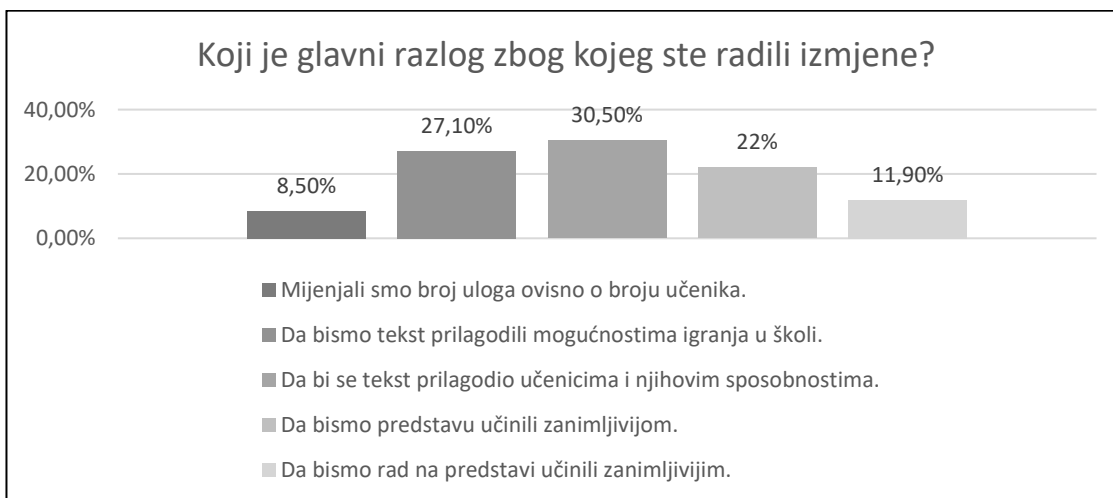
Tekst koji su odabrali, učitelji su s učenicima najčešće izveli uglavnom onako kako je napisan. Izuzetno mali broj ispitanika, samo njih 9, odlučio se za radikalnije intervencije u tekst, dok ih je čak 21 igrokaz izvelo u integralnom obliku. Rezultati su prikazani u sljedećem grafikonu (N=80):

<sup>4</sup> U ovom dijelu upitnika smanjio se broj odgovora jer na ova pitanja nisu odgovarali oni koji su ranije odgovorili da ne rade predstave, ali odgovoriti su propustili i neki drugi, vjerojatno zato što se slabo sjećaju posljednje predstave koju su napravili (mogla je biti napravljena i prije više godina). Kasnije će se i ta skupina još razdvojiti na one koji su pripremili igrokaz prema gotovom tekstu i one koji su zajedno s učenicima smišljali vlastiti tekst/priču.



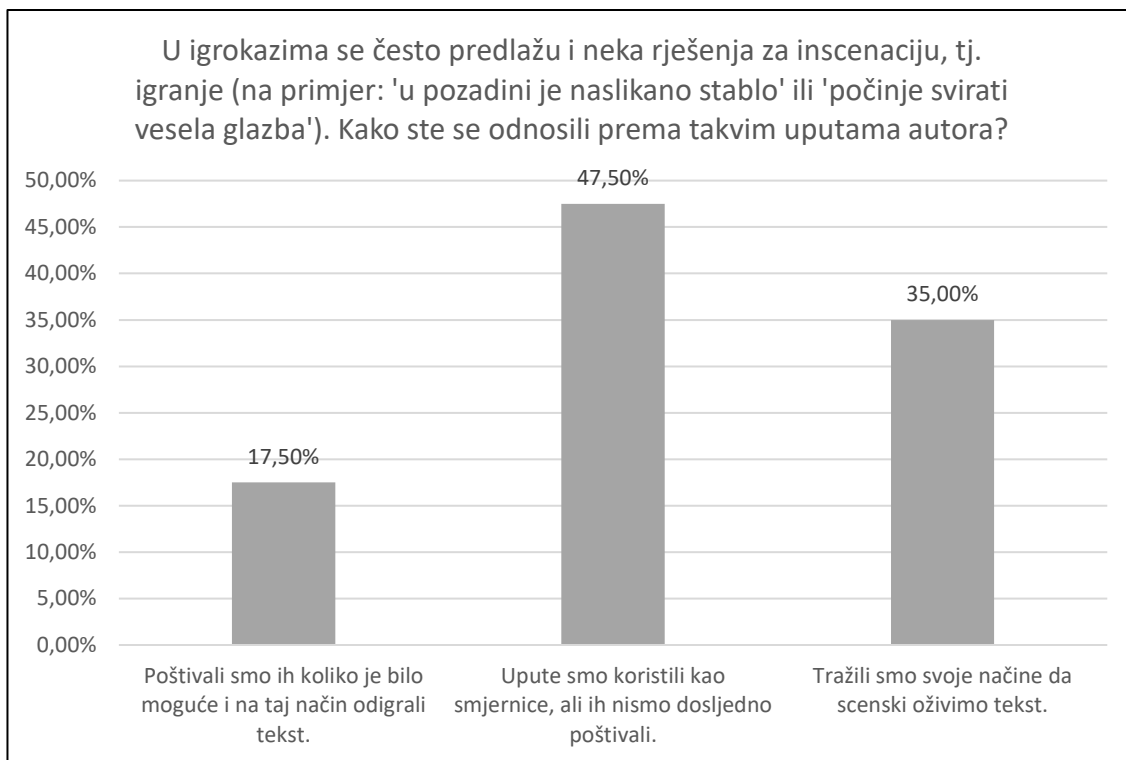
Grafikon 7.  
Odgovori ispitanika o prilagodbi teksta izvedbi.

Većina izmjena motivirana je takozvanim tehničkim razlozima. Sljedeći grafikon pokazuje da se promjene ne rade toliko zbog estetskih ili za djecu poticajnih razloga, koliko zbog ograničenja, poput broja učenika i njihovih sposobnosti ili školskih uvjeta (N=59):



Grafikon 8.  
Odgovori ispitanika o razlozima prilagodbe teksta.

Poštivanje teksta, pri tom ne znači samo puko poštivanje dijaloga, gotovo dvije trećine ispitanika i upute za izvedbu doživljava kao prilično važne smjernice. Dakle, tek nešto više od trećine nastavnika (35 %) doživjelo je dramski tekst kao polazište za igru oko inscenacije, što ponovno pokazuje da većina svoje razmišljanje o kazalištu ne primjenjuju u radu s postavljanjem igrokaza u školi. Rezultati su prikazani u sljedećem grafikonu (N=80).



Grafikon 9.

*Odgovori ispitanika o odnosu prema uputama autora za inscenaciju teksta.*

Pokušamo li sažeti sve što nam odgovori iz upitnika sugeriraju, možemo zaključiti da:

- Učitelji i nastavnici u prosjeku iskazuju načelni stav da je igranje školskih igrokaza izuzetno vrijedna i korisna aktivnost, ali vlastito zanimanje za takav oblik rada procjenjuju nižim vrijednostima. Manji dio nastavnika i učitelja to svoje zanimanje iskazuje u svakodnevnom radu, postavljajući više od jednog igrokaza godišnje.
- Premda po vlastitoj procjeni ne idu baš često u kazalište, učitelji i nastavnici većinom su prihvatili suvremeni pogled na odnos izvedbe i dramskog teksta u kojem se tekst razumijeva samo kao predložak a ne kao obavezujući okvir.
- Međutim, kad postavljaju igrokaze s učenicima, takvo se razumijevanje rjeđe iskazuje. Nešto više od dvije trećine učitelja i nastavnika bira gotov dramski tekst za inscenaciju. Taj odabrani tekst zatim velika većina (89 %) postavlja integralno ili uz manje izmjene koje su prije svega motivirane različitim tehničkim razlozima. Približno dvije trećine nastavnika koji biraju gotov tekstualni predložak ne zaustavlja se samo na poštivanju dramske riječi (dijaloga), nego slijedi (ili uglavnom slijedi) i upute za inscenaciju. Samo trećina ispitanika upušta se u vlastito kreativno promišljanje načina oživljavanja dramskog teksta na sceni, a upravo takvo razmišljanje je osnova suvremene kazališne umjetnosti.

Za analizu je posebno zanimljiva trećina ispitanika koja je s učenicima predstavu radila smišljajući vlastitu priču i vlastiti tekst. Na pitanje zašto su se odlučili na takav način rada (N=54, mogli su odabrati do 3 od 7 ponuđenih odgovora), manji broj njih se odlučuje za odgovore poput 'tako nastaju kvalitetnije predstave' (8) ili 'zato što to djeca više vole' (9). Nešto češći je odgovor 'zato što se djeca tada lakše uživljavaju u uloge' (16) i jedan posve tehnički – 'nismo mogli pronaći odgovarajući tekst' (20). Najčešći su, ipak, odgovori koji ukazuju na razumijevanje procesa rada na predstavi: 'zato što su djeca/mladi tada kreativniji' (27), 'zato što se više angažiraju oko promišljanja problema/situacije' (30)

i 'zato što nastaju zanimljivija scenska rješenja' (28). To pokazuje da se značajan dio ispitanika svjesno i namjerno upušta u pravu kreativnu avanturu koja u sebi ima ugrađenu svijest o kompleksnim vrijednostima dramskog rada s djecom.

Dakle, rezultati istraživanja pokazuju da većina učitelja i nastavnika postavljanje igrokaza ne doživljava niti ne prakticira kao dio kazališne i izvedbene djelatnosti, nego kao oblik rada čija je svrha, da se poslužimo odgovorima ispitanika, doživljavanje situacije i problema 'iznutra', promišljanje o osobnim i društvenim problemima, kreativno izražavanje, cjelovit razvoj, vježbanje govornog izražavanja, zabava itd.

Ovakvi rezultati sami po sebi ne bi trebali biti osobito problematični. Šteta je, nesumnjivo, ako se prilikom rada na predstavi djeca ne razvijaju i u smjeru razumijevanja izvedbe i dramskog medija jer ključna je kreativnost u dramskom izražavanju sadržana upravo u tom aspektu koji se najizrazitije razvija ako se propituju upravo izvedbene mogućnosti. No, ako to nastavnici i učitelji ne vide kao značajnu vrijednost za učenike, logično je da se time manje bave.

Problematična je, međutim, okolnost da žanr igrokaza prikladnih za igranje u školskom okruženju kod nas nije osobito razvijen. Malobrojni su zbornici tekstova koji su prošli 'provjeru' izvedbene prakse<sup>5</sup>, a autorske knjige uglednijih pisaca često su izvedbeno zahtjevne. Internetsko 'tržište' obilnije je, međutim nevolja je što na mrežnim stranicama svatko može objaviti svoj tekst bez urednika i/ili recenzije pa se nerijetko može naći tekstove slabije kvalitete, s nemuštom karakterizacijom likova, slabim vođenjem priče, proizvoljno naglašenom poučnošću koja ne proizlazi iz priče i slično. Niti osnovnoškolske čitanke ne nude dovoljan broj primjera adekvatnih dramskih tekstova (Gruić i Rimac Jurinović, 2017). Nije, ukratko, sasvim lako pronaći dobar igrokaz za djecu. (S tom se procjenom slažu i ispitanici, koji na pitanje *Koliko je teško pronaći odgovarajući dramski tekst za rad s djecom/mladima?* – a ponuđena im je standardna Likertova skala odgovora od 1 (teško) do 5 (lako) – ostaju gotovo svi između brojeva 1 i 3, tako da prosječna vrijednost procjene iznosi 2,4 (malo više teško nego lako, moglo bi se reći).

Ako nije lako naći dobar tekst, vjerojatno se igraju i oni koji nisu osobito dobri. A igranje neadekvatnih tekstova (bilo da su loše napisani ili izvedbeno prezahtjevni) ozbiljna je prepreka postizanju svih dobrobiti koje ispitanici navode kao ključne u ovakvim oblicima rada. Tekst koji je tematski dalek ili loše napisan, koji je nerazumljiv ili težak za uživanje neće omogućiti učenicima da dožive neku situaciju ili problem 'iznutra', prije će ih navesti na to da ga odigraju s lažnim uživanjem, ostajući izvan situacije. Promišljanje o nekom problemu teško će se dogoditi ako ga tekst kojim se bavimo ne postavlja na jasan i zanimljiv način.

Kreativno izražavanje može biti zakočeno ako se predstava igra bez pounutrenja (internalizacije) odnosno dubljeg razumijevanja izvedbe zasnivajući se isključivo na ponavljanju memoriranih rečenica i pokreta koji učenicima ne znače mnogo. Jer djeca lako ostaju na granici pričanja priče pored uloge, ne ulazeći zaista u ulogu, u priču. Jedan primjer može dobro ocrtati takvu situaciju: U jednoj pripremljenoj improvizaciji djeca starije vrtičke skupine igrala su priču koju su dobro poznavali – *Vuk i sedam kozlića*. Pripremili su prostor u svojoj vrtičkoj sobi, napravili 'kućicu' od stolova i stolica, mlin za mlinara... i – započeli igrati priču. Kad je mama otišla uz poznato upozorenje, na vrata je zakucao strašni vuk: 'Otvorite vrata, ja sam vaša mama koza!' Dječak koji je igrao malog kozlića pored vrata odgovorio je: 'Ti nisi naša mama koza, odi k mlinaru!'

## Zaključak

Predstavljeno istraživanje sugerira da se igrokazi u školi percipiraju kao izuzetno vrijedna i korisna aktivnost, ali se puno manje rade u praksi nego što bi se nakon takve visoke procjene moglo (i trebalo) očekivati. Zašto je tome tako možemo za sada samo pretpostaviti (učitelji se ne osjećaju dovoljno kompetentno, takav stvaralački rad iziskuje puno više vremena nego je rasporedom

<sup>5</sup> Primjerice zbornici igrokaza Teatra *Tirena* koje uređuju i u kojima dramske tekstove pišu dramski pedagozi, koji su s djecom i mladima polaznicima dramskog studija te tekstove i postavili na scenu (npr. Škuflić-Horvat, 2002, Škuflić-Horvat i Sviben, 2005 i 2014, Škuflić-Horvat, Horvat i Sviben, 2022).

predviđeno i sl.). No, svakako bi bilo dobro istražiti zašto igrokazi, unatoč svim prepoznatim dobrobitima za djecu, nisu češće prisutni u učiteljskoj praksi.

Nadalje, rezultati istraživanja sugeriraju da se učitelji i nastavnici puno manje bave dramskom/izvedbenom, nego pedagoškom vrijednošću takvih oblika rada. (Pre)često se (pre)čvrsto drže odabranog predloška, što ukazuje na konceptualni nesporazum jer svako postavljanje i najmanje predstave može (i trebalo bi) biti iskorak u prostor izvedbene igre. Osobito je problematično ako se takav pristup spoji s izborom neadekvatnog dramskog predloška (bilo da je riječ o loše napisanom tekstu ili pak izvedbeno nepoticaјnom, prezahtjevnom ili takvom da slabo korespondira s dječjim pogledom na svijet). Tada, mogli bismo zaključiti, sve ranije opisane koristi postavljanja igrokaza s djecom i mladima dolaze u pitanje.

Manji, ali nikako ne i zanemariv, dio nastavnika i učitelja sve moguće zamke očigledno dobro razumije pa sa svojim učenicima zajedno radi na odabranom dramskom tekstu, prilagođavajući ga i isprobavajući njegove scenske mogućnosti ili ga stvara zajedno s njima. Njegovanjem takvog stvaralačkoga rada (u pravom smislu te sintagme) osmišljavajući vlastiti ili igrajući se postojećim tekstom, nadopisujući, dodavajući ili pak krateći, tražeći sa skupinom nova, kreativna, drugačija scenska rješenja ostvaruju se i mnogi odgoјno-obrazovni ishodi. No, još je i važnije da se olako ne shvaćaju oni umjetnički jer igrivo i odvažno postavljanje igrokaza omogućuje djeci razumijevanje procesa, komunikacijskoga potencijala izvedbene forme i užitak stvaranja i igranja. Štoviše, takav način rada povezuje učenje i užitak. To povezivanje s aspekta suvremene škole nije nevažno, zar ne?

## Literatura

- Bolton, G. (1998). *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*. London and Birmingham: Trentham Books and University of Central England.
- Đokić Pongračić, A. (2005). *Lutkarski igrokazi za djecu XXI. stoljeća*. Zagreb: Autorska kuća.
- Đurić, A. (2009). Važnost igre u nastavnom procesu (igrokaz, simulacije, računalne igre). *Školski vjesnik*, Vol 58, No 3, 354-355.
- Greenblatt, S. (2010). *Will u vremenu. Kako je Shakespeare postao Shakespeare*, Zagreb: Fraktura.
- Gruić, I. (2016). Zaboravljena autorica: Bosiljka Manojlović Zaninović. *Hrvatski, god. XIV, br. 1*, 21-37.
- Gruić, I. & Rimac Jurinović, M. (2017, listopad, 12.-13.). *Dramsko izražavanje i stvaranje/stvaralaštvo i nastava književnosti u osnovnoj školi*. (predstavljanje rada). 2. Međunarodni znanstveni i umjetnički simpozij o pedagogiji u umjetnosti 'Komunikacija i interakcija umjetnosti i pedagogije'. Osijek, (pp 132- 147) Umjetnička akademija.
- Jackson, A. (2007). *Theatre, Education and Making of Meanings – Art or instrument?* Manchester and New York: Manchester University Press.
- Krušić, V. (2018). *Kazalište i pedagogija*. Zagreb: Disput i Hrvatski centar za dramski odgoј.
- Ladika, Z. (1970). *Dijete i scenska umjetnost. Priručnik za dramski odgoј djece i omladine*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ladika, Z. (1997). *Kazališni vrtuljak – zbornik hrvatskih igrokaza za djecu*. Zagreb: ABC naklada.
- Nemeth-Jajić, J. & Dvornik, D. (2008). Igrkaz u razrednoj nastavi. *Hrvatski Vol 6. No. 1*, 29-43.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoја. Temelјci metodičkknjiževne enciklopedije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Schneider, W. (2002). *Kazalište za djecu: aspekti diskusije, utisci iz Europe, modeli za budućnost – zbirka članaka*. Zagreb: Mala scena.
- Schonmann, S. (2006). *Theatre as a Medium for Children and Young People. Images and Observations*. Netherlands: Springer.
- Skok, J. (1968). *Izbor recitacija i igrokaza za svečanosti u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Skok, J. (1990). *Harlekin i Krasulјica. Antologija hrvatskog dječjeg igrokaza*. Zagreb: Naša djeca.
- Škuflić-Horvat, I. (2002). *Maštoplov. Zbirka igrokaza za djecu i mlade*. Zagreb: Biblioteka Tirena.
- Škuflić-Horvat, Ines (2004). Scensko stvaralaštvo učenika osnovnoškolske dobi. *Hrvatski, 1-2*, 83-98.



- Škuflić-Horvat, I. & Sviben, M. (2005). *Panika u Strahogradu. Zbirka igrokaza za djecu i mlade*. Zagreb: Biblioteka *Tirena*.
- Škuflić-Horvat, I. & Sviben, M. (2014). *Kaos prije premijere. Zbirka igrokaza za djecu*. Zagreb: Biblioteka *Tirena*.
- Škuflić-Horvat, I.; Horvat, N. & Sviben, M. (2022). *Pobuna likova. Zbornik dramskih tekstova*. Zagreb: Biblioteka *Tirena*.
- Velički, V. (2013). *Pričanje priča, stvaranje priča – povratak izgubljenom govoru*. Zagreb: Alfa.

**Tanja Habrle**

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli  
Filozofski fakultet u Puli

**Lea Žagar**

## **Prevođenje dječje književnosti na primjeru književnoga djela *The Wonderful Wizard of Oz* (1900) Lymana Franka Bauma**

### **Sažetak**

Tema je ovoga rada usporedba književnog djela *The Wonderful Wizard of Oz* (1900) autora Lymana Franka Bauma s hrvatskim prijevodom Ane Jerkunice, čiji se prijevod romana *Čarobnjak iz Oza* rabi kao lektira za treći razred osnovne škole. Djelo fantastične tematike i namijenjeno djeci analizirano je prijevodnim strategijama koje se oslanjaju na recentne teorije prevođenja i relevantne tehnike. Traduktološka se analiza temelji na proučavanju naslova poglavlja, imena likova te kulturoloških pojmova za koje prevoditeljica pronalazi najbolja moguća vlastita rješenja pomoću prijevodnih strategija te ne gubi smisao ni poruku izvornoga teksta. Razlike u izvornome i ciljnome tekstu su minimalne te se zaključuje da će svaki prevoditelj ponuditi drugačije rješenje koristeći se različitim teorijama prevođenja te ih stoga treba prihvatiti s razumijevanjem sve dok prenose jednaku poruku kao izvorni tekst, pridonose razumijevanju i učenju univerzalnih vrijednosti, kao u ovome primjeru – vršnjačke solidarnosti, omogućuju uživanje u tekstu te naposljetku potiču razvijanje mlade čitalačke publike.

**Cljučne riječi:** Ana Jerkunica; Lyman Frank Baum; prevođenje; prijevod; traduktološka analiza

## **Translation of Children's Literature Through the Example of the literary work *The Wonderful Wizard Of Oz* by Lyman Frank Baum**

### **Abstract**

The topic of this paper is a comparison of Lyman Frank Baum's *The Wonderful Wizard of Oz* (1900) by with Ana Jerkunica's Croatian translation, whose translation of the novel *Čarobnjak iz Oza* is used as for reading assignments for third grade of elementary school. This fantasy story intended for children has been analyzed with translation strategies that rely on recent translation theories and relevant techniques. Traductological analysis of the book and its translation is based on the study of chapter titles, character names, and cultural concepts for which the translator finds the best solutions through translation strategies and does not lose the meaning or message of the original text. Differences in the source and target text are minimal and it is concluded that each translator will offer a different solution using different theories of translation and should therefore be accepted with understanding as long as they convey the same message as the original text. They contribute to the understanding and learning of universal values, as in this example – peer solidarity, reading pleasure, and finally encouraging the development of young readers.

**Keywords:** Ana Jerkunica, Lyman Frank Baum, translation; translating; translation studies analysis

## Uvod

Lyman Frank Baum bio je američki pisac, pjesnik, dramaturg, glumac i filmski redatelj rođen 15. svibnja 1856. u Chittenangu u New Yorku<sup>1</sup>. Autor je kulturnoga djela *The Wonderful Wizard of Oz* (1900) koje nadmašuje svoje vrijeme i mjesto pisanja te se smatra jednim od temeljnih djela popularne kulture<sup>2</sup>. Fantastična priča *The Wonderful Wizard of Oz*, osim što je adaptirana za film i za mjuzikl, prevedena je na više od 50 svjetskih jezika te je time ovo književno djelo postalo popularano u cijelome svijetu, a pod utjecajem mnogobrojnih redatelja i prevoditelja, predstave su se uvelike odmaknule od originalne verzije (Buongiorno, 2001).

L. F. Baum u uvodu svojega djela *The Wonderful Wizard of Oz* (1900) napominje kako je «cilj knjige razveseliti i ugoditi djeci te budući da je bajka modernizirana, svako moderno dijete koje čita čudesne priče u njima traži zabavu, pa odbacuje sve neugodne događaje te događaje koji izazivaju bol ili noćne more» (Baum, 1900, str. 5).

Autor, inspiriran klasičnim bajkama poput onih braće Grimm i Hansa Christiana Andersena, služio se jednostavnim i jasnim tekstom koji je djeci lako razumljiv. Baum je napisao priču u viktorijansko doba, a sasvim je suprotnoga karaktera s obzirom na to da je književnost za djecu toga doba pretežito bila moralne i didaktične prirode. Knjiga je bila 1928. godine čak i zabranjena u nekim knjižnicama jer, kako navodi Hana Field, »knjižničari je nisu smatrali književnim djelom, već čistim zlom za djecu«, a ponajviše su je kritizirale »američke kršćanske obitelji koje su smatrale da prikaz vještica, čarobnjaka i ostalih izmišljenih bića nije sukladan njihovoj vjeri i da je nemoralan« (Field, 2000)<sup>3</sup>.

Knjigom se provlače tri glavne teme. Prva je djetetova nevinost, što bi značilo da glavnu junakinju, Dorothy, autor prikazuje kao djevojčicu koja u potpunosti uživa tijekom cijeloga putovanja kroz čarobni Oz, ali se i dalje želi vratiti kući bez obzira na njezinu radoznalost. Druga tema ili lekcija koja se može vidjeti u knjizi jest unutrašnja snaga koju svaki lik posjeduje. Lyman F. Baum prikazao je svakoga lika kao osobu koja traži nešto esencijalno za vlastito dobro, bila to hrabrost, pamet, srce ili kako se vratiti kući. Posljednja tema nadovezuje se na prijašnju, a to je prijateljstvo. Prijateljstvo između likova vrlo je jako, kao i njihova moć i potreba da si međusobno pomognu. Glavna junakinja, Dorothy, sama traži rješenja za svoje probleme i ne čeka junaka kao što je uobičajeno u drugim poznatim bajkama, ali i pomaže drugim likovima, muškim, koje Baum prikazuje kao kukavice. Vještica Glinda i Dorothy najistaknutiji su ženski likovi i zaista jedina moć u Ozu, a Dorothy se predstavlja i kao vođa skupine jer je ostali likovi prate. U knjizi su ilustracije<sup>4</sup> svijetlih i pastelnih boja koje djeci privlače pozornost i stvaraju osjećaj ugone.

Prema teoriji Henryja M. Littlefielda<sup>5</sup>, koji se uvelike bavio simbolikom ovoga književnog djela, naglašava se da Baum »omalovažava društveni, politički i ekonomski život tog doba, no na kraju se čini

---

<sup>1</sup> Budući da je Baum još od malih nogu pokazivao veliki interes za knjige te je provodio mnogo vremena u obiteljskoj knjižnici, otac mu je odlučio pokloniti tiskarski stroj čime je potaknuo njegovo pisanje. Imao je blizak odnos s bratom te su zajedno pokrenuli tiskanje nekoliko različitih časopisa, kao što su bili *The Rose Lawn Home Journal* i *The Stamp Collector*. Dječjom književnošću počeo se baviti tek u 40-im godinama života kada je otkrio svoj talent za pripovijedanje, prepričavajući vlastitim sinovima dječje pjesmice i priče. Osim što je objavljivao pod pseudonimima, koristio se njima i kada je glumio u kazalištu. Napisao je 55 romana, više od 200 pjesama, no nepoznat je broj djela koja su izgubljena, to jest, nikada objavljena. Prva najprodavanija dječja knjiga koju je napisao bila je *Father Goose* (1899), a najveću popularnost postigao je knjigom *The Wonderful Wizard of Oz* (1900) te je prije smrti napisao još 13 knjiga o Ozu. Više u: Rogers, K. M. (2003). *L. Frank Baum: Creator of Oz: A Biography*. Da Capo Press.

<sup>2</sup> Više u: Fiske, J. (2001). *Popularna kultura*. Clio.

<sup>3</sup> <https://www.chicagotribune.com/news/ct-xpm-2000-05-08-0005080072-story.html> (Pristupljeno: 24. 9. 2023.)

<sup>4</sup> Knjigu je ilustrirao William Wallace Denslow, američki ilustrator i Baumanov dugogodišnji suradnik i prijatelj. Knjigu *The Wonderful Wizard of Oz* objavili su zajedničkim financijskim sredstvima te su polučili veliki uspjeh prodajom »10.000 kopija u prva dva tjedna i 90.000 u prvoj godini od objavljivanja« (Buongiorno, 2001, str. 289).

<sup>5</sup> Dorothy, glavna junakinja bajke, predstavlja naivan i nevin američki narod koji traži rješenja za svoje probleme. Strašilo prikazuje populistički narod, farmere, koji su bili meta ismijavanja ostalih društvenih skupina. Limeni čovjek ekvivalent je maltretiranim radnicima u tvornicama, dok što priča dalje ide, predstavlja nezaposlenoga i depresivnoga čovjeka (Littlefield, 1964). Strašljivi Lav opis je »političara koji nije uspio pridobiti radnike na svoju stranu« (Littlefield, 1964, str. 53), a dvije zle

da je samo prikazao istinu tadašnje politike i da je knjiga uistinu alegorija provučena kroz dječju bajku« (Littlefield, 1964, str. 50), dok Mark Malvasi zaključuje da je autor djela *The Wonderful Wizard of Oz* »odlučio predstaviti svoju knjigu kao sretnu, živahnu i optimističnu priču koja će ljudima pomoći otvoriti oči i prikazati glamurozan život, ali i uznemirujuću stranu istog« (Malvasi, 2018)<sup>6</sup>.

### Prijevod knjige na hrvatski jezik

*The Wonderful Wizard of Oz* (1900) prvi je put preveden na hrvatski jezik tek 1977. godine. Prijevod je napisala Marija Salečić, rođena 1936. godine u Glini, a školovala se u Karlovcu i Zagrebu. Diplomirala je na Pravnome fakultetu u Zagrebu i bavila se prevođenjem. Prevela je poznate dječje knjige, uključujući *Čarobnjaka iz Oza* (1977) i *Petra Pana* (1986) te brojne pjesme hrvatskih autora na engleski jezik. Knjigu je ilustrirao Zlatko Burek, poznati hrvatski slikar, i objavljena je u poznatoj biblioteci Vjeverica u Zagrebu. Prije nego što je knjiga prevedena na hrvatski jezik, u toj je biblioteci objavljen prijevod napisan od strane matematičara, a kasnije i ruskoga pisca Aleksandra Volkova u vrijeme Sovjetskoga Saveza, što je utjecalo na hrvatski prijevod. Kroz povijest je nastalo nekoliko hrvatskih prijevoda ove knjige, a ona je obavezna lektira za osnovnoškolsku djecu. Osim Marije Salečić, knjigu su preveli i Sanja Petriška, Predrag Raos, Ana Dejanović i Ana Jerkunica, čiji ćemo prijevod dalje u radu analizirati i usporediti s izvornim tekstom. Prevoditeljica se držala jednostavnoga jezika i stila, opisivanja te je zadržala strukturu knjige. Jedina razlika jest što se većinom koristila prošlim vremenom, dok je Baum često rabio sadašnje vrijeme.

### Prevođenje dječje književnosti

Vrlo je teško definirati pojam dječje književnosti jer u to ulazi svaki medij kojim se dijete koristi, od televizije i radija pa sve do knjiga. Ipak, možemo odrediti da je dječja književnost u osnovi svaki narativ koji je napisan ili objavljen s ciljem da će ga čitati ili slušati djeca, od najmlađih do adolescenata. Dječja književnost je područje koje vrijedi istraživati, a to postaje sve češća praksa. Ključne značajke dječje književnosti podrazumijevaju maštovitost, sigurnost, toplinu i putovanje u zamišljeni svijet kako bismo se vratili bogatiji za još jedno iskustvo. U dječjoj su književnosti važni čitljivost i prirodnost, što pruža prevoditeljima više prostora za kreativnost i slobodu. "Klasična" dječja literatura može nadilaziti nacionalne književne tradicije, dok se u književnosti za odrasle to rjeđe događa. S obzirom na to, prijevod dječje književnosti, kao oblik adaptacije i intertekstualnosti, igra iznimno važnu ulogu. Važnost prijevoda očituje se u "manjim" jezicima koji općenito više prihvaćaju strane knjige, pogotovo engleske, ali i nacionalnim književnim tradicijama. U procesu prevođenja knjiga za djecu, ključno je uzeti u obzir razvojne faze. Kako ističe Lathey (2011, str. 199) »prevoditelji trebaju biti svjesni stilskih karakteristika i načina na koji će se obratiti određenoj dobnoj skupini«.

Dječja književnost često se doima jednostavnijom i razumljivijom, no njezino precizno definiranje nije jednostavno. Postoje mnoge kritike koje sugeriraju da je dječja književnost "inferiornija" u usporedbi s "općom" književnošću. Kao što ističe Nikolajeva (1996, str. 3), «sam

---

vještice zapravo su moćna politička sila Amerike. »Druge dvije vještice, dobre vještice, predstavljaju narod koji podržava populizam« (Littlefield, 1964, str. 52). »Leteći majmuni utjelovljuju Indijance« (Littlefield, 1964, str. 55), dok je čarobnjak iz Oza simbol predsjedništva koji se predstavlja drugačije nego što zapravo jest.

Simbolika knjige ne staje na likovima, već se širi i na važne predmete kao što su srebrne cipelice. One predstavljaju želju farmera da se vrate slobodnom srebru ili srebrnim kovanicama dok žuta staza od cigli predstavlja opasnost, što je u to vrijeme bilo zlato. Put vodi do Smaragdnooga grada, »poistovjećenog s *Washingtonom*« (Littlefield, 1964, str. 54), pun je pukotina i rupa, a pokazuje vezu između zlatnoga standarda i političkih interesa. Samo ime *Oz*, tumači se kao mjera jedinica „unca“ u američkom mjernom sustavu, mjera za zlato.

<sup>6</sup> <https://theimaginativeconservative.org/2023/05/wonderful-wizard-of-oz-l-frank-baum-mark-malvasi.html>  
(Pristupljeno: 24. 9. 2023.)

nastanak dječje književnosti u velikoj mjeri je posljedica činjenice da je u 17. stoljeću društvo postalo svjesno djetinjstva kao posebnog razdoblja života». Otada je postala neizostavan dio obrazovanja, no budući da se samo obrazovanje mijenja, mijenja se i dječja književnost.

Očekuje se da će priča u dječjoj književnosti biti jasna, likovi prepoznatljivi, okruženje radnje poznato i jezik jednostavan, a točno to vrijedi i za knjigu *The Wonderful Wizard of Oz* (1900). Svaki prijevod mora se prilagoditi vremenu i prostoru u koje se adaptira, a bitno je da se prijevod pojednostavi. Smatra se da je potreba za prilagodbom ciljanoj publici uzrok nastanka prijevodnih univerzalija, što uključuje pojednostavljenje, ekspliciranje i normalizaciju teksta.

Pojednostavljenje je tendencija da se pojednostavi jezik koji se koristi u prijevodu, eksplicitnost je tendencija da se stvari izriču umjesto da budu implicitne, dok je normalizacija ili standardizacija tendencija prilagođavanja obrascima i praksama koje su tipične za ciljni jezik, čak i do točke gdje se preuveličavaju (Baker, 1996, str. 176).

Mnogi znanstvenici smatraju da je izbjegavanje ponavljanja određenih zamjenica ili imena te izbjegavanje kratica i akronima, kao i istih riječi u prijevodu teksta njegova univerzalna značajka. Ponavljanje, ekspliciranje i normalizacija ne shvaćaju se kao ponavljanje koje je dosta nepoželjno u procesima prevođenja književnih djela, a treba ga izbjegavati čak i ako je ono prisutno u originalnom tekstu.

Alvstad navodi pet važnih pitanja koja treba pratiti kada se prevodi dječja književnost (Alvstad, 2010):

- 1) Prilagodba kulturalnog konteksta, što znači da se tekst treba prilagoditi kulturi u koju se prevodi.
- 2) Ideološka manipulacija koja je zapravo oblik cenzure sa stilističkim i sadržajnim promjenama.
- 3) Dvostruko čitateljstvo, to jest djeca i odrasli.
- 4) Obilježja usmenosti koja mogu pomoći prevoditelju da kada čita tekst naglas, daju izbor između sadržaja i zvukova.
- 5) Odnos slike i teksta s obzirom na to da je »koegzistencija vizualnog i verbalnog koda uobičajena u dječjoj književnosti« (Alvstad, 2010, str. 24). Ilustracije trebaju pratiti prijevod zato što možda originalne ilustracije neće odgovarati prevedenom tekstu. Tekstovi koji sadrže slike ili ilustracije nazivamo i multimodalni tekstovi.

Još jedan problem u prevođenju odnosi se na prevođenje imena. U svome djelu *Translation of Proper Names in Children's Literature* Saeideh Ahanizadeh spominje da je proces prijevoda namijenjen prilagodbi priče određenoj kulturi. Na početku procesa važno je utvrditi je li ime u priči stvarno ili izmišljeno. Budući da se smatra da su imena "svetinja" te da ih nije potrebno mijenjati, prevoditelji se suočavaju s izazovom (Ahanizadeh, 2012). Vlastita imena često se samo prenose iz jezika u jezik, što je razlog zašto ih ne nalazimo u rječnicima. Kada se prevoditelj suoči s ovim problemom, prvi korak je definiranje značaja toga imena. Nakon toga, vođeni vlastitim poznavanjem izvorne kulture i djela, prevoditelj treba pronaći ekvivalent ili jednostavno zadržati izvorno ime lika da bi dijete imalo priliku upoznati druge kulture (Ahanizadeh, 2012).

## Teorija prevođenja

Vladimir Ivir napominje da prevođenje ima duboke korijene u povijesti čovječanstva i možda je postojalo i prije razvoja pismenosti, što ga čini jednim od najstarijih ljudskih zanimanja. Također, Ivir naglašava da se pismeno prevođenje razvijalo paralelno s razvojem pismenosti i da je prevođenje postalo neizbježno kada su se dvije različite kulture susrele (Ivir, 1978).

Izuzetno je malo pisanih prijevoda iz daleke prošlosti sačuvano, što čini teškim određivanje najstarijega prijevoda. Međutim, dokumentirano je da je jedan od »najstarijih pisanih prijevoda bio Homerova Odiseja, prevedena s grčkog na latinski a rad je grčkog roba u Rimu, Livija Andronika« (Ivir, 1978, str. 22). Ovaj primjer ilustrira da je umjetnost prevođenja postojala kroz dugu povijest i kako su se poznata imena kao što su Ciceron i Katul bavila ovom djelatnošću.

U svojoj knjizi *Teorija i tehnika prevođenja*, Ivir nas vodi kroz povijest arapske prevodilačke škole koja je imala ključnu ulogu u razvoju prevodilačke prakse u Europi. Ova se škola istaknula prijevodima tekstova s grčkoga na arapski jezik, posebno vjerskih tekstova, prevedenih na latinski, grčki i arapski jezik. Ovo je prevodilačko djelovanje dominiralo sve dok Martin Luther nije preveo Bibliju na njemački jezik, proširujući tako horizonte prevođenja. Tek je u 18. i 19. stoljeću prevođenje doživjelo značajan porast, kako u broju jezika, tako i u temama koje su bile predmet prevodilačke djelatnosti (Ivir, 1978).

Prevođenje pismenih tekstova nije jednostavan proces i prevoditelj mora posjedovati određene kompetencije da bi obavio ovaj zadatak. Posebno se suočava s izazovima kada se susretne s nepoznatom terminologijom, što zahtijeva dodatno istraživanje.

Vladimir Pavlović definira pismeno prevođenje kao »vjerodostojno prenošenje misli, osjećanja, stavova, činjenica iz jezika A u jezik B« (Pavlović, 2000, str. 14). Ova je vrsta prevođenja jedna od osnovnih: prijevod se izrađuje na temelju izvornoga teksta. Ova vrsta obuhvaća različite vrste pisanih tekstova, pružajući prevoditelju dovoljno vremena za analizu originalnoga teksta i pripadajuće kulture. To znači da ima dovoljno vremena za pronalaženje odgovarajućih rješenja u pogledu kulturnih pojmova ili imena likova. Unatoč tome što se može činiti kao jednostavan zadatak, s obzirom na to da su gotovo sva rješenja dostupna u rječnicima, enciklopedijama i priručnicima, zapravo nije. Prevoditelj mora uspjeti prenijeti srž teksta i originalnu kreativnu viziju autora te je prilagoditi ciljanoj kulturi.

Prevođenje književnih tekstova uvijek je privlačilo posebnu pozornost, razlikujući se od drugih vrsta prevođenja zbog svoje posebne složenosti i zanimljivosti u procesu prenošenja umjetničkoga izraza.

Jedan od najpoznatijih modela prijevodnoga procesa u Hrvatskoj je onaj koji je razvio Vladimir Ivir, a koji naglašava da je prevođenje bitan komunikacijski čin. U svakoj komunikaciji postoji izvanjezični sadržaj koji pošiljatelj želi prenijeti primatelju. Pošiljatelj kodira taj sadržaj, stvarajući jezičnu poruku u određenome jeziku, koju zatim šalje primatelju putem komunikacijskoga kanala. U prijevodnome procesu, dodatni sudionik je prevoditelj, čija je uloga dekodiranje poruke. Prema Iviru, poruka se potom prenosi krajnjem primatelju putem novostvorenoga komunikacijskog kanala, a prevoditelj je odgovoran za dekodiranje poruke i prenošenje njezina izvanjezičnoga sadržaja (Ivir, 1978).

Ivir dalje naglašava u svome znanstvenom članku *Formalna/kontrastivna korespondencija i prijevodna ekvivalencija* da je osnovna svrha komunikacije, u najširem smislu, prenošenje kulturnih elemenata, osobito kada su uključeni različiti jezici. Svaka komunikacija odvija se unutar kulturnoga konteksta, gdje primatelji poruke mogu različito tumačiti istu poruku zbog jezičnih barijera (Ivir, 1997).

### **Prijevodni procesi**

Prijevodni proces može se opisati kao sve aktivnosti koje se odvijaju od trenutka kada prevoditelj počne raditi na tekstu pa sve do dobivanja konačnoga proizvoda, odnosno ciljnoga teksta. Hurtado Albir definira ovaj proces kao »složen kognitivni proces interaktivne i nelinearne naravi, koji obuhvaća kontrolirane i nekontrolirane procese te iziskuje rješavanje problema, donošenje odluka i služenje prijevodnim strategijama i taktikama« (Pavlović, 2015, str. 253).

Proces prevođenja može se podijeliti na tri osnovne faze:

#### *Faza orijentacije:*

Faza orijentacije može se definirati kao planiranje procesa prevođenja, koja »započinje onoga trenutka kada prevoditelj otvori datoteku izvornog teksta te završava kada ispiše prve riječi ciljnog teksta« (Pavlović, 2015, str. 270). U ovoj fazi prevoditelj analizira tekst, proučava terminologiju, stječe razumijevanje teme teksta koju kasnije istražuje i proučava slične tekstove na izvornome i ciljnome jeziku.

#### *Faza izrade prijevoda:*

Faza izrade prijevoda započinje čim završi faza orijentacije, odnosno kada prevoditelj napiše prve riječi ciljnoga teksta. Ova faza traje sve dok prevoditelj ne dovrši cijeli tekst, uključujući i posljednju rečenicu. U ovoj fazi, »obuhvaćeno je predlaganje i procjenjivanje privremenih rješenja za tekst kao i tipične radnje orijentacijske faze, a na kraju je obuhvaćena i faza redakture« (Pavlović, 2015, str. 270).

#### *Faza redakture:*

Faza redakture označava posljednju fazu u prijevodnome procesu. Ova faza provodi se na »vlastitom prijevodu te traje od trenutka kad prevoditelj završi zadnju rečenicu i traje do trenutka kad šalje prijevod naručitelju« (Pavlović, 2015, str. 271). U ovome koraku prevoditelj provodi analizu vlastitoga rada, a može također koristiti informacije i radnje iz prethodnih faza, kao što su faza orijentacije i faza izrade prijevoda.

Svaki prevoditelj ima svoj jedinstveni način rada i nema čvrsto određenoga vremenskog okvira za svaku od tri faze prijevodnoga procesa. Ovo rezultira različitim i individualnim pristupima svakoga prevoditelja, što na kraju dovodi do različitih konačnih prijevoda.

## Prijevodni problemi

Nataša Pavlović navodi da neke autorice i autori teoriju prevođenja promatraju kao niz zadataka koji zahtijevaju rješenja. Ova ideja rješavanja problema odnosi se na »promišljanje i prevođenje dotičnog tekstualnog elementa« (Pavlović, 2015, str. 260) Koncept "problema" u prevođenju je širok i ovisi o svijesti prevoditelja. Često se koristi pojam "prijevodna jedinica" ili "jedinica pozornosti" da bi se označio dio teksta koji zahtijeva posebnu pozornost tijekom prevođenja (Pavlović, 2015).

U kontekstu ovih prijevodnih jedinica možemo razlikovati »dvije vrste prijevodnih jedinica, problematične i neproblematične« (Pavlović, 2015, str. 262). Problematične prijevodne jedinice su one koje traže intenzivnu »kognitivnu pozornost i primjenu svjesnih ili potencijalno svjesnih strategija. Neproblematične prijevodne jedinice su one za koje rješenja dolaze iz intuicije i spontanijih asocijacija bez intervencije strategija za rješavanje problema« (Pavlović, 2015, str. 262).

## Analiza prijevoda naslova poglavlja

Prvo poglavlje s naslovom *The Cyclone* prevoditeljica je prevela „Uragan“. Iako bi bilo moguće doslovno prevesti naslov, „ciklona“ je u hrvatskome jeziku mnogo širi meteorološki pojam, dok „uragan“ bolje opisuje vremensku pojavu opisanu u prvome poglavlju knjige. Također, s obzirom na mlađu ciljanu publiku, odabir „uragana“ približava priču njihovom vokabularu.

Naslov četvrtoga poglavlja u izvorniku glasi *The Road Through Forest*, dok je prevoditeljica odabrala naslov „Put kroz šumu“. Odlučila se za doslovan prijevod jer se naslov odnosi na stvarni put kroz šumu kojim likovi prolaze, a naslov ostaje vjeran originalnom tekstu. Riječ „put“ može označavati fizički put ili njihovo putovanje, no čitanjem poglavlja postaje jasno na što se naslov konkretno odnosi. Ako bi izvorni naslov bio „*The Journey Through Forest*“, prijevod na ciljnom jeziku i dalje bi bio prikladan, ali bi tada bilo potpuno jasno da se radi o putovanju likova.

Nakon što smo razmotrili primjer riječi „*journey*“, možemo primijetiti da je sedmo poglavlje knjige s engleskim naslovom „*The Journey to the Great Oz*“ prevedeno kao „Putovanje k Velikom Ozu“. Riječ „*journey*“ se u rječnicima definira kao "čin putovanja s jednog mjesta na drugo", što ukazuje na bitnu razliku između ova dva prijevoda.

Naslov desetoga poglavlja glasi „*The Guardian of the Gates*“. Pojam *gates* je preveden kao „vrata“, što je imenica koja u hrvatskome jeziku ima samo množinu. Budući da je izvorni izraz *gates* također u množini, nije bilo potrebno mijenjati strukturu fraze. Pavlović u svojoj knjizi promjenu u strukturi fraze definira kao promjenu broja, lica, roda ili načina u glagolskoj frazi (Pavlović, 2015).

Naslov sljedećega poglavlja, *The Emerald City of Oz* prevoditeljica je obogatila dodajući riječ „čudesni“ pa cijeli naslov glasi *Čudesni Smaragdni Grad čarobnjaka Oza*, čime je naglasila čarobnu i čudesnu prirodu toga grada, koji je ujedno i čarobnjakov. Osim promjene naglasaka, prevoditeljica se odlučila i za upotrebu pomaka u jezičnoj jedinici, što označava situaciju kada se »određena vrsta sintaktičke jedinice prevede drugom vrstom sintaktičke jedinice« (Pavlović, 2015, str. 62), to jest u prijevodu se dodaju riječi. Riječ *Emerald* je prevedena kao „smaragdni“ zato što se radi o zelenoj boji koja opisuje grad te je pronađen odgovarajući ekvivalent.

Jednaki prijevodni proces događa se u naslovu koji slijedi. *The Search for the Wicked Witch* prevoditeljica je vrlo jednostavno mogla prevesti kao „Potraga za Zlom Vješticom”, no ipak se odlučila za naslov koji zvuči profinjeno, ali je približan originalu.

U prijevodu petnaestoga poglavlja prevoditeljica je iskoristila promjenu u strukturi rečenice, što prema Pavlović znači da je dio naslova, koji je u engleskome tekstu odvojen zarezom na dva dijela, skratila promjenom redoslijeda riječi (Pavlović, 2015). Pojam *Discovery* prevela je terminom „raskrinkavanje”, što je idealan prijevod s obzirom na to da nije riječ o otkriću kao dobrome ili pronalasku već čitajući cijelo poglavlje vidimo da je bolje prevoditeljsko rješenje negativna konotacija jer čarobnjak ispada varalica. Tako je krajnji prijevod *Raskrinkavanje Groznog Oza*, dok u engleskom glasi *The Discovery of Oz, the Terrible*. Vodeći se i dalje smjernicama koje je napisala Pavlović, vidimo kako je prevoditeljica i u ovome naslovu iskoristila promjenu naglaska, to jest, naglašavajući riječ „grozno”, pridala je naslovu dodatni značaj. (Pavlović, 2015)

Naslov *The Magic Art of the Great Humbug* skraćen je na „Čarolije velike varalice”. Originalni naslov ističe riječ „Great” koja se provlači kroz priču, no u prijevodu se opet ne odnosi na neku pozitivnu osobinu. Ovdje prevoditeljica ponovno primjenjuje promjenu naglaska koju opisuje Pavlović i koja je spomenuta u prethodnome naslovu, no ovoga puta na drugačiji način, smanjuje ga (Pavlović, 2015).

Ponovno se pojavljuje riječ „put”, ali ovaj put u naslovu „*Away to the South*”, koji je preveden kao „Put na Jug”. Obično se riječ „*Away*” prevodi kao „daleko”, ali prevoditeljica je odlučila primijeniti strategiju parafraze kako bi sačuvala istu ideju autora koristeći drugačije riječi.

Naslov *Attacked by the fighting trees* također predstavlja izazov jer ne postoji odgovarajući frazem u hrvatskome jeziku. Stoga je prevoditeljica odabrala prijevod „Napad neprijateljskog drveća”, što podrazumijeva »promjenu u strukturi fraze gdje se glagol pretvara u pridjev« (Pavlović, 2015, str. 63). Ovo se može objasniti pojmom transpozicije<sup>7</sup>.

Sljedeći naslov zapravo značajno odstupa od originalnoga prijevoda. Razumijemo li kontekst u tekstu, prijevod ima smisla. Naslov *The Dainty China Country* preveden je kao „Osjetljiva zemlja od porculana”. Prijevod je razumljiv i logičan, ali značajno se udaljava od izvornoga naslova, kao što je već spomenuto. „*Dainty*” opisuje nešto malo i nježno, što upravo odražava zemlju u kojoj se društvo iz knjige nalazi. Riječ „*China*” u naslovu ostaje jer je porculan prvotno izrađen ondje.

Naslov *The Country of Quadlings* ili „Zemlja Prstenjaka” još je jedan u nizu kompliciranih naslova. Naime, u knjizi nije objašnjeno značenje riječi *Quadlings* pa se može samo pretpostaviti koliki je izazov bio pronaći prikladno rješenje. Jedna od prijevodnih strategija kojom se možemo poslužiti u ovakvoj situaciji, uz mnogo istraživanja, je kulturno filtriranje, koje se koristi kako bismo »kulturno specifične elemente preveli funkcionalnim kulturnim elementima« (Pavlović, 2015, str. 68) i došli do rješenja. Također je moguće parafrazirati<sup>8</sup> pojam, što znači da bi prevoditeljica trebala osmisliti vlastiti prijevod.

Istom se strategijom možemo poslužiti i kod prijevoda naslova drugoga poglavlja, *The Council with the Munchkins*. Iako u engleskome jeziku pojam *Munchkis* sugerira male ljude, prevoditeljica se ipak koristi upotrebom neologizma<sup>9</sup> „Sastanak sa Žvakačima”.

Kod prijevoda *Glinda the Good Witch Grants Dorothy's Wish* u hrvatskome prijevodu izostavlja se *the Good Witch*, a prevoditeljica se koristi prijevodnom strategijom koju je Pavlović opisala kao promjenu stupnja eksplicitnosti, smanjujući količinu informacija i promjenom distribucije (Pavlović, 2015) da bi dobila rješenje „Glinda ispunjava Dorothyinu želju”. Jasno je na kojeg se lika odnosi. Razumljivo je da se primjenjuje izostavljanje dijela teksta, što je dosljedno u cijeloj knjizi kako bi se skratila i izbjegla ponavljanja, no vrlo je jasno na kojeg se lika odnosi.

Naslovi poput „Dorothy spašava strašilo”, „Spašavanje Limenog Drvosječe”, „Plašljivi Lav”, „Smrtonosno polje makova”, „Kraljica poljskih miševa”, „Oslobođenje”, „Krilati Majmuni”, „Kako je balon poletio”, „Lav postaje kraljem životinja” te „Ponovno kod kuće” prevedeni su doslovno pa nije potrebno detaljno analizirati jer je poruka vrlo jasna.

<sup>7</sup> Transpozicija – promjena vrste riječi u prijevodu.

<sup>8</sup> Parafraza – tipična strategija za prevođenje frazema za koje u ciljnome jeziku ne postoji odgovarajući frazem.

<sup>9</sup> Neologizam – novotvorenica, novostvorena riječ ili izraz, općenito neprihvaćen.



## Analiza prijevoda imena

Prevoditeljica nije provodila postupak naturalizacije<sup>10</sup> u prevođenju vlastitih imena, već je odlučila zadržati engleska imena da bi očuvala kulturu i nacionalnost tih imena. Često se u prijevodima imena podomaćuju kako bi čitanje bilo jednostavnije i kako bi bolje odražavala kulturološke aspekte djela. Kao što je već spomenuto u prethodnome poglavlju o prevođenju dječje književnosti, naglasak je stavljen na činjenicu da je odluka o prevođenju imena ili zadržavanju u originalu u potpunosti prepuštena prevoditelju. No, važno je napomenuti da zadržavanje imena u originalnome obliku može potaknuti djecu da istraže i nauče više o novoj kulturi.

**Tablica 1.** Prijevod imena likova

Baum	Jerkunica
Dorothy	Dorothy
Aunt Em	teta Em
Uncle Henry	tetak Henry
Toto	Toto
Gayalette	Gayalette

Da bi se izbjegle pogreške, prevoditeljica bi mogla odlučiti podomaćiti imena likova. Na primjer, mogli bismo imati Doroteja umjesto Dorothy, Emu umjesto Em, i Henrija umjesto Henryja. Kada prevodimo vlastita imena, posebno je važno obratiti pozornost na njihovu deklinaciju. S obzirom na to da je knjiga namijenjena djeci, glavni razlog za podomaćivanje imena bio bi olakšanje deklinacije, koja može biti izazovna kada se koristimo stranim imenima i mogla bi otežati razumijevanje ili čitljivost teksta.

**Tablica 2.** Prijevod imena likova

Baum	Jerkunica
Scarecrow	Strašilo
Tin Woodman	Limeni Drvosječa
Cowardly Lion	Plašljivi Lav
Great Oz	Veliki Oz
Winged Monkeys	Krilati Majmuni
Wicked Witch of the East/Weast	Zla Vještica od Istoka/Zapada
Good Witch of the North/South	Dobra Vještica od Sjevera/Juga
young Princess - the china girl	mlada princeza – djevojka od porculana
Mr. Joker - Clown	Gospodin Joker – klaun
Hammer-Heads	Čekičoglavi
Winkies	Palčići

Zahvaljujući Baumovoj maštovitosti, imena ostalih likova u knjizi su jednako inventivna. Autorica se očito koristi doslovnim prijevodima imena likova, a važno je primijetiti da ni u jednome prijevodu nema gramatičkih nepodudarnosti, što je često problem u prevođenju. Slično kao u izvornome tekstu, prevoditeljica je na odgovarajući način prenijela osobnosti ili druge karakteristike likova kroz njihova imena. Također je važno napomenuti da su imena likova napisana velikim početnim slovima u skladu s Baumovim originalnim tekstom, što je dosljedno i u ciljnome tekstu. Postoje i preporuke da se, kada su likovi jedinstveni i originalni, njihova imena naglase velikim početnim slovom da bi se istaknula njihova važnost.

<sup>10</sup> Naturalizacija – prilagođavanje novoj sredini.

U hrvatskome prijevodu ime *Princess* nije napisano velikim početnim slovom iako je autor ponekad naziva i *the china girl*. Prijevod riječi *china* već je analiziran ranije. Također, u hrvatskome tekstu, riječ *Clown* također nije napisana velikim slovom, što možda prevoditeljica nije smatrala velikim problemom s obzirom da se te titule nisu odnosile na jedinstvene likove.

Naziv *Winkies* trebalo je prilagoditi i pronaći mu kulturološki element u hrvatskome jeziku. S obzirom na to da se radi o izmišljenome imenu, prevoditelju je omogućeno kreativno pristupiti zadatku i pronaći najbolje moguće rješenje.

Zapaženo je da je autor odabrao izraze *good witch* i *bad witch*, pri čemu je prijevod na hrvatski potpuno identičan. Iako riječ „vještica” obično nosi negativnu konotaciju, u ovome je kontekstu ublažena dodatkom riječi *good* ili „dobra”. To je neobično s obzirom na to da smo u bajkama često navikli na fraze poput „dobre vile”. Kada govorimo o prijevodu naziva nadnaravnih bića, važno je napomenuti pojam *sorceress*, koji se odnosi na čarobnicu. Iako bi se na prvu moglo pomisliti da je to negativan pojam, čitanjem priče shvaćamo da se radi o pozitivnome liku. *Sorceress* se može prevesti i kao „vještica”, ali Jerkunica je ostala dosljedna prijevodu „čarobnica”.

### Analiza prijevoda simbola

Velikim početnim slovima autor naglašava i simbolične predmete kako bi istaknuo njihovu važnost, kao što su *Golden Cap* ili *Silver Shoes*. U hrvatskome prijevodu to nije slučaj pa važnost tih predmeta nije jednako istaknuta. Prevoditeljica je *cap* prevela kao „šešir” jer se radi o vješticijoj odori, iako prvobitno nije bila namijenjena za nju. Mogući prijevodi bili bi doslovno „kapa”, no s obzirom na nedostatak dodatnih opisa u tekstu, teško je odabrati najbolji hrvatski ekvivalent. „Šešir” se na engleskome jeziku može prevesti kao *hat*, što se odnosi na bilo koje pokrivalo za glavu, dok je *cap* uži pojam.

Što se tiče *Road of Yellow brick*, prevoditeljica ga opisuje kao „cesta žutih opeka”, što je doslovan prijevod i u tome prijevodu ostaje dosljedna.

**Tablica 3.** Prijevod poezije

Baum	Jerkunica
<p>»My lady fair, Why do you stare At poor old Mr. Joker? You're quite as stiff And prim as if You'd eaten up a poker!» (Baum, 1900, str. 232)</p>	<p>»Draga moja gospo Što buljiš sto posto U jadnog gospon Jokera? Malo ste mi se ukrutili Sva ste mi se ukočili Kao da ste izgubili partiju pokera.» (Jerkunica, 2018 str. 71)</p>

Prevođenje poezije predstavlja jedan od najizazovnijih zadataka jer je poezija sama po sebi složena umjetnička forma čiji se osjećaji moraju precizno prenijeti čitateljima. Prevođenje poezije zahtijeva očuvanje autorove poruke, misli, emocija i atmosfere. Važno je upotrebljavati stilske figure koje su prikladne ciljanom jeziku, ali istovremeno očuvati strukturu originalnoga djela. Pronalaženje odgovarajuće terminologije nije uvijek jednostavno, posebno kada je u pitanju očuvanje ritma i rime, stoga se dopušta minimalno odstupanje od izvornoga teksta.

Već u prvome stihu susrećemo riječ *fair*, koja je prevedena kao „draga”. Ova se riječ često koristi u kontekstu opisa ljepote žene. Prevoditeljica Jerkunica je odabrala riječ „draga” u svome prijevodu koja se može povezati s pojmovima kao što su ljupka ili lijepa.

Sljedeći stih bilo je potrebno adaptirati hrvatskomu jeziku te je igrom riječi dodana fraza „sto posto”, a Pavlović spominje da je to produkt pomaka u jezičnoj jedinici i *transeditinga* koji označuje dodavanje teksta u ovome slučaju potrebnoga da bi nastala rima (Pavlović, 2015). Prema Pavlović u prijevod ove poezije dolazi i do promjene u interpersonalnome odnosu, gdje se Gospodin Joker u ovom stihu obraća Dorothy s „Ti”, iako je u ostatku kitice oslovljava s „Vi” (Pavlović, 2015).

Dva predzadnja stiha sadrže riječi *stiff* i *prim*, koje su sinonimi u kontekstu osobina. Prevoditeljica je te riječi prevela kao “ukrutili” i „ukočili” te ih je uspješno i smisleno integrirala u kratku priču.

Fraza *You’d eaten up a poker!* zapravo je metafora koja označava iskoristiti veliku svotu novca ili slobodnog vremena. U ovome slučaju, prevoditeljica ju je prevela „Kao da ste izgubili partiju pokera”, što je adekvatna interpretacija.

### Analiza prijevoda fraza

«... *and Dorothy played with him, and loved him dearly.*» (Baum, 1900, str. 13)

«... i Dorothy se igrala s njim i jednostavno ga je obožavala.» (Jerkunica, 2018, str. 4)

Prijevod ove fraze prilagođen je hrvatskomu jeziku, a uz dodatak riječi „jednostavno”, istaknuto je koliko je Dorothy zaista voljela svoga psa.

«... *mighty enough to crush any building in its path.*» (Baum, 1900, str. 12)

«... da sruše sve pred sobom.» (Jerkunica, 2018, str. 4)

U hrvatskome je jeziku ova fraza već dugo uobičajena pa je autorica samo trebala pronaći hrvatski ekvivalent engleske fraze koja se spominje. U hrvatskome prijevodu izostavljena je riječ *building*.

«..., *and the girl started to get him.*» (Baum 1900, str. 14)

«..., na što ga je ona počela tražiti.» (Jerkunica 2018, str. 5)

Idiom *to get someone* možda bi se na hrvatskome jeziku mogao tumačiti kao „uzeti nekoga”, ali čitajući prijevod poglavlja, primjećujemo da je prevoditeljica pronašla prikladno rješenje koristeći se prijevodom „počela tražiti”.

«*I wonder if that farmer thought to fool me in this clumsy manner.*» (Baum, 1900, str. 47)

«Pitam se je li taj stari zemljoradnik mislio mene prevariti na tako glup način?» (Jerkunica 2018, str. 15)

Očito je da je u prijevodu ove fraze s engleskoga na hrvatski jezik bilo potrebno parafrazirati rečenicu. Iz primjera vidimo da je pitanje u engleskome jeziku završeno točkom, dok se u prijevodu rabi upitnik. Moguće je da se radi o retoričkome pitanju pa se ne očekuje odgovor na njega.

«*If you only had brains in your head ...*» (Baum, 1900, str. 47)

«Kad bi samo imao mozak u svojoj glavi ...» (Jerkunica, 2018, str. 15)

Ova fraza prevedena je doslovno iz izvornoga u ciljni jezik s ciljem preciznoga opisa Strašila koje nema mozak, ali ga želi. Prevoditeljica je pronašla prikladno rješenje za ovu frazu kada se ne radi o prenesenome značenju. U drugim situacijama hrvatski jezik ima izraze poput „imati soli u glavi” ili „imati malo više u glavi” koji bi se mogli primijeniti.

«..., *ran back as fast as they could.*» (Baum, 1900, str. 145)

«..., otrčali nazad što su brže mogli.» (Jerkunica, 2018, str. 46)

Izabrano rješenje je prihvatljivo i funkcionalno, no za postizanje veće slikovitosti i stilističke privlačnosti priče, prevoditeljica je mogla iskoristiti frazem „koliko su ih noge nosile”.

**Tablica 4.** Prijevod izmišljenih fraza

Baum	Jerkunica
<p>«"Ep-pe, pep-pe, kak-ke!"</p> <p>Next she stood upon her right foot and said:</p> <p>"Hil-lo, hol-lo, hel-lo!"</p> <p>After this she stood upon both feet and cried in a loud voice:</p> <p>"Ziz-zy, zuz-zy, zik!"»</p> <p>(Baum, 1900, str. 146)</p>	<p>«"E-pe, pep-pe kak-ke!"</p> <p>Nakon toga stane na svoju desnu nogu pa izgovori:</p> <p>"Zdri-vo, zdro-vo, zdra-vo!"</p> <p>I na kraju stane na obje svoje noge i zaviče snažno:</p> <p>"Zi-zi, zu-zi, zik!"»</p> <p>(Jerkunica, 2018, str. 46)</p>

Unutar tablice nalaze se magične formulacije koje treba izgovoriti kako bi se aktivirali Krilati Majmuni i izdavale im određene naredbe. Ovaj se tekst sastoji od riječi koje nemaju jasno značenje i zapravo su besmislene.

„Hil-lo, hol-lo, hel-lo!” prevedeno je kao „Zdri-vo, zdro-vo, zdra-vo!” što se definira kao pozdrav, a prijevodno rješenje je vrlo dobro.

**Tablica 5.** Prijevod kulturnih elemenata

Baum	Jerkunica
Miles	kilometri
Foot	centimetar
Pennies	kovanice

Svaki jezik posjeduje svoje kulturno specifične elemente na koje je potrebno obratiti pozornost prilikom prevođenja i prilagoditi ih ciljnom jeziku. Tipičan primjer u engleskome jeziku su mjerne jedinice, za koje je nužno pronaći odgovarajući ekvivalent u ciljnome jeziku. U situacijama kada takav ekvivalent ne postoji, može se koristiti opisno prevođenje, tj. kratko opisivanje pojma kako bi se olakšalo razumijevanje.

U ovome slučaju, primijenjena je lokalizacija<sup>11</sup> za pojmove unutar tablice. Iako bi se riječ *pennies* mogla prevesti doslovno kao "peni", što bi bila posuđenica, bolje je rješenje koristiti se terminom „kovanice” jer će čitateljima biti jasnije o čemu je riječ.

«*The girl washed herself carefully, dressed herself in the clean gingham, and tied her pink sunbonnet on her head.*» (Baum, 1900, str. 32)

«Djevojčica se temeljito okupala, obukla se u čistu *haljinu*, a na glavu svezala ružičastu *kapicu* da je štiti od sunca.» (Jerkunica 2018, str. 10)

«*It was gingham, with checks of white and blue; and although the blue was somewhat faded with many washings, it was still a pretty frock.*» (Baum, 1900, str. 32)

<sup>11</sup> Lokalizacija – pojam koji se odnosi na kulturnu prilagodbu.

«To je bila platnena haljinica s bijelim i plavim kvadratićima, a iako je plava boja pomalo izbljedjela od brojnih pranja, to je još uvijek bila prelijepa haljina.» (Jerkunica, 2018, str. 10)

*Gingham* je tkanina kariranoga uzorka, no da da čitateljima ne bi bilo jasno o čemu se radi i kako bi se izbjeglo ponavljanje, materijal je kasnije opisan. Kao ekvivalent za *sunbonnet*, prevoditeljica je dodala opis – kapica koja štiti od sunca, što i jest definicija te riječi.

## Zaključak

Fantastična priča *The Wonderful Wizard of Oz* (1900) napisana je jednostavnim jezikom i prilagođena mlađoj publici, što ju čini izazovnom za prevođenje. Veći dio knjige preveden je doslovno, što funkcionira u hrvatskome jeziku. Međutim, postoje i neki problemi koje je prevoditeljica Ana Jerkunica uspješno razriješila. Tijekom procesa prevođenja, usuglasili smo se s mogućim rješenjima i primijetili da prevoditeljica Jerkunica vjerno prenosi istu poruku kao i autor originalnoga teksta. Ne odmiče se od izvornika ni jezikom ni stilom. Kulturno specifične elemente prenosi točnim ekvivalentima, a u većini slučajeva zadržava i originalno značenje, izbjegavajući postupak naturalizacije. Također, frazeme kojima se Baum koristio Jerkunica prenosi direktno. Međutim, u slučajevima kada postoje određeni frazemi u hrvatskome jeziku, kao što je primjer *If you only had brains in your head*, gdje je mogući prijevod mogao biti „imati soli u glavi“ ili „imati malo više u glavi“, bilo je važno razumjeti odgovara li taj ekvivalent frazi u originalnome tekstu.

Za neke fraze u engleskome tekstu ne postoji ekvivalent u hrvatskome jeziku pa je Jerkunica bila prisiljena stvoriti vlastite neologizme. Teorija prevođenja pruža mnogo mogućih rješenja jer je tema široka i kompleksna. Međutim, poznavanje teorije nije dovoljno za stvaranje kvalitetnoga prijevoda ako prevoditelj ne uspije prenijeti autorove misli, osjećaje i poruku. U ovome smo istraživanju analizirali prijevod kratke pjesme, koji je prevoditeljica izvela održavajući sličan dojam kao autor originalnoga teksta. Često je skratila dijelove teksta, smanjujući količinu informacija, ali bez negativnoga utjecaja na razumijevanje. Imena likova i naslove poglavlja je prilagodila hrvatskomu jeziku, zadržavajući istu poruku i snagu kao u izvornome tekstu. Unatoč tome, analizom smo primijetili da su neki pojmovi mogli biti prevedeni na drugačiji način.

U procesu prevođenja kulturnih razlika, Jerkunica je pronašla rješenja i koristila se opisima da bi čitateljima pojasnila pojmove specifične za englesku kulturu. Također se trudila izbjeći ponavljanje određenih riječi više puta. Engleski i hrvatski jezik, iako imaju sličnosti, također imaju svoje razlike pa je vrlo važno da prevoditelj knjigu prilagodi svojoj kulturi. Iako postoje minimalne razlike između izvornoga i ciljnoga teksta, svaki prevoditelj će ponuditi različito rješenje koristeći se različitim metodama iz teorija prevođenja. Sve te različitosti trebaju biti prihvaćene s razumijevanjem, pod uvjetom da prijevod prenosi istu poruku kao izvorni tekst.

## Literatura

- Ahanizadeh, S. (2012) Translation of Proper Names in Children's Literature. *Journal of Language and Translation*, 3(1): 61-7. <http://SID.ir>
- Alvstad, C. (2010) Children's Literature and Translation. In Y. Gambier & L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies*, Vol. 1, (pp. 22-27). John Benjamins.
- Baum, L. F. (1900) *The Wonderful Wizard of Oz*. Hill. <https://www.gutenberg.org/files/55/55-h/55-h.htm>
- Baker, M. (1996). Corpus-based Translation Studies: The Challenges that Lie Ahead. In H. Somers (Ed.), *Terminology, LSP and Translation* (pp. 175-186). John Benjamins.
- Buongiorno, T. (2001). *Dizionario della letteratura per ragazzi*. Fabbri Editori.
- Field H. (2000). Years of Censoring 'Oz'. *Chicago Tribune*.

- [http://articles.chicagotribune.com/2000-05-08/news/0005080072\\_1\\_tin-woodman-oz-wizard](http://articles.chicagotribune.com/2000-05-08/news/0005080072_1_tin-woodman-oz-wizard)
- Fiske, J. (2001). *Popularna kultura*. Clio.
- frazemi.ihjj.hr. (n.d.). *Baza frazema hrvatskoga jezika*. <http://frazemi.ihjj.hr/?letter=g&page=14>
- Ivir, V. (1978). *Teorija i tehnika prevođenja*. Centar Karlovačka gimnazija.
- Ivir, V. (1997) Formalna/kontrastivna korespondencija i prijevodna ekvivalencija. *Studia Romanica et Anglica Zagrabienis : Revue publiée par les Sections romane, italienne et anglaise de la Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb*, 42(0): 167-178.  
<https://hrcak.srce.hr/file/177998>
- Jerkunica, A. (n.d.) Lyman Frank Baum - Skole.hr. [http://os-pregrada.skole.hr/upload/ospregrada/images/static3/2060/attachment/Lyman Frank Baum - Carobnjak iz Oza.pdf](http://os-pregrada.skole.hr/upload/ospregrada/images/static3/2060/attachment/Lyman_Frank_Baum_-_Carobnjak_iz_Oza.pdf)
- Lathey, G. (2006). *The Translation of Children's Literature: A Reader*. Multilingual Matters.
- Lathey, G. (2011). The Translation of Literature for Children. In K. Malmkjær & K. Windle Eds.), *The Oxford Handbook of Translation Studies*, (pp. 198-213). OUP.
- Littlefield, H. M. (1964) The Wizard of Oz: Parable on Populism, *American Quarterly*, 16: 47-58.  
[https://www.shsu.edu/his\\_rtc/2014\\_FALL/Wizard\\_of\\_Oz\\_Littlefield.pdf](https://www.shsu.edu/his_rtc/2014_FALL/Wizard_of_Oz_Littlefield.pdf)
- Lowne, C. (2021) *The Wonderful Wizard of Oz. Summary, Characters, & Facts*. Encyclopædia Britannica.  
<https://www.britannica.com/topic/The-Wonderful-Wizard-of-Oz>.
- Malvasi, M. (2018). "The Wonderful Wizard of Oz" as a Fable of Modern America.  
<https://theimaginativeconservative.org/2023/05/wonderful-wizard-of-oz-l-frank-baum-mark-malvasi.html>
- Mounin, G. (2006). *Teoria e storia della traduzione*. Einaudi.
- Nikolajeva, M. (1996) *Children's Literature Comes of Age. Toward a New Aesthetic*. Routledge.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature: An Introduction*. Scarecrow Press, Inc.
- Onion, R. (2021) *Why Is the Wizard of Oz So Wonderful?* PBS.  
<https://www.pbs.org/wgbh/americanexperience/features/american-oz-why-wizard-oz-so-wonderful/>
- Pavlović, N. (2015) *Uvod u teorije prevođenja*. Leykam International.
- Pavlović, V. (2000) *O prevodilaštvu i prevodiocima*. MULTI SERVIS BEOGRAD.
- Rogers, K. M. (2003) *L. Frank Baum, Creator of Oz: [A Biography]*. Da Capo Press.
- Snell-Hornby, M. (1988) *Translation Studies: An Integrated Approach*. Amsterdam U. A.: Benjamins. [https://www.researchgate.net/publication/307720955\\_Snell-Hornby Mary Translation Studies an Integrated Approach](https://www.researchgate.net/publication/307720955_Snell-Hornby_Mary_Translation_Studies_an_Integrated_Approach)
- thesaurus.plus. (n.d.). *Thesaurus.plus - Online Thesaurus Dictionary of the English language*.  
<https://thesaurus.plus/>

**Gordana Ivančić**  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet

## **Digitalni udžbenici za Hrvatski jezik u 3. razredu osnovne škole – usporedba i analiza**

### **Sažetak**

Digitalni se udžbenici, u odnosu na tiskane, razlikuju u trima obveznim elementima: dinamičkom predočavanju, simulaciji i interakciji. Osim razlikovnih svojstava u odnosu na tiskani udžbenik, ti elementi predstavljaju i temeljnu prednost digitalnih udžbenika nad tiskanima.

U nastavi Hrvatskog jezika digitalni metodički predlošci i digitalni metodički instrumentarij utječu na interakciju učenika s tekstem te omogućuju razvoj jezične kompetencije (Budinski et. al., 2015). Metodički artikuliran digitalni sadržaj omogućuje učiteljima prijenos informacija u procesu poučavanja, a učenicima interaktivno učenje i dosezanje ishoda.

Cilj je istraživanja bio utvrditi odgovaraju li sadržaji digitalnih udžbenika predmeta Hrvatski jezik za 3. razred osnovne škole elementima zadanima Pravilnikom o udžbeničkom standardu i postoje li sličnosti i razlike među odobrenim digitalnim udžbenicima s obzirom na: oblikovanje sadržaja, tehničke mogućnosti, likovno-grafičke zahtjeve i metodički pristup. S obzirom na metodičke posebnosti istražili smo koji su sadržaji i metodički pristup u digitalnim udžbenicima namijenjeni poučavanju jezičnih sadržaja. Dodatno je istraženo koji su elementi digitalnih udžbenika namijenjeni ostvarivanju ishoda u domeni Kultura i mediji te njihova zastupljenost u digitalnim udžbenicima. Istraživanje je provedeno analizom digitalnih udžbenika, te dubinskim strukturiranim intervjuima s učiteljicama razredne nastave.

**Ključne riječi:** digitalni udžbenik; nastava Hrvatskog jezika; primarno obrazovanje; tehnologija

## **Digital textbooks for the Croatian language in the 3rd grade of primary school - comparison and analysis**

### **Abstract**

Digital textbooks compared to printed textbooks differ in three basic elements: dynamic presentation, simulation and interaction. These distinguishing features also represent the fundamental advantage of digital textbooks over printed ones.

In the course of the Croatian language, digital, methodical templates and methodological tools affect the interaction of learners with text and enable language competence development.

(Budinski et. al., 2015). Methodical articulated digital content enables teachers to transfer information in the teaching process, and students to learn interactively and achieve outcomes.

The aim of the research determines whether the contents of the digital textbooks of the Croatian language course for the 3rd grade of primary school are elements defined by the Ordinance on textbook standards and whether there are similarities and differences between the approved digital textbooks with regard to: content design, technical possibilities, artistic and graphic requirements and methodical approach.

In the light of methodological specificities, we have explored what content and methodological approach in digital textbooks is intended to teach language content.

It was additionally explored which elements of digital textbooks are intended to achieve outcomes in the Culture and media domains and their representation in digital textbooks. The study was conducted by analysing digital textbooks and structured interviews with classroom teachers.

**Keywords:** digital textbook; Croatian language teaching; primary education; technology

## UVOD

„Temeljno odgojno-obrazovno školsko i nastavno sredstvo koje sadrži sustav znanja iz određenoga nastavnog predmeta i koje je pedagoško-psihološki i didaktičko-metodički primjereno zakonitostima učenja i poučavanja u školi i izlaže gradivo utvrđeno nastavnim planom i programom“ definicija je pojma *udžbenik* određena *Državnim pedagoškim standardom* (NN 63/2008-2128). Osim tiskanog udžbenika *Zakon o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu* (NN 116/2018 – 2288) kao važan obrazovni izvor ističe i elektronički udžbenik. *Zakonom* se određuje da „elektronički udžbenik ili elektronički dio udžbenika mora sadržavati barem jednu od sljedećih triju značajki: dinamičko predočavanje, simulaciju (virtualni pokus) i interakciju (na relacijama učenik – sadržaj, učenik – nastavnik i/ili učenik – učenik).“

Od 2015. godine do 2022. godine Hrvatska akademska i istraživačka mreža CARNET provodi projekt cjelovitog naziva *e-Škole: Cjelovita informatizacija procesa poslovanja škola i nastavnih procesa u svrhu stvaranja digitalno zrelih škola za 21. stoljeće*. Na mrežnoj stranici Hrvatske akademske i istraživačke mreže (CARNET, 2022) navodi se da „Opći cilj programa *e-Škole* pridonosi jačanju kapaciteta osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovnog sustava s ciljem osposobljavanja učenika za tržište rada, daljnje školovanje i cjeloživotno učenje.“ Jedan od rezultata projekta jest oblikovanje digitalnih obrazovnih sadržaja namijenjenih metodičkom posredovanju sadržaja u nastavnom procesu. Taj je sadržaj primarno namijenjen poučavanju u predmetnoj nastavi i u srednjoj školi, što je razumljivo s obzirom na razvijenost digitalnih kompetencija učenika od desete godine nadalje. U tom je razdoblju i Ministarstvo znanosti i obrazovanja potaknulo proces oblikovanja digitalnih obrazovnih sadržaja i za primarno obrazovanje. U taj su se proces uključili nakladnici te su izradili digitalne udžbenike u dvoetapnom procesu. Prvo je uslijedilo oblikovanje novih digitalnih platformi ili iznajmljivanje već postojećih, a potom izrada sadržaja. U proces izrade sadržaja uključili su se eminentni sveučilišni profesori i iskusni učitelji praktičari.

Prvi su se tiskani udžbenici prema *Zakonu o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu* (NN 116/2018 – 2288), kao i digitalni obrazovni sadržaji počeli uvoditi u hrvatski obrazovni sustav od 2019. godine (1. i 5. razred osnovne škole, 1. razred srednjih škola). U sljedeće dvije godine uvedeni su sadržaji za sve preostale razrede. Time je u sustavu odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske i službeno odobreno korištenje digitalnih obrazovnih sadržaja u nastavnom procesu. Slijedom toga ističemo činjenicu da se već četvrtu godinu u Republici Hrvatskoj upotrebljavaju tiskani udžbenici i digitalni obrazovni sadržaji čija je izrada temeljena na kurikulumima nastavnih predmeta. Obrazovna je politika uvažila suvremene trendove i obvezala dionike obrazovnog sustava na oblikovanje i implementaciju digitalnih udžbenika u svakodnevni rad s učenicima. Iako je njihova implementacija bila usporena, posljednjih nekoliko godina, uslijed globalne pandemije, uslijedilo je uključivanje digitalnih obrazovnih sadržaja u svakodnevnu nastavnu praksu ubrzanim tempom.

I prije uvođenja digitalnih obrazovnih sadržaja kao obveznih u sustav obrazovanja Republike Hrvatske učitelji i učenici imali su se prilike koristiti digitalnim udžbenicima. To su najčešće bili udžbenici u PDF formatu obogaćeni nekim značajkama i elementima (galerijama fotografija, html zadacima, kratkim video isječcima, dodanim word dokumentima i slično).

Provedeno istraživanje u tadašnjem obrazovnom okruženju (Pović et. al., 2015) pokazuje da se 93,2 % učitelja koristi modernim tehnologijama u koje autori ubrajaju e-dnevnik, e-Maticu, sustave za upravljanje učenjem, digitalne obrazovne sadržaje, repozitorij obrazovnih sadržaja i pametne ploče. Polovica ispitanika (1101 učitelj razredne i predmetne nastave Republike Hrvatske sudjelovao je u istraživanju) koristi se digitalnim obrazovnim sadržajima koje su pripremili hrvatski nakladnici, a 92,7 % učitelja izrađuje svoje digitalne sadržaje (najčešće PPT).

Istraživanje (Čanić, 2017) u kojem je sudjelovalo 123 ispitanika (od čega je 45 ispitanika učitelja razredne nastave) rezultira zaključkom da se 42 % učitelja koristi digitalnim sadržajem svaki dan, a najviše ih se (42 %) koristi tim sadržajem za ponavljanje i vježbanje.

Nekim su istraživanjima potvrđene i prednosti, kao i potreba uvrštavanja elemenata novih tehnologija u proces poučavanja. Tako Matijević i Topolovčan (2018) zaključuju da je potrebna značajnija promjena u didaktičkim scenarijima i strategijama, a prednost novih tehnoloških mogućnosti



potvrđuje se u istraživanju u kojem se ističe da „bez obzira na prostornu udaljenost, geografska obilježja i spolne razlike pojedinaca, novi mediji pružaju jednake mogućnosti obrazovanja, naročito u kontekstu obrazovanja na daljinu i e-učenja.“ (Topolovčan i Kekez, 2012:6)

Više provedenih istraživanja pokazuje da upotreba IKT u svakodnevnom nastavnom radu ima pozitivan efekt na proces poučavanja i učenja (Ayas, Baytak i Tarman, 2011., Bulet i Delen, 2011., Costley, 2014., prema Rončević i Vrcelj, 2020). Prednosti učenja s pomoću računala i računalne tehnologije za razvoj pismenosti i vještine čitanja i pisanja u ranoj dobi ističu se i u radu Bečeković-Mitrović i Velički (2014). O području razvoja pismenosti i vještine čitanja i pisanja s pomoću računalne tehnologije, njezinoj prednosti kao i podudarnosti između stava učitelja i njihove percepcije o poučavanju čitanja i pisanja govori i istraživanje Ihmeideha (2010).

U suvremenom metodičkom kontekstu primjenjuje se IKT kao nastavno sredstvo koje omogućuje posredovanje sadržaja. To u svome istraživanju potvrđuju Valenta i Dumačić (2019), a o prednosti multimedijskog učenja te olakšanom procesu učenja zbog multimedijških elemenata poput videozapisa, simulacija ili 3D prikaza koje učenici lakše uočavaju i pamte za razliku od sadržaja koji su prikazani tekstualno i dvodimenzionalno govori i Mayer (2014).

Područje interesa ovog istraživanja jest hrvatski jezik stoga ističemo dva istraživanja. U prvom autori (Gazdić-Alerić et. al., 2016) navode da je u procesu ovladavanja čitanjem metodički pristup omogućen i s pomoću digitalnih udžbenika u koje su interpolirani digitalni metodički predlošci. Autori smatraju da digitalni metodički instrumentarij omogućuje spoznavanje ključnog pojma. O digitalnom metodičkom instrumentariju koji omogućuje uključivanje dodatnih metodičkih predložaka te aktivno sudjelovanje učenika u procesu učenja govori se i u istraživanju iz 2015. (Budinski et. al., 2015)

Budući da su se u Republici Hrvatskoj od 2018. godine dogodile brojne promjene od kojih je za ovaj rad najvažnija obveza postojanja digitalnih udžbenika i njihova implementacija u obrazovni sustav, potom globalna pandemija te posljedično nastava na daljinu, u ovom radu analizirat će se digitalni udžbenici za 3. razred osnovne škole s najvišim postotkom zastupljenosti u nastavi Hrvatskoga jezika.

## METODOLOGIJA

### CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

Cilj je ovoga istraživanja utvrditi odgovaraju li sadržaji digitalnih udžbenika predmeta Hrvatski jezik za 3. razred osnovne škole elementima zadanim *Pravilnikom o udžbeničkom standardu* i postoje li sličnosti i razlike u odobrenim digitalnim udžbenicima s obzirom na nekoliko parametara: oblikovanje sadržaja, tehničke mogućnosti, likovno-grafički zahtjevi i metodičke posebnosti.

Problemi istraživanja na koje će se pokušati odgovoriti jesu:

1. Imaju li istraživani digitalni udžbenici zastupljene elemente za dinamičko predočavanje, simulaciju i interakciju?
2. Može li se s pomoću istraživanih digitalnih udžbenika provoditi metodički utemeljeno poučavanje jezičnih sadržaja u nastavnom procesu?
3. Može li se s pomoću istraživanih digitalnih udžbenika provoditi metodički utemeljeno ponavljanje i uvježbavanje jezičnih sadržaja u nastavnom procesu?
4. Imaju li istraživani digitalni udžbenici sadržaje za ostvarivanje svih ishoda domene Kultura i mediji?
5. Mogu li se istraživani digitalni udžbenici koristiti kao samostalno nastavno pomagalo ili samo kao dopuna tiskanom udžbeniku?

### UZORAK

S obzirom na zastupljenost odabira učitelja za školsku godinu 2021./2022. u ovom se istraživanju analiziralo i usporedilo sljedeće digitalne udžbenike (navedeni su abecednim redom naslova udžbenika):

1. *Čitam i pišem 3, radna čitanka i radni udžbenik*, Dunja Pavličević-Franić, Vladimira Velički, Katarina Aladrović Slovaček, Vlatka Domišljanović, Tamara Turza-Bogdan, Slavica Pospiš, Alfa, Zagreb
2. *Nina i Tino 3, cjeloviti digitalni sadržaj*, Suzana Delić, Maja Križman Roškar, doc. Lana Ciboci, izv. prof. dr. sc. Igor Kanižaj, prof. dr. sc. Danijel Labaš, Profil Klett, Zagreb

3. *Svijet riječi 3, integrirani radni udžbenik*, Ankica Španić, Jadranka Jurić, Terezija Zokić, Benita Vladušić, Školska knjiga, Zagreb
4. *Škrinjica slova i riječi 3, integrirani radni udžbenik*, Dubravka Težak, Marina Gabelica, Vesna Marjanović, Andrea Škribulja Horvat, Alfa, Zagreb
5. *Trag u priči 3, digitalni obrazovni sadržaj*, Ivana Magdić, Dubravka Namjesnik, Bojan Iličić, doc. Lana Ciboci, izv. prof. dr. sc. Igor Kanižaj, prof. dr. sc. Danijel Labaš, Profil Klett, Zagreb
6. *Zlatna vrata 3, integrirani radni udžbenik*, Sonja Ivić, Marija Krmpotić, Školska knjiga, Zagreb.

Učenici u prva dva razreda primarnog obrazovanja tek ovladavaju digitalnim vještinama te su zato za istraživanje izabrani digitalni udžbenici za 3. razred osnovne škole.

Podatci su se prikupljali proučavanjem udžbenika u digitalnom okruženju tijekom svibnja i lipnja 2022. godine i dubinski strukturiranim intervjuima s deset učiteljica razredne nastave od 6. do 11. lipnja 2022. godine.

## INTERPRETACIJA REZULTATA

Analiza je obuhvatila opis istraživanih digitalnih udžbenika, njihovu usporedbu s obzirom na istraživane parametre te interpretaciju odgovora dobivenih dubinskim intervjuima. Na kraju su se usporedili podatci prikupljeni usporedbom udžbenika i dubinskim intervjuima.

### OPIS DIGITALNIH UDŽBENIKA

1. *Čitam i pišem 3, radna čitanka i radni udžbenik iz hrvatskoga jezika*, Dunja Pavličević-Franić, Vladimira Velički, Katarina Aladrović Slovaček, Vlatka Domišljanović, Tamara Turza-Bogdan, Slavica Pospiš, Alfa, Zagreb i
2. *Škrinjica slova i riječi 3, integrirani radni udžbenik*, Dubravka Težak, Marina Gabelica, Vesna Marjanović, Andrea Škribulja Horvat, Alfa, Zagreb

Digitalni su udžbenici dostupni na stranici [hr.mozaweb.com](http://hr.mozaweb.com). Radi se o PDF-u tiskanog udžbenika na čijim se stranicama nalaze ikone koje su poveznice na materijale u digitalnom obliku. Prvi se udžbenik sastoji od radne čitanke (188 stranica) i radnog jezičnog udžbenika (128 stranica). Radna čitanka ima poveznice na digitalni sadržaj na 109 stranica. Broj poveznica na stranicama kreće se od jedne (na 58 stranica) do maksimalno 6 (na jednoj stranici) i svaka poveznica vodi na jednu vrstu zadatka.

Radni jezični udžbenik ima poveznice na digitalni sadržaj na 58 stranica. Broj poveznica na stranicama kreće se od jedne (na 40 stranica) do maksimalno 4 (na jednoj stranici) i svaka poveznica vodi na jednu vrstu zadatka.

U drugom se udžbeniku radi o integriranom sadržaju na 336 stranica. Od tog broja 102 su stranice na kojima nisu zastupljene poveznice, 79 je stranica s jednom poveznicom, a najveći je broj poveznica na jednoj stranici 9. Osim PDF-a s digitalnim zadacima, izdavač nudi mogućnost korištenja digitalnih materijala ponuđenih na internetskoj stranici <https://www.mozaweb.com/hr/mozabook>. Kad se digitalni udžbenik otvori na toj internetskoj stranici nude se neka tehnička rješenja kao što su: pregled stranica PDF-a tiskanog udžbenika, tablica sadržaja, dodatci, alati, igre, 3D galerije, uvećanje, prikaz samo jedne stranice, povećanje na cijeli ekran.

3. *Nina i Tino 3, cjeloviti digitalni sadržaj*, Suzana Delić, Maja Križman Roškar, doc. Lana Ciboci, izv. prof. dr. sc. Igor Kanižaj, prof. dr. sc. Danijel Labaš, Profil Klett, Zagreb i
4. *Trag u priči 3, digitalni obrazovni sadržaj*, Ivana Magdić, Dubravka Namjesnik, Bojan Iličić, doc. Lana Ciboci, izv. prof. dr. sc. Igor Kanižaj, prof. dr. sc. Danijel Labaš, Profil Klett, Zagreb

Digitalni su udžbenici oblikovani na IZZI platformi koju je izradila firma Profil Klett d.o.o, a dostupni su na internetskoj stranici <https://www.profil-klett.hr/izzi>. Prvi se udžbenik sastoji od tri metodičke cjeline, a drugi od četiri. Uz to imaju jednu dodatnu cjelinu nastalu uslijed pandemije COVID-19 koja sadržajno upućuje učenike na osobitosti pandemije i specifičnosti virusa. Metodičke cjeline obaju udžbenika odgovaraju domenama *Kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik*.

Svaku nastavnu jedinicu čini niz pojedinačnih objekata, različitih vrsta. Primjerice: labirinti, *memory*, križaljke, tražilice, *drag and drop* objekti, *puzzle*, pjesme, priče, pjevane pjesme, audio zapisi,

video zapisi, animacije popraćene zvukom, interaktivni zadatci, zadatci razvrstavanja prema zadanim obilježjima, fotografije, dopunjavanje rečenica, slaganje riječi, odgovaranje na pitanja i slično. Svi interaktivni zadatci imaju mogućnost provjere, tj. daju povratnu informaciju o točnosti rješenja zadatka.

Platforma učitelju pruža mogućnost formiranja razrednog odjela te mogućnost praćenja aktivnosti svakog učenika (koliko je zadatka učenik riješio, koliko je bilo uspješnih rješenja, koliko je bilo pokušaja rješavanja pojedinog zadatka i slično). Razvijene su i tehničke mogućnosti platforme pa se nude alati za upravljanje sadržajem kao što su: prikaz za učenike s teškoćama u učenju, mogućnost bilježenja, mogućnost pretraživanja, crtovlje za pisanje, više vrsta pisanja (boje, debljine crta i slova...) i mogućnost brisanja napisanog. Sastavni su dio digitalnog udžbenika i videolekcije, zvučna čitanka, metodički materijali za učitelja i PDF udžbenika s poveznicama.

5. *Svijet riječi 3, integrirani radni udžbenik*, Ankica Španić, Jadranka Jurić, Terezija Zokić, Benita Vladušić, Školska knjiga, Zagreb i

6. *Zlatna vrata 3, integrirani radni udžbenik*, Sonja Ivić, Marija Krmpotić, Školska knjiga, Zagreb

Digitalni su udžbenici dostupni na internetskoj stranici <https://www.e-sfera.hr/udzbenicke-serije/razredna-nastava>. Radi se o PDF-u tiskanog udžbenika na čijim se stranicama nalazi jedna ikona koja je poveznica na materijale u digitalnom obliku na internetskoj stranici <https://www.e-sfera.hr/>. Prvi udžbenik ima ukupno 400 stranica, a na njih 105 postoji poveznica na digitalni sadržaj. Drugi udžbenik ima 248 stranica, a na njih 180 postoji poveznica. One se odnose na pripreme, prezentacije, plan ploče, udžbenik i radnu bilježnicu za pomoć u učenju te postoje poveznice na nekoliko nastavnih listića.

Razvijene su i tehničke mogućnosti platforme pa se nude alati za upravljanje sadržajem svake pojedinačne nastavne jedinice kao što su: sadržaj (prikazuju se nastavne jedinice do kojih se može doći i klikom na naslov), prilagodba sadržaja (može se prilagoditi veličina fonta i uključiti font za disleksiju), pregled multimedije (za tu nastavnu jedinicu). Osim PDF-a s digitalnim zadacima, izdavač nudi mogućnost korištenja digitalnih materijala ponuđenih na internetskoj stranici <https://www.mozaweb.com/>.

U analiziranim udžbenicima vidljiva su tri pristupa oblikovanju digitalnih udžbenika. Dva pristupa temelje se na PDF-u tiskanog udžbenika s dodanim digitalnim sadržajem te mogućnošću korištenja digitalnih sadržaja na dodatnoj platformi *mozaBook*, a drugi se temelji na digitalnom obrazovnom sadržaju koji nema direktnu poveznicu na tiskani udžbenik, tj. digitalni obrazovni sadržaj nudi mogućnost korištenja PDF udžbenika u koji su uključene poveznice na određeni zadatak unutar digitalnog obrazovnog sadržaja. Prvi se pristup djelomično razlikuje u načinu povezivanja tiskanog udžbenika s digitalnim sadržajem u istraživanim primjerima digitalnih udžbenika. U dva primjera u PDF tiskanog udžbenika stavljena je samo jedna poveznica koja vodi na više različitih digitalnih zadataka objedinjenih na jednoj stranici. U dva je primjera u PDF tiskanog udžbenika stavljeno više poveznica na kojima su pojedinačne vrste zadataka.

## INTERPRETACIJA REZULTATA

Kako bismo odgovorili na prvo istraživačko pitanje *U kojoj mjeri odobreni digitalni udžbenici za Hrvatski jezik u 3. razredu osnovne škole imaju zastupljene elemente za dinamičko predočavanje, simulaciju i interakciju, a kako je određeno Zakonom o udžbenicima?* analizirala se zastupljenost elemenata za dinamičko predočavanje, simulaciju i interakciju u istraživanim digitalnim udžbenicima te se ona zorno može pratiti u Tablici 1.

*Tablica 1: Zastupljenost elemenata za dinamičko predočavanje, simulaciju i interakciju u digitalnim udžbenicima hrvatskoga jezika za 3. razred osnovne škole*

NAZIV UDŽBENIKA	OBLIKOVANJE SADRŽAJA			
	dinamičko predočavanje	simulacija	interakcija	ukupno
ČITAM I PIŠEM, radna čitanka	45	2	73	120

ČITAM I PIŠEM, jezični radni udžbenik	24	3	47	74
NINA I TINO, cjeloviti digitalni sadržaj	99	0	140	239
SVIJET RIJEČI, integrirani radni udžbenik	85	0	73	158
ŠKRINJICA SLOVA I RIJEČI, integrirani radni udžbenik	211	12	213	436
TRAG U PRIČI, digitalni obrazovni sadržaj	136	0	200	336
ZLATNA VRATA, integrirani radni udžbenik	90	0	60	150

U Tablici 1 vidljivo je da svi analizirani udžbenici imaju zastupljene barem dvije od tri komponente određene *Zakonom o udžbenicima*. Valjalo bi se osvrnuti na najveći mogući broj zastupljenih elemenata (436). Naime, znajući da se u školskoj godini predmet Hrvatski jezik realizira u ukupnom broju od 175 sati zaključuje se da su realizaciji na svakom satu namijenjena gotovo tri objekta. No, budući da se tijekom nastave materinskog jezika realiziraju sati provjeravanja, izvanučioničke nastavne, terenske nastave i slični (za vrijeme kojih nije uvriježeno iskoristiti digitalne sadržaje) taj se broj povećava te se postavlja pitanje može li se u metodički oblikovanom nastavnom satu realizirati toliko sadržaja.

*Pravilnik o udžbeničkom standardu* (NN 9/2019-196) propisuje nekoliko elemenata bitnih za oblikovanje digitalnih udžbenika. To su:

- a) kvaliteta dinamičkih elemenata (jasnoća, sadržajna povezanost, opis nazivlja, jasnoća zvuka, jezična i pravogovorna pravilnost)
- b) optimiziranost sadržaja
- c) izrađenost sadržaja uz poštovanje W3C standarda
- d) prilagođenost učenicima s teškoćama
- e) Ako se koriste osobni podatci korisnika, osigurava li se zaštita osobnih podataka?

Navodi pod a), b), c) i e) tehničke su naravi i njihovo je postojanje već sugerirano odobrenjem za uporabu koje je izdalo MZO pa se ovo istraživanje usmjerilo ka postojanju elemenata digitalnih udžbenika koji se odnose na prilagođenost učenicima s teškoćama. Analizom tehničkih mogućnosti platformi na kojima su objavljeni digitalni udžbenici te sadržaja digitalnih udžbenika zaključuje se da u digitalnim udžbenicima *Čitam i pišem* i *Škrinjica slova i riječi* sadržaj nije prilagođen učenicima s teškoćama te da na platformi na kojoj se digitalni udžbenici prikazuju postoji mogućnost povećanja dijela PDF udžbenika bez mogućnosti povećanja veličine fonta ili kojeg drugog elementa preporučenog za prilagodbu učenicima s teškoćama. Digitalni sadržaji udžbenika *Svijet riječi* i *Zlatna vrata* dostupni na e-sferi imaju mogućnost prilagodbe veličine slova (zadane su dvije mogućnosti, ali ne samostalno povećanje fonta) te mogućnost uključivanja fonta za disleksiju. Digitalni obrazovni sadržaji *Nina i Tino* i *Trag u priči* na platformi IZZI imaju nekoliko tehničkih mogućnosti: veličina slova može se povećavati i smanjivati, postoji mogućnost uključivanja fonta za disleksiju, potom korisnik može uključiti prikaz u kojem sva slova mogu biti samo velika formalna ili mala formalna te postoji mogućnost odabira boje pozadine (pozadina crna, a slova bijela ili pozadina bijela, a slova crna).

Metodičke su posebnosti istraživane s aspekta nekoliko parametara: utemeljenosti za učenje jezičnih sadržaja, za ponavljanje i uvježbavanje jezičnih sadržaja, postojanje zvučne čitanke i sadržaja za praćenje i vrednovanje te posebnosti sadržaja namijenjenog za ostvarivanje ishoda domene Kultura i mediji. Odgovor na drugo istraživačko pitanje (Imaju li odobreni digitalni udžbenici za Hrvatski jezik u 3. razredu osnovne škole metodičku utemeljenost za učenje jezičnih sadržaja?) dobiven je kako slijedi.

ČITAM I PIŠEM, jezični radni udžbenik namijenjen je poučavanju sadržaja iz područja jezika. Analizom svih poveznica u jezičnom radnom udžbeniku u digitalnom obliku vidljivo je da postoji 40 poveznica koje vode na 40 zadataka koji se odnose na jezični sadržaj (primjerice: točno i netočno napisane riječi, umanjene i uvećane, riječi na narječjima, pogrešno rastavljena imena, vrste rečenica, jasna i niječna rečenica, niječnice, skupovi *i je* i *je*, imenice, glagoli, pridjevi, veliko početno slovo). Svi su zadatci namijenjeni uvježbavanju jezičnih sadržaja. Može se zaključiti da se metodički utemeljeno učenje jezičnih sadržaja može ostvariti samo s pomoću sadržaja u tiskanom dijelu udžbenika (PDF), ali ne i s pomoću sadržaja u digitalnom obliku.

NINA I TINO, cjeloviti digitalni udžbenik sadržava 22 jedinice u cjelini Hrvatski jezik i komunikacija. U naslovu nekih nastavnih jedinica upućuje se na ponavljanje ili provjeravanje, pa se zaključuje da su ostale jedinice namijenjene učenju. Za tu namjenu oblikovano je 11 nastavnih jedinica. Analizom sadržaja svih jedinica zaključuje se da jedinice nisu namijenjene metodičkom učenju sadržaja. Jedinice ne sadržavaju metodičke dijelove namijenjene poučavanju ili učenju već jedinice započinju elementom namijenjenom ponavljanju već usvojenog jezičnog sadržaja.

SVIJET RIJEČI, integrirani radni udžbenik, sadržava cjelinu Jezik i komunikacija koja se sastoji od 28 udžbeničkih jedinica u prvom dijelu i 11 udžbeničkih jedinica u drugom dijelu. Analizom sadržaja utvrđuje se da je metodičkom učenju namijenjen samo sadržaj tiskanog dijela udžbenika (PDF), a svi su ostali zadatci namijenjeni ponavljanju i uvježbavanju jezičnog sadržaja.

ŠKRINJICA SLOVA I RIJEČI, integrirani je radni udžbenik u čijem su sadržaju narančastom bojom označene stranice na kojima se poučavaju jezični sadržaji. Analizom sadržaja i poveznica na tim stranicama uočeno je postojanje 29 poveznica koje vode na zadatke s pomoću kojih se mogu uvježbavati neki jezični sadržaji, no niti jedan zadatak nije namijenjen učenju. Stoga se zaključuje da je postupak metodički utemeljenog poučavanja i učenja moguće provesti samo s pomoću tiskanog dijela udžbenika.

TRAG U PRIČI 3, digitalni obrazovni sadržaj u cjelini Hrvatski volim sadrži 8 jedinica. Analizom sadržaja svih jedinica zaključuje se da su tri jedinice namijenjen učenju sadržaja (imenice, glagoli, pridjevi), a ostalih je pet jedinica namijenjeno uvježbavanju sadržaja. Jedinice koje su namijenjene učenju sadržavaju videozapise kojima su predstavljeni novi sadržaji te zadatke za njihovo uvježbavanje.

ZLATNA VRATA, integrirani radni udžbenik, u sadržaju ima izdvojene stranice na kojima se nalazi jezični sadržaj. Analizom stranica u digitalnom udžbeniku (PDF) vidljivo je da se na tim stranicama nalaze ukupno 34 poveznice na zadatke (među njima su i zvučni zapisi polaznih tekstova). Budući da u zadatcima predstavljenim poveznicama ne postoji metodičke strukture, zaključuje se da je učenju sadržaja namijenjen samo dio u tiskanom obliku udžbenika.

Zaključuje se da od svih analiziranih digitalnih udžbenika samo jedan i to samo u tri nastavne jedinice sadržava zadatke za učenje jezičnih sadržaja od ukupno desetak nastavnih jedinica koje su namijenjene poučavanju jezičnih sadržaja u 3. razredu osnovne škole (broj nastavnih jedinica namijenjenih poučavanju ovisi o strukturi razrednog odjela i planu učitelja). Dakle, poučavanju je primarno namijenjen sadržaj tiskanog udžbenika, tj. PDF-a tiskanog udžbenika, a ne zadatci u digitalnom obliku ili digitalni obrazovni sadržaj.

Nakon analize sadržaja svih istraživanih digitalnih udžbenika došlo se do odgovora na sljedeće istraživačko pitanje: Imaju li odobreni digitalni udžbenici za Hrvatski jezik u 3. razredu osnovne škole metodičku utemeljenost za uvježbavanje jezičnih sadržaja? Zaključuje se da su digitalni sadržaji u većoj mjeri namijenjeni ponavljanju i uvježbavanju sadržaja nego učenju, tj. poučavanju. Pojedinačne vrste digitalnih zadataka raznolike su i pružaju prvenstveno mogućnost uvježbavanja, a ponekad i ponavljanja naučenog sadržaja. Ako se osvrnemo na metodičku utemeljenost, ne može se reći da je sadržaj namijenjen uvježbavanju metodički strukturiran i prilagođen korištenju na satu ponavljanja i vježbanja potpuno samostalno (bez tiskanog udžbenika ili PDF-a tiskanog udžbenika). Pojedinačna analiza digitalnih udžbenika rezultira zaključkom da se u udžbenicima Čitam i pišem, Svijet riječi, Škrinjica slova i riječi i Zlatna vrata nalaze pojedinačni zadatci namijenjeni uvježbavanju sadržaja, ali oni nisu strukturirani s obzirom na metodički tijek sata, niti ih je količinski dostatno za jedan školski sat bez korištenja i nekih drugih zadataka/materijala. U primjeru digitalnog obrazovnog sadržaja Nina i Tino jasnija je metodička struktura i raznovrsnost zadataka, no njihova količina uglavnom nije dostatna za realizaciju jednog školskog sata bez drugih sadržaja. U digitalnom obrazovnom sadržaju Trag u priči vidljiva je metodička struktura, prisutni su raznovrsni zadatci te je njihova količina dostatna za realizaciju jednog sata ponavljanja i vježbanja jezičnih sadržaja.

U istraživačkom postupku zanimalo nas je jesu li u odobrenim digitalnim udžbenicima za 3. razred osnovne škole zastupljeni sadržaji za ovladavanje svim ishodima iz domene Kultura i mediji.

Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik (2019) za treći razred definira tri ishoda u području domene Kultura i mediji: OŠ HJ C.3.1. Učenik pronalazi podatke koristeći se različitim izvorima primjerenima dobi učenika, OŠ HJ C.3.2. Učenik razlikuje tiskane publikacije primjerene dobi i

interesima i OŠ HJ C.3.3. Učenik razlikuje kulturne događaje koje posjećuje i iskazuje svoje mišljenje o njima.

U Tablici 2 vidljivo je za koje je odgojno-obrazovne ishode planiran sadržaj u svakom pojedinom istraživanom digitalnom udžbeniku.

Tablica 2: Sadržaj namijenjen ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda domene Kultura i mediji u 3. razredu osnovne škole

NAZIV	Odgojno-obrazovni ishodi domene Kultura i mediji (broj sati)		
	OŠ HJ C.3.1. Učenik pronalazi podatke koristeći se različitim izvorima primjerenima dobi učenika.	OŠ HJ C.3.2. Učenik razlikuje tiskane publikacije primjerene dobi i interesima.	OŠ HJ C.3.3. Učenik razlikuje kulturne događaje koje posjećuje i iskazuje svoje mišljenje o njima.
ČITAM I PIŠEM, radna čitanka	3	2	4
ČITAM I PIŠEM, jezični radni udžbenik	nema sadržaja	nema sadržaja	nema sadržaja
NINA I TINO, cjeloviti digitalni sadržaj	3	3	0
SVIJET RIJEČI, integrirani radni udžbenik	4	4	2
ŠKRINJICA SLOVA I RIJEČI, integrirani radni udžbenik	10	9	3
TRAG U PRIČI, digitalni obrazovni sadržaj	4	5	0
ZLATNA VRATA, integrirani radni udžbenik	3	1	1

Prema dokumentu Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (NN 10/2019) određena je preporuka prema kojoj je domeni Kultura i mediji u ukupnoj satnici predmeta Hrvatski jezik u 3. razredu osnovne škole (175 sati) za realizaciju namijenjeno 10 % vremena što iznosi 18 nastavnih sati. Jedinствeni sadržaj namijenjen realizaciji te domene često se izvodi u vremenskoj dionici od dva školska sata. S obzirom na navedeno, kao i na činjenicu da se ishod OŠ HJ C.3.3. temeljno realizira kao izvanučionička nastava, zaključuje se da svi istraživani digitalni udžbenici imaju zastupljeno dovoljno sadržaja za realizaciju ishoda OŠ HJ C.3.1. i OŠ HJ C.3.2., a da digitalni obrazovni sadržaji Nina i Tino i Trag u priči nemaju sadržaj namijenjen realizaciji ishoda OŠ HJ C.3.3.

Analizom istraživanih udžbenika utvrđeno je postojanje zvučne čitanke u svim udžbenicima, ali i izostanak sadržaja za praćenje i vrednovanje.

U ovom se radu postavilo još jedno istraživačko pitanje: Jesu li odobreni digitalni udžbenici za Hrvatski jezik u 3. razredu osnovne škole namijenjeni samostalnom radu (neovisno o tiskanom udžbeniku) ili se moraju upotrebljavati uz tiskani udžbenik?

Radna čitanka i jezični radni udžbenik *Čitam i pišem*, integrirani radni udžbenik *Škrinjica slova i riječi*, te integrirani radni udžbenici *Svijet riječi* i *Zlatna vrata* strukturirani su tako da digitalni zadatci sadržajno dopunjuju tiskani dio udžbenika. Ti su zadatci najčešće povezani sa sadržajem tiskanog dijela udžbenika i najveću sadržajnu dobrobit za učenika postižu ako se rješavaju nakon poučavanja sadržaja tiskanog udžbenika. Jedan dio zadataka sadržajem se nadovezuje na tiskani dio udžbenika i nije ih moguće riješiti bez prethodnog proučavanja tiskanog dijela. Dio zadataka moguće je riješiti neovisno o sadržaju tiskanog dijela udžbenika. Cjeloviti digitalni udžbenik *Nina i Tino* i digitalni obrazovni sadržaj *Trag u priči* strukturirani su tako da sadržaj digitalnog udžbenika nije povezan sa sadržajem tiskanog udžbenika te se mogu upotrebljavati neovisno o njemu.

## INTERVJUI S UČITELJICAMA

Dubinskim strukturiranim intervjuima obuhvaćeno je deset učiteljica koje izvode nastavu s pomoću istraživanih digitalnih udžbenika. Svakoj su učiteljici postavljena identična pitanja. Osnovni podatci o intervjuiranim učiteljicama vidljivi su u Tablici 3.

Tablica 3: Osnovni podatci o intervjuiranim učiteljicama

Godine staža	0 – 10	11 – 20	21 - 30	31 i više
Broj učiteljica	1	3	5	1
Županija	Zagrebačka	Grad Zagreb	Vukovarsko- -srijemska	Osječko- -baranjska
Broj učiteljica	5	3	1	1
Procjena digitalnih kompetencija	dobre	niti loše niti dobre	izvrsne	
Broj učiteljica	5	3	2	

Od ukupnog broja intervjuiranih učiteljica pet ih je napredovalo u zvanju (dvije su u statusu mentora i tri u statusu savjetnika), a 5 ih nije napredovalo u zvanju. Po jedna učiteljica radi po udžbeniku *Nina i Tino*, *Svijet riječi i Škrinjica slova i riječi*. Po udžbenicima *Čitam i pišem* i *Trag u priči* rade dvije učiteljice, a tri učiteljice rade po udžbeniku *Zlatna vrata*.

Sve učiteljice smatraju da digitalni udžbenici po kojima rade imaju zastupljene elemente za dinamičko predočavanje i interakciju, ali nemaju elemenata za simulaciju. Njihova je procjena da su u digitalnom udžbeniku po kojem rade najzastupljeniji elementi za interakciju (7 učiteljica). Procjena intervjuiranih učiteljica djelomično se razlikuje od podatka istraživača, no bitno je napomenuti da učiteljice iskazuju kako se nisu koristile svim mogućnostima digitalnih udžbenika te nisu uočile sve ponuđene elemente.

Od pojedinačno navedenih elemenata koji su im najkorisniji u nastavi Hrvatskoga jezika učiteljice na prvo mjesto stavljaju interaktivne kvizove (8 učiteljica), potom video zapise (5 učiteljica) te zvučne zapise (4 učiteljice).

Na pitanje o procjeni rada s nekim od navedenih elemenata učiteljice različito procjenjuju svoj angažman te odgovaraju raznoliko: jednom tjedno, 1 do 2 puta tjedno, 2 do 3 puta tjedno, 3 puta tjedno, 3 do 4 puta tjedno, 4 puta tjedno, 15 do 20 puta godišnje, 20 do 30 puta godišnje, 15 % do 20 % sati godišnje te svaki dan.

Tri učiteljice potvrđuju da su školskoj godini 2021./2022. realizirale sat učenja jezičnih sadržaja samo s pomoću digitalnog udžbenika i to jedna učiteljica jednom, a dvije učiteljice pet puta. Sedam učiteljica nije niti jednom realiziralo sat učenja jezičnih sadržaja samo s pomoću digitalnih udžbenika. Tri kao razlog navode da digitalni udžbenik nema sve elemente metodičke strukture pa ga kombiniraju s tiskanim udžbenikom, a jedna navodi da nema tehničke uvjete (projektor, računalo, Internet).

Odgovori učiteljica ponešto se razlikuju od zaključka istraživača (kako u većini istraživanih digitalnih udžbenika nema sadržaja dostatnog za učenje novog jezičnog sadržaja) iako se radi o tri učiteljice od njih deset.

Kad se radi o satu ponavljanja i uvježbavanja jezičnog sadržaja, pet učiteljica navodi da su realizirale nastavu samo s pomoću digitalnog udžbenika i to dvije pet puta, a po jedna više puta, nekoliko puta i dva do tri puta. Pet učiteljica ističe da nisu realizirale nastavu samo s pomoću digitalnog udžbenika i kao razlog navode da digitalni udžbenik nema sve elemente metodičke strukture za sat ponavljanja i uvježbavanja (dvije učiteljice), da nema dovoljno zadataka/sadržaja (dvije učiteljice) i da nema elemente metodičke strukture pa ga kombiniraju s tiskanim udžbenikom (jedna učiteljica). Iz gornjih odgovora učiteljica i zaključaka istraživača nameće se razmišljanje o doradi sadržaja namijenjenog ponavljanju i uvježbavanju, kako količinskoj tako i metodičkoj.

Na pitanje o postojanju zadataka za ovladavanje svim ishodima u domeni *Kultura i mediji* četiri učiteljice odgovaraju potvrdno, četiri učiteljice negativno, dvije se učiteljice nisu koristile digitalnim udžbenicima za ovladavanje ishodima te domene, a jedna učiteljica ističe da je najviše sadržaja za ovladavanje ishodom OŠ HJ C.3.2. Tu se procjene intervjuiranih učiteljica razlikuju od analize istraživača. Analiza je pokazala ukupnu zastupljenost zadataka u digitalnim udžbenicima kako slijedi: ishodu OŠ HJ C.3.1. ukupno je namijenjeno 27 zadataka, ishodu OŠ HJ C.3.2. 24 zadatka, a ishodu OŠ HJ C.3.3. 10 zadataka. Iz procjena učiteljica vidljiva su suprotna mišljenja, ali i da je dio učiteljica nesklon korištenju digitalnih udžbenika u ostvarivanju ishoda domene *Kultura i mediji*.

Na pitanje o samostalnosti digitalnih udžbenika tri učiteljice smatraju da je digitalni udžbenik po kojem rade namijenjen samostalnom radu i da se ne mora koristiti uz tiskani udžbenik, a sedam učiteljica ističe da se ne mogu koristiti samostalno digitalnim udžbenikom već se on mora koristiti uz tiskani udžbenik. Procjene učiteljica odgovaraju zaključku istraživača.

## ZAKLJUČAK

S obzirom na cilj istraživanja utvrđeno je da sadržaji digitalnih udžbenika predmeta Hrvatski jezik za 3. razred osnovne škole odgovaraju elementima zadanim *Pravilnikom o udžbeničkom standardu* (NN 9/2019-196). Svi istraživani digitalni udžbenici imaju jedan od tri elementa, a najviše elemenata za dinamičko predočavanje i interakciju te da se učitelji najviše koriste elementima za interakciju. Svi istraživani udžbenici imaju propisane tehničke mogućnosti, a neki i dodatne. Propisani likovno-grafički zahtjevi zastupljeni su u svim digitalnim udžbenicima. Istraživani se digitalni udžbenici bitno razlikuju u nekoliko elemenata.

1. Digitalni se udžbenici bitno razlikuju u pristupu oblikovanju sadržaja, no te razlike nemaju posljedično utjecaj na kvalitetu ponuđenog sadržaja.

2. Digitalni se udžbenici razlikuju i s obzirom na metodički oblikovan sadržaj za učenje i vježbanje. Metodički oblikovan sadržaj za učenje, tj. poučavanje nalazi se u digitalnom udžbeniku *Trag u priči* i to u tri nastavne jedinice. Sadržaj u ostalim digitalnim udžbenicima namijenjen je samo vježbanju i ponavljanju, ali nije nužno metodički oblikovan.

3. Količina sadržaja u digitalnim udžbenicima raznolika je, ali ne znači da je kvantiteta proporcionalna s metodičkom kvalitetom.

Istraživanje se posebno usmjerilo na analizu sadržaja za ovladavanje ishodima domene *Kultura i mediji*, s obzirom da je razvidno kako je digitalni sadržaj pogodna forma za realizaciju sadržaja upravo te domene. Analizom digitalnih udžbenika i intervju s učiteljicama došlo se do zaključka kako je količina sadržaja za ovladavanje ishodima domene *Kultura i mediji* dostatna, ali metodička utemeljenost sadržaja u većini istraživanih digitalnih udžbenika nije dostatna. Iznimka su digitalni udžbenici *Nina i Tino* i *Trag u priči* koji sadržavaju nekoliko metodički oblikovanih nastavnih jedinica s bogatim sadržajem, dostatnim za oblikovanje sata medijske kulture.

Jedno od pitanja koje se nametnulo istraživanjem jest može li se digitalni sadržaj koristiti samostalno. Već prema načinu oblikovanja sadržaja vidljivo je da su četiri digitalna udžbenika oblikovana na način da se digitalni sadržaj nalazi u PDF-u, a dva digitalna udžbenika neovisno o PDF-u tiskanog udžbenika. No, digitalni sadržaj u udžbenicima koji u PDF-u imaju poveznicu ili više njih oblikovan je dvojako: neki se digitalni zadatci mogu rješavati neovisno o sadržaju tiskanog udžbenika, ali ih je većina sadržajno povezana s njime.

Znajući da je jedan od rezultata projekta *e-Škole* (CARNET, 2022) oblikovanje digitalnih obrazovnih sadržaja namijenjenih metodičkom posredovanju sadržaja u nastavnom procesu, iako je on u početku zamišljen kao projekt realiziran za predmetnu nastavu, postavlja se pitanje jesu li digitalni udžbenici za primarno obrazovanje sadržajem i strukturom prihvatljivi za metodičko posredovanje sadržaja u nastavnom procesu. Ovo je istraživanje pokazalo da u digitalnim udžbenicima za predmet Hrvatski jezik u 3. razredu osnovne škole uglavnom nema metodičke artikulacije sadržaja te da oni uglavnom nisu namijenjeni poučavanju tj. učenju te da se većina istraživanih digitalnih udžbenika ne može koristiti neovisno o tiskanom udžbeniku tj. PDF-u.



Istraživanje pokazuje da se elementi propisani *Pravilnikom o udžbeničkom standardu* (NN 9/2019-196) uglavnom odnose na tehničke mogućnosti digitalnog udžbenika, a da nedostaju upute o metodičkoj artikulaciji sadržaja. Stoga bi budući zakonodavni okvir mogao sadržavati okvirne metodičke upute, uz opis tehničkih karakteristika, a metodika kao znanost treba u područje svoga znanstvenog promišljanja uvrstiti oblikovanje i primjenu metodičkog digitalnog sadržaja.

## Literatura

- Alfa (2022, svibanj, lipanj). *Alfa*. <https://udzbenici.alfa.hr/razredna-nastava/>.
- Bačeković-Mitrović, D. & Velički, V. (2014). Mišljenja učitelja razredne nastave o jezičnim osobitostima softvera za početno čitanje na hrvatskome jeziku. *Napredak*, 154 (4), 399-417.
- Budinski, V. & Kolar Billege, M. (2016). Od zavičajnoga govora do standardnoga hrvatskog jezika uz primjenu metodičkoga instrumentarija u digitalnome udžbeniku. U K. Čeliković (ur.) *Dani Balinta Vujkova – dani hrvatske knjige i riječi*. 73-86. Subotica: Hrvatska čitaonica.
- Čanić, D. (2017). Multimedijски digitalni udžbenik. *Knjižničarstvo: Glasnik Društva knjižničara Slavonije, Baranje i Srijema*, 21 (1-2), 155-174.
- [CARNET] Hrvatska akademska i istraživačka mreža (2022). *Cjelovita informatizacija procesa poslovanja škola i nastavnih procesa u svrhu stvaranja digitalno zrelih škola za 21. stoljeće*. Pribavljeno lipanj, 23, 2022. s <https://pilot.e-skole.hr/hr/>.
- Gazdić-Alerić, T., Alerić, M., Budinski, V. & Kolar Billege, M. (2016). Čitanje kao višefunkcionalna kompetencija. Mednarodni posvet, Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih institucij. Devjak, T. i Saksida, I. (ur.). 9-21.
- Ihmeideh, F. (2010). The Role of Computer Technology in teaching Reading and Writing: Preschool Teachers' Beliefs and Practices, *Journal of Research in Childhood Education*, 24: 1, 60-79.
- Matijević, M. & Topolovčan, T. (2017). Izazovi i trendovi u multimedijскоj didaktici. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, (11), 87-99.
- [NN] Narodne novine (2008), *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* [63/2008-2128](https://narodne-novine.nn.hr/clanak.aspx?id=63/2008-2128) (16. svibnja 2008.).
- [NN] Narodne novine (2018), *Zakon o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu* [116/2018 – 2288](https://narodne-novine.nn.hr/clanak.aspx?id=116/2018-2288) (14. prosinca 2018.).
- [NN] Narodne novine (2019), *Pravilnik o udžbeničkom standardu te članovima stručnih povjerenstava za procjenu udžbenika i drugih obrazovnih materijala* [9/2019-196](https://narodne-novine.nn.hr/clanak.aspx?id=9/2019-196) (22. siječnja 2019.).
- [NN] Narodne novine (2019), *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* [10/2019](https://narodne-novine.nn.hr/clanak.aspx?id=10/2019) (25. siječnja 2019.).
- Pović, T., Veleglavac, K., Čarapina, M., Jagušć, T. & Botički, I. (2015). Primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj. Preuzeto s [https://bib.irb.hr/datoteka/809522.9\\_7\\_CUC-Uпотреba\\_IKT\\_u\\_kolama\\_final.pdf](https://bib.irb.hr/datoteka/809522.9_7_CUC-Uпотреba_IKT_u_kolama_final.pdf)
- Profil Klett. (2022, travanj, svibanj, ožujak). IZZI. <https://hr.izzi.digital/#/>.
- Rončević, M. & Vrcelj, S. (2020). Uporaba informacijsko-komunikacijskih tehnologija u odgojno-obrazovnom radu s generacijom Z. *Odgojno-obrazovne teme*, 3 (5), 41-64. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/249114>
- Školska knjiga. (2022, svibanj, lipanj). *E-sfera*. <https://www.e-sfera.hr/udzbenicke-serije/razredna-nastava>.
- Topolovčan, T. & Kekez, A. (2012). Mišljenja budućih učitelja primarnog obrazovanja o učenju i poučavanju pomoću novih medija. Preuzeto s [http://bib.irb.hr/datoteka/596957.Topolovcan Tomislav i Kekez Anna - HPD Opatija 2012.pdf](http://bib.irb.hr/datoteka/596957.Topolovcan_Tomislav_i_Kekez_Anna_-_HPD_Opatija_2012.pdf)
- Valenta, A. & Dumančić, M. (2019). Multimedijски e-udžbenici u primarnom obrazovanju. Preuzeto s <https://bib.irb.hr/datoteka/1033387.STOO-Valenta-Dumancic.pdf>

**Marina Jajić Novogradec**  
Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet

## **Odnos jezika i kulture u učenju i poučavanju manjinskih jezika u hrvatskim školama**

### **Sažetak**

Očuvanje svog jezika i kulture pravo je svakog pripadnika nacionalne manjine u nekoj zemlji, a ulaganje neke zemlje u jezičnu i kulturnu raznolikost pomaže u obostranom razumijevanju i sjedinjavanju različitih jezika i kultura, te razvoju individualne višejezičnosti. U hrvatskom obrazovnom sustavu postoje tri osnovna modela učenja i poučavanja na jeziku i pismu nacionalne manjine: Model A, prema kojemu se nastava u potpunosti izvodi na jeziku i pismu nacionalne manjine; Model B, koji podrazumijeva dvojezičnu nastavu, odnosno prirodnoznanstveni predmeti poučavaju se na hrvatskom jeziku, a društvena skupina predmeta na manjinskom jeziku i Model C podrazumijeva učenje manjinskog jezika i kulture s ciljem njegovanja tog jezika i kulture. U našem radu usredotočit ćemo se na učenje i poučavanje češkog, ruskog, slovačkog i ukrajinskog jezika i kulture koji se izvode kao izborni i fakultativni predmeti po Modelu C u hrvatskim školama. Prikazuju se predmetni i školski kurikulumi češkog, ruskog, slovačkog i ukrajinskog jezika s ciljem dobivanja uvida u vezu između jezika i kulture te načina njihovog učenja i poučavanja u hrvatskom obrazovnom sustavu.

**Cljučne riječi:** hrvatski obrazovni sustav; manjinski jezik i kultura; predmetni kurikulumi; školski kurikulumi

### **The relationship between language and culture in the learning and teaching of minority languages in Croatian schools**

### **Abstract**

The preservation of language and culture is the right of every member of a national minority in a country, and the country's investment in linguistic and cultural diversity helps in mutual understanding and unification of different languages and cultures, as well as in the development of individual multilingualism. In the Croatian education system, there are three basic models of learning and teaching in the language and script of the national minority: Model A, according to which teaching is conducted entirely in the language and script of the national minority; Model B, which implies bilingual teaching, i.e. science subjects are taught in the Croatian language, and the social group of subjects in the minority language, and Model C implies the learning of the minority language and culture with the aim of nurturing that language and culture. In our work, we will focus on learning and teaching Czech, Russian, Slovak and Ukrainian languages and culture, which are taught as optional subjects according to Model C in Croatian schools. The subject and school curricula of the Czech, Russian, Slovak and Ukrainian languages are analyzed with the aim of looking at the relationship between language and culture and the way they are learned and taught in the Croatian education system.

**Keywords:** Croatian education system; minority language and culture; school curricula; subject curricula

## Uvod

U današnje vrijeme, zbog globalizacije društva i sve veće upotrebe informacijskih tehnologija koje omogućuju bržu i lakšu komunikaciju među ljudima, svjedočimo susretu različitih jezika i kultura. Prema Ivanković (2017, str. 1), glavna obilježja suvremenih demokratskih društava, osim kulturnog pluralizma, poštivanja građanskih i ljudskih prava su i prava na razvijanje nacionalnih i kulturnih vrijednosti te dijalog i otvorenost prema drugim kulturama. U Republici Hrvatskoj prava nacionalnih manjina, poput prava na identitet, kulturu, javnu i privatnu uporabu jezika i pisma pojedine nacionalne manjine te pravo na obrazovanje, opisana su i propisana Ustavom i drugim temeljnim zakonima naše države (Lewis i Škiljan, 2022, str. 1; Čelić i Fuderer, 2013, str. 56). Stoga hrvatski obrazovni sustav pripadnicima nacionalnih manjina omogućuje učenje njihovog jezika i pisma putem tri glavna modela – Modela A, Modela B i Modela C. Prema Modelu A nastava se u potpunosti odvija na jeziku i pismu nacionalne manjine, Model B uključuje dvojezičnu nastavu, tj. dio predmeta (društvena skupina predmeta) poučava se na manjinskom jeziku, a dio na hrvatskom jeziku (prirodnoznanstveni predmeti), dok Model C podrazumijeva njegovanje manjinskog jezika i kulture, tj. integriranje manjinskog jezika i pisma u redovni program obrazovanja na hrvatskom jeziku s 2 do 5 sati tjedno učenja manjinskog jezika i kulture. Također, postoje i posebni oblici nastave na manjinskom jeziku i pismu, poput ljetnih i zimskih škola, te dopisno-konzultativne nastave. U ovome radu usredotočujemo se na učenje i poučavanje manjinskih jezika i kulture po Modelu C. Naime, valja napomenuti da, osim što je učenje manjinskih jezika po Modelu C namijenjeno djeci pripadnicima određene nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj, nastava je istovremeno otvorena i za ostalu djecu koja žele učiti određeni jezik i upoznati kulturu nekog govornog područja, u našem slučaju češkog, ruskog, slovačkog i ukrajinskog. U radu se najprije prikazuju predmetni kurikulumi za Češki jezik i kulturu po Modelu C i Slovački jezik i kulturu po Modelu C u osnovnim i srednjim školama, tj. ukazuje se na odnos jezika i kulture u kurikulumima. Zatim se prikazuju i školski kurikulumi za Češki jezik i kulturu, Slovački jezik i kulturu, Ruski jezik i kulturu i Ukrajinski jezik i kulturu po Modelu C za školsku godinu 2022./2023. Na temelju analize predmetnih i školskih kurikulumu donose se glotodidaktičke implikacije za učenje i poučavanje manjinskih jezika i kulture u hrvatskim školama s ciljem razvoja individualne višejezičnosti i međukulturalnosti.

### Položaj češkog, slovačkog, ruskog i ukrajinskog jezika u hrvatskom obrazovnom sustavu

Budući da se u ovome radu bavimo učenjem i poučavanjem češkog, ruskog, slovačkog i ukrajinskog jezika u hrvatskim školama, odnosno analizom predmetnih i školskih kurikulumu spomenutih jezika u čijem su središtu odgojno-obrazovni ishodi, opisat ćemo najprije njihov položaj u hrvatskom obrazovnom sustavu. Prije svega, bitno je naglasiti da se nastava manjinskih jezika koji se uče i poučavaju po Modelu C razlikuje od nastave nekog drugog jezika u hrvatskim školama (npr. engleskog, njemačkog, talijanskog i francuskog) jer se radi o nastavi koja promiče daljnje učenje i očuvanje manjinskog jezika i kulture pripadnika neke nacionalne manjine. Takva nastava nerijetko je povezana i s djelovanjem raznih udruga nacionalne manjine koje njeguju svoj jezik i kulturu, a naziv nastavnog predmeta jest: *Češki jezik i kultura*, *Slovački jezik i kultura* itd. Međutim, prednost učenja nekog manjinskog jezika i kulture u hrvatskom obrazovnom sustavu ogleda se u tome da nastavu mogu pohađati i ostali hrvatski državljani koji nisu pripadnici nacionalne manjine. Prema tome, suodnos jezika i kulture u učenju i poučavanju manjinskih jezika vrlo je važan segment kako za nastavnike, tako i za učenike, osobito one učenike koji dolaskom na nastavu proširuju i njeguju svoje kulturne vrijednosti (npr. učenici pripadnici češke, ruske, slovačke i ukrajinske nacionalne manjine) u integraciji s postojećom većinskom kulturom (hrvatskom u ovom slučaju), kao i za one učenike koji se integriraju u novu kulturu u okviru postojeće (hrvatski učenici češkog, slovačkog, ruskog i ukrajinskog jezika).

Ne smijemo zaboraviti činjenicu da postoji i trend kontinuiranog rasta broja učenika pripadnika neke nacionalne manjine u određenoj školi, ali i odsutnost kontinuiteta učenja manjinskog jezika i kulture, smanjenje učenja jednog manjinskog jezika, a potom uvođenje novih manjinskih jezika, što ovisi o brojnim čimbenicima. Neki od najčešćih čimbenika su: pad broja nacionalne manjine u državi općenito, gospodarski i politički razlozi te nedostatak nastavnog kadra. Manjinski jezici koji se uče u hrvatskim školama mogu se prema Odluci o ratifikaciji Zakona o potvrđivanju Europske povelje o

regionalnim ili manjinskim jezicima (Šesto izvješće Republike Hrvatske o primjeni Europske povelje o regionalnim ili manjinskim jezicima, 2019, str. 35), svrstati u dvije skupine: na teritorijalne (regionalne) manjinske jezike i neteritorijalne manjinske jezike. Teritorijalni (regionalni) manjinski jezici u Republici Hrvatskoj su: češki (Bjelovarsko-bilogorska županija), slovački (Bjelovarsko-bilogorska županija i Vukovarsko-srijemska županija) i ukrajinski (Osječko-baranjska županija i Vukovarsko-srijemska). Ruski jezik pripada jednom od neteritorijalnih manjinskih jezika.

### **Češki jezik u Hrvatskoj**

Prema posljednjem Popisu stanovništva, kućanstava i stanova iz 2021. godine, u Republici Hrvatskoj prisutno je 7, 862 stanovnika češke nacionalne manjine (0, 20%), što je za 1, 779 Čeha manje u odnosu na Popis stanovništva, kućanstava i stanova iz 2011. godine, kada ih je bilo 9, 641. S obzirom na brojnost osoba pripadnika češke nacionalne manjine u Hrvatskoj, o čijem ranom doseljavanju na hrvatski teritorij svjedoče mnogi povijesni izvori još iz 19. stoljeća (Matušek, 2005), očekivano je da češki kao manjinski jezik zauzima posebno mjesto u hrvatskom obrazovnom sustavu. U Hrvatskoj postoji dostatan broj osnovnih i srednjih škola u kojima se omogućuje učenje češkog jezika u sva tri modela. Po Modelu A češki jezik uči se u 6 osnovnih škola, po Modelu B u jednoj srednjoj školi, a po Modelu C u 24 osnovne škole i 4 srednje škole (Popis škola s nastavom na jeziku i pismu nacionalnih manjina po Modelu C za 2021./2022. školsku godinu).

### **Slovački jezik u Hrvatskoj**

Slovaka u Hrvatskoj ima nešto manje nego Čeha, pa je tako prema Popisu stanovništva, kućanstava i stanova iz 2021. godine zabilježeno 3, 688 (0,10%) Slovaka, što je za 1, 065 Slovaka manje u odnosu na 2011. godinu, kada je njihov broj iznosio 4, 753. Premda je pripadnika slovačke nacionalne manjine manje od pripadnika češke nacionalne manjine, slovački jezik u hrvatskim školama uči velik broj učenika, no samo po Modelu C. Tako se slovački po Modelu C, kako stoji u Popisu škola s nastavom na jeziku i pismu nacionalnih manjina za 2021./2022. školsku godinu, uči u 18 osnovnih škola i 2 srednje škole.

### **Ruski jezik u Hrvatskoj**

Što se tiče ruske nacionalne manjine, u Hrvatskoj je 1, 481 (0,04%) pripadnika ruske nacionalne manjine, što se primjećuje iz posljednjeg Popisa stanovništva, kućanstava i stanova iz 2021. godine, manje nego 2011. godine, kada ih je bilo 1, 279. Premda ruski jezik pripada neteritorijalnom manjinskom jeziku, njegovo učenje i poučavanje u Republici Hrvatskoj obilježeno je brojnim društvenim prilikama, od njegovog intenzivnog učenja 1940-ih godina kao obaveznog stranog jezika u školama do postupnog gubitka interesa za jezik u 1990-ima, kada se u nekim školama zadržao samo kao izborni predmet. Ponovni rast interesa za učenje ruskog jezika bilježimo 2000-ih godina, uglavnom u školama stranih jezika, a zatim se u nekim hrvatskim školama započinje s učenjem ruskog kao manjinskog jezika po Modelu C od školske godine 2007./2008. kao fakultativnog predmeta (Akcijski plan za provedbu ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina, 2009). Prema Popisu škola s nastavom na jeziku i pismu nacionalnih manjina po Modelu C za 2021./2022. školsku godinu, ruski jezik trenutno se uči u 7 osnovnih škola i 1 srednjoj školi po navedenom modelu. Međutim, neke škole (uglavnom su to gimnazije), u svoj redovni program uvode i učenje ruskog jezika kao fakultativnog ili izbornog predmeta, koji nužno ne ulazi u Model C.

### **Ukrajinski jezik u Hrvatskoj**

Ukrajinski jezik nije imao takvu popularnost kao ruski jezik u Hrvatskoj, međutim od 2019. godine prema Europskoj povelji o regionalnim ili manjinskim jezicima ulazi u sastav regionalnih jezika na teritoriju Hrvatske, uključujući dvije županije (Osječko-baranjsku županiju i Vukovarsko-srijemsku županiju), iako njegovo učenje po Modelu C primjećujemo školske godine 2006./2007. kada ga uči 28 učenika u jednoj hrvatskoj školi (Akcijski plan za provedbu ustavnog zakona o pravima nacionalnih

manjina, 2009, str. 18). Prema posljednjem Popisu stanovništva, kućanstava i stanova iz 2021. godine u Hrvatskoj je 1, 905 (0,05%) Ukrajinaca. Njihov broj se povećao od 2011. godine, kada ih je u Hrvatskoj bilo 1, 878. Nastava ukrajinskog jezika i kulture po Modelu C trenutno se odvija u 5 osnovnih škola.

## **Analiza predmetnih i školskih kurikuluma za manjinske jezike i kulturu (češki, ruski, slovački, ukrajinski)**

### ***Cilj analize***

Cilj analize predmetnih i školskih kurikuluma bio je na temelju odgojno-obrazovnih ishoda uvidjeti odnos jezika i kulture u kurikulumima za manjinske jezike (češki, slovački, ruski i ukrajinski) i donijeti zaključke o prednosti učenja i poučavanja manjinskih jezika za razvoj individualne višejezičnosti i međukulturalnosti u hrvatskim školama.

### ***Korpus za analizu***

U analizu su uključena 2 predmetna kurikuluma, jedan za *Češki jezik i kulturu* i jedan za *Slovački jezik i kulturu* po Modelu C jer su predmetni kurikulumi za *Ruski jezik i kulturu* i *Ukrajinski jezik i kulturu* po Modelu C trenutno u izradi. Osim predmetnih kurikuluma koji daju opće i specifične smjernice za učenje određenog manjinskog jezika i kulture kroz cijelo osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje, prikazuju se i školski kurikulumi za *Češki jezik i kulturu*, *Ruski jezik i kulturu*, *Slovački jezik i kulturu* i *Ukrajinski jezik i kulturu*, koji uz sadržaj odgojno-obrazovnih ishoda uključuju i provedbu raznih tematskih dana i aktivnosti vezanih uz njegovanje manjinskog jezika i kulture izvan nastave. Analizirano je ukupno 22 školska kurikuluma za školsku godinu 2022./2023., uključujući kurikulume za osnovne i srednje škole, kojima se pristupilo na internetskim stranicama pojedine škole i koji su u tom trenutku bili dostupni.

### ***Predmetni kurikulumi***

#### ***Predmetni kurikulum za Češki jezik i kulturu po Modelu C***

Kako stoji u predmetnom kurikulumu, Kurikulum za nastavni predmet Češki jezik i kultura u osnovnim i srednjim školama u RH (model C) (2019, str. 1) počeo se primjenjivati za učenike 1. i 5. razreda osnovne škole i 1. razreda srednjih škola od školske godine 2019./2020., za učenike 2., 3., 6. i 7. razreda osnovne škole te 2. i 3. razreda srednjih škola od školske godine 2020./2021., a za učenike 4. i 8. razreda osnovne škole i 4. razreda srednjih škola od školske godine 2021./2022. Podijeljen je u tri domene, tj. makrokoncepta: *Govorimo češki*, *Čarolija pisane riječi* i *Kultura* koje se u procesu učenja i poučavanja uzajamno isprepliću. U svim se domenama razvija jezično-komunikacijska kompetencija te ovladavanje jezičnim djelatnostima (vještinama) slušanja, govorenja, čitanja, pisanja i prevođenja te njihova međudjelovanja uz stalni razvoj aktivnog rječnika. Svaka od ovih domena izražava osnovnu ideju i cilj učenja i poučavanja češkog jezika i kulture, važnost aktivne uporabe češkog jezika u komunikaciji s drugima te važnost otkrivanja stvaralačke i umjetničke uloge jezika i njegova kulturnoga značenja. Tako domena *Govorimo češki* podrazumijeva razvoj komunikacijsko-funkcionalne pismenosti te obuhvaća jezik kao temeljno sredstvo komunikacije u svrhu ovladavanja recepcijskim i produkcijskim jezičnim djelatnostima i njihovim međudjelovanjem zbog razmjene informacija, ideja, stavova i vrijednosti. S druge strane, *Čarolija pisane riječi* obuhvaća razvoj čitalačke pismenosti, odnosno razumijevanje, tumačenje i vrednovanje tekstova čeških autora i autora češke nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj. I treća domena *Kultura* odnosi se na poimanje češke kulture u najširem smislu i obuhvaća usvajanje znanja o češkoj povijesnoj i kulturnoj baštini te o geografskim obilježjima Republike Češke. Ova domena istovremeno uključuje i teme medijske kulture te elemente umjetničkog područja i umjetničkog izražavanja, kao što su uvježbavanje i izvođenje čeških narodnih plesova, recitacija, pjesama i dramskih tekstova na češkom jeziku. Odgojno-obrazovni ishodi za pojedinu domenu oblikovani su uzimajući u obzir 105 sati godišnje Češkog jezika i kulture u osnovnoj školi (1. – 8. razred) i srednjoj školi (1. – 3. razred) i 96 sati u srednjoj školi (4. razred).

Svaka domena sadrži specifične ishode za tu domenu, ali i one koji se preklapaju te su oni samo preporuka nastavnicima koji tada prema potrebi i individualnim razlikama svojih učenika mogu samostalno oblikovati/nadopunjavati/ograničiti upotrebu navedenih ishoda prema pojedinoj domeni. Na temelju postavljenih odgojno-obrazovnih ishoda, možemo zaključiti da je domena *Govorimo češki* isključivo vezana uz jezik (npr. prepoznati i reagirati na jednostavne/složene riječi i rečenice; pokazati razumijevanje teksta; upotrebljavati preporučena jezična sredstva u uvježbanim iskazima i sl.), te ujedno stjecanje jezične kompetencije, domena *Čarolija pisane riječi* uz, prije svega, jezik, a zatim i kulturu (npr. razlikovati termine *priča, pjesma, bajka, zagonetka, igrokaz, ríkadlo* na češkom jeziku po obliku i sadržaju; iznositi svoja zapažanja o književnome tekstu; interpretirati tekst i oblikovati vlastite radove i sl.), dok domena *Kultura* najprije daje prednost kulturi, a potom jeziku (npr. imenovati i prepoznati posebnosti i načine obilježavanja čeških blagdana; izvoditi češke dječje i narodne pjesme, brojalice, češke dječje igre s pjevanjem uz slušanje glazbe; tumačiti i istraživati geografski položaj Republike Češke te povijesne događaje češke najranije povijesti u raznim multimodalnim izvorima). Sjedinjavanjem iskazanih domena u Kurikulumu tijekom svih ciklusa obrazovanja, kao i integriranje različitih tema u međupredmetne teme možemo govoriti o uskom odnosu jezika i kulture u učenju i poučavanju češkog u hrvatskim školama. Stoga Kurikulum jasno ističe jednako ovladavanje i jezično-komunikacijskom i (među)kulturnom kompetencijom češkoga jezika kroz sve vidove obrazovanja.

### **Predmetni kurikulum za Slovački jezik i kulturu po Modelu C**

Kurikulum za nastavni predmet Slovački jezik i kultura u osnovnim i srednjim školama u RH (model C) (2020, str. 1) počeo se primjenjivati za učenike 1., 2., 3., 5., 6. i 7. razreda osnovnih škola te 1., 2. i 3. razreda srednjih škola od školske godine 2020./2021., a za učenike 4. i 8. razreda osnovnih škola i 4. razreda srednjih škola od školske godine 2021./2022. Isto kao i Kurikulum za Češki jezik i kulturu, tako je i Kurikulum za Slovački jezik i kulturu strukturiran oko tri domene: *Komunikacija i jezik, Književnost i stvaralaštvo* i *Kultura i mediji*. U svim domenama razvija se jezično-komunikacijska kompetencija te djelatnosti (vještine) slušanja, govorenja, čitanja, pisanja, obogaćivanja rječnika i prevođenja. Prema autorima Kurikuluma, predloženi odnos zastupljenosti domena za pojedine razrede podložan je promjenama, što znači da učitelj može tijekom nastavne godine nekoj od domena dati veću ili manju važnost procijenivši interese učenika određenog razrednog odjela i specifičnosti školskog kurikuluma. U domeni *Komunikacija i jezik* razvijaju se komunikacijske vještine učenika na materinskom jeziku, usvajanje pravilnog pravopisa i gramatike u usmenom i pisanom obliku te stjecanje djelatnosti (vještine) čitanja; razvijaju se jezične i sociolingvističke kompetencije, kompetencije stvaralaštva i kreativnosti, stvaranje tekstova različitih vrsta, socijalizacijske sposobnosti učenika – razmjenom ideja, mišljenja, iskustava, izražavanje mišljenja, emocija, mašte, navike slušanja i uvažavanja drugih. U *Književnosti i stvaralaštvu* naglasak je na razumijevanju čitanja i razvoju jezičnih djelatnosti (vještina), nastava se odvija u učionici, na književnim ekskurzijama ili posjetom kazališnim i filmskim predstavama. Zadaća domene *Kultura i mediji* jest upoznavanje učenika s kazališnim predstavama, filmovima, radijskim emisijama, časopisima, tiskom, slovačkim udrugama i korisnim mrežnim stranicama te poticanje učenika na uključivanje u javni život slovačke nacionalne manjine. Ono što se primjećuje u Kurikulumu jest uska povezanost sve tri domene koje se neprestano isprepliću. Odgojno-obrazovni ishodi za pojedinu domenu oblikovani su slično kao i za Češki jezik i kulturu, tj. za 70/105 sati godišnje Slovačkog jezika i kulture u osnovnoj školi (1. – 8. razred) i 70 sati u srednjoj školi (1. – 4. razred). Prema odgojno-obrazovnim ishodima za učenje slovačkog jezika i kulture, također je vidljivo da je prva domena *Komunikacija i jezik* uglavnom vezana uz stjecanje jezične kompetencije (npr. razumjeti napisane riječi te vrlo kratke i jednostavne ili kasnije složene rečenice u slovačkome govornom području; sudjelovati u (vrlo) kratkom razgovoru na zadanu temu, u uvježbanim dijalozima i igranju uloga; pisati dugi tekst koristeći se jezičnim strukturama srednje razine složenosti (ili kasnije složenim jezičnim strukturama)). Domena *Književnost i stvaralaštvo* objedinjuje jezik i kulturu s time da je naglasak više na jeziku (npr. razlikovati termine za književne vrste na slovačkom jeziku prema obliku i sadržaju; pronalaziti podatke zadane tematike iz književnoga i neknjiževnoga teksta iz različitih medija primjerenih dobi učenika; uspoređivati različite interpretacije teksta, samostalno pripremati i

oblikovati vlastite radove u kojima dolazi do izražaja kreativnost, originalnost i stvaralačko mišljenje), dok je u posljednjoj domeni *Kultura i mediji* naglasak više na kulturi, a manje na jeziku (npr. primijeniti najosnovnije tehnike kreativnog izražavanja na slovačkom jeziku i pokazivati zanimanje za slovačku kulturu; razvijati pozitivan stav prema učenju slovačkog jezika i kulture radeći s izvornim materijalima (slovačka glazba, folklor, filmovi, časopisi, slovačka kulturna baština); istraživati o slovačkoj kulturi, kulturi slovačke nacionalne manjine u Hrvatskoj i o drugim kulturama). Na osnovi prikazanih domena u Kurikulumu također utvrđujemo usku poveznicu između jezika i kulture u učenju i poučavanju slovačkoga jezika koja doprinosi, kao i u Kurikulumu za Češki jezik i kulturu, razvoju ključnih kompetencija: jezično-komunikacijske i (među)kulturne.

### **Školski kurikulumi**

Školski kurikulumi za određeni manjinski jezik i kulturu prikazuju se na temelju njihovih sadržaja, točnije odgojno-obrazovnih ishoda. Najčešći elementi od kojih su sastavljeni školski kurikulumi u jezično-komunikacijskom području uključuju razredne skupine kojima je namijenjeno poučavanje jezika i kulture u školi, broj sati učenja jezika, vrstu nastave i ishode učenja, te načine provođenja različitih aktivnosti vezanih uz nastavu tog jezika i kulture. Prema podacima iz školskih kurikuluma, valja istaknuti da se u većini osnovnih škola nastava odvija u 2 – 3 skupine, tako da jednu skupinu čine učenici od 1. do 4. razreda osnovne škole, neovisno o početku pohađanja nastave manjinskog jezika i predznanju učenika, a drugu učenici od 5. – 8. razreda. Ponekad je treća skupina organizirana u nekoj područnoj školi za učenike od 1. do 4. razreda osnovne škole. Tjedni broj sati nastave često iznosi 2 sata, tj. 70 sati nastave godišnje, a ponegdje i 3 sata. U nekim školama, osim izborne ili fakultativne nastave, postoje istovremeno i razne izvannastavne i izvanučioničke aktivnosti, kao i projekti, te terenska nastava koji uključuju njegovanje manjinskog jezika i kulture. Tako su u nekim školama samo istaknute takve aktivnosti, kao posebni oblik školovanja na jeziku i pismu nacionalne manjine, bez redovne fakultativne ili izborne nastave, a u nekim školama odvija se samo poučavanje manjinskog jezika u sklopu redovne nastave.

### **Školski kurikulumi za Češki jezik i kulturu**

Za Češki jezik i kulturu odabrano je 5 školskih kurikuluma, 3 za osnovnu školu i 2 za srednju školu koji su bili dostupni na stranicama određene škole. Ono što se može primijetiti jest da školski kurikulumi u velikoj mjeri prate predmetni kurikulum za Češki jezik i kulturu, a uz redovnu nastavu češkog jezika i kulture, učenici mogu sudjelovati i u terenskoj te izvanučioničkoj nastavi, osobito u osnovnim školama. Neka od događanja u kojima se istovremeno njeguje češki jezik i kultura, a nalaze se u sadržaju školskih kurikuluma su: *Naše jaro* – kazališni i folklorni festival, likovno i literarno natjecanje; Međunarodni dan materinskog jezika *Pričaj mi na svom jeziku*; razne školske priredbe učenika tijekom godine; Večer nacionalnih manjina; Europski dan jezika. U odgojno-obrazovnim ishodima za osnovne škole navodi se da će učenik na nastavi aktivno i samostalno koristiti češki jezik u izvornoj stvarnosti, proširiti će i produbiti znanja te razvijati ljubav prema češkom jeziku i prema češkoj kulturi te će se upoznati s češkim jezikom, gramatikom i kulturom kroz češke običaje. U srednjim školama učenici će upoznati osnovne komunikacijske obrasce na češkom jeziku, kao i analizirati sličnosti i razlike u jeziku i kulturi Čeha i Hrvata. Premda su i u osnovnoškolskim i srednjoškolskim kurikulumima u sadržaju nastavnog predmeta jednako zastupljeni i češki jezik i kultura, osnovne škole broje više izvannastavnih aktivnosti u kojima se naglasak stavlja na kulturu neposredno uz jezik. Kako je vidljivo i u predmetnom kurikulumu, tako i u školskim kurikulumima za Češki jezik i kulturu prisutno je integriranje jezične i (među)kulturne kompetencije, a jednako tako i promicanje međupredmetnih tema.

### **Školski kurikulumi za Ruski jezik i kulturu**

Budući da su za Ruski jezik i kulturu bili dostupni jedino kurikulumi za osnovne škole, u analizu je uključeno 6 osnovnoškolskih kurikuluma. Uz redovnu nastavu ruskog jezika i kulture, izvodi se i terenska, izvannastavna i izvanučionička nastava (npr. Europski dan jezika; radionice *Lutke Slavena*;

božićni ukrasi za bor u ruskoj tradiciji; novogodišnja priredba u ruskoj tradiciji; sudjelovanje na međunarodnom natjecanju *Živa klasika*). Odgojno-obrazovni ishodi u osnovnim školama odnose se na razvijanje učeničke percepcije o tradicijama slavenskih naroda, poticanje empatije prema kulturama slavenskih naroda; sposobnost izražavanja misli i osjećaja u usmenom i pisanom obliku (slušanje, govorenje, čitanje i pisanje); vještinu interkulturalnog razumijevanja usvajanjem znanja o ruskoj povijesti, folkloru, glazbi, medijskoj kulturi i književnosti. Iako su ruskom jeziku i kulturi učenici uglavnom izloženi u formalnom kontekstu, ali u malom broju sati tjedno (svega 2 sata), na temelju postavljenih ishoda može se primijetiti da uz redovnu nastavu i različite druge aktivnosti učenici također stječu i jezično-komunikacijsku i (među)kulturnu kompetenciju.

### **Školski kurikulumi za Slovački jezik i kulturu**

Što se tiče kurikuluma za Slovački jezik i kulturu, odabrano je 4 osnovnoškolskih i 1 srednjoškolski kurikulum. Također, uz redovnu nastavu slovačkog jezika i kulture, učenici se mogu uključiti i u terensku, izvannastavnu i izvannučioničku nastavu u osnovnim školama (npr. Očuvanje slovačke kulturne baštine; Drotarstvo; Dan slovačkog filma; Škola u prirodi u Slovačkoj; Literarno-recitatorsko-dramska smotra na slovačkom jeziku *Slovenčina moja*; Europski dan jezika). Sadržaj odgojno-obrazovnih ishoda za slovački jezik i kulturu obuhvaća sljedeće: razviti kod učenika ljubav prema slovačkoj poeziji, slovačkoj tradiciji i kulturnoj baštini kroz govorno i pisano izražavanje i upoznavanjem kulture i običaja u Slovačkoj te sličnosti i raznolikosti u Hrvatskoj; osposobiti učenika za scensku i umjetničku prezentaciju slovačkog jezika; koristiti se jezikom i pismom u svakodnevnom govoru. U srednjoj školi učenici se osposobljuju za osnovnu komunikaciju na slovačkom jeziku i upoznaju s temeljima slovačke kulture. Prema tome, i u školskim kurikulumima za Slovački jezik i kulturu poučavanje jezika neodvojivo je od kulture.

### **Školski kurikulumi za Ukrajinski jezik i kulturu**

S obzirom na to da se ukrajinski jezik i kultura uči samo u osnovnim školama u Hrvatskoj, u analizu je uključeno svih 6 osnovnoškolskih kurikuluma. Osim redovne nastave, ukrajinski jezik i kultura poučavaju se i u sklopu terenske, izvannastavne i izvannučioničke nastave, kao i prethodno opisani manjinski jezici. Tako se u školskim kurikulumima mogu izdvojiti sljedeće aktivnosti: Spomen na žrtve *holodomora* u Ukrajini; Obilježavanje 300. godišnjice rođenja Hryhorija Skovorodyja; Književno-glazbena večer Tarasa Ševčenka; Europski dan jezika; Međunarodni dan ukrajinske vezene košulje; projekt: Međunarodni dan materinskog jezika; Večer nacionalnih manjina; Ukrajinska smotra dječjeg stvaralaštva. Prema odgojno-obrazovnim ishodima u kurikulumima, učenik po završetku nastave ukrajinskog jezika i kulture može u razgovoru razmijeniti vrlo kratke uvježbane rečenice, prepisati jednostavne i poznate riječi ili fraze; pokazati otvorenost i znatiželju za učenje jezika, književnosti, kulture, povijesti i sadašnjosti Ukrajine; kroz recitaciju, pjesmu, glumu i ples aktivno prezentirati stečeno na nastavi znanje jezika, književnosti, povijesti i kulture. Spomenuti odgojno-obrazovni ishodi usko su vezani uz učenje i poučavanje kako ukrajinskog jezika, tako i ukrajinske kulture.

Na temelju uvida u školske kurikulume za manjinske jezike i kulturu s osobitim obzirom na opće odgojno-obrazovne ishode, možemo tvrditi da je učenje i poučavanje jezika po Modelu C izazovno i za nastavnike i za učenike. Nastavnicima jezika, koji često nisu pripadnici nacionalne manjine, poučavanje manjinskog jezika i kulture omogućuje dodatno proširivanje kulturnih vrijednosti učenika pripadnika neke nacionalne manjine i njihovu integraciju s učenicima većinskog jezika i kulture. Tada se istovremeno i otvara mogućnost za dodatnim proširivanjem individualne višejezičnosti, spoj različitih jezika i kultura koji su neodvojiv segment u suvremenom društvu. Učenicima pripadnicima nacionalne manjine omogućuje se također da se kroz učenje svog prvog jezika i kulture osjećaju odgovornima, ne samo za njegovo očuvanje, već i prijenos svojih jezično-kulturnih vrijednosti ostalim učenicima koji nisu pripadnici nacionalne manjine, što im može pružiti i svojevrsnu motivaciju za nastavu. Kod ostalih učenika nepripadnika nacionalne manjine, učenje nekog manjinskog jezika i kulture može pomoći kako u boljem razumijevanju drugih jezika i kultura, tako i stvaranju pozitivnih jezičnih poveznica u kontekstu učenja većeg broja jezika, osobito ako uzmemo u obzir da već od prvog razreda osnovne škole u



Hrvatskoj učenici uče jedan strani jezik kao obavezni nastavni predmet, a kasnije imaju mogućnost učiti i druge strane jezike kao izborne predmete (npr. njemački, talijanski i francuski).

### **Glotodidaktičke implikacije za učenje i poučavanje manjinskih jezika s ciljem razvoja individualne višejezičnosti i međukulturalnosti u Hrvatskoj**

Učenje i poučavanje manjinskih jezika i kulture u svim vidovima obrazovanja stvara dobar temelj za razvoj individualne višejezičnosti, a također i međukulturalnosti, s obzirom na to da se analizom kurikuluma utvrdilo da su jezik i kultura međusobno povezani u učenju i poučavanju manjinskih jezika u hrvatskom obrazovnom sustavu. Kao dodatni poticaj za učenje i poučavanje manjinskih jezika i kulture, ne samo za pripadnike nacionalne manjine, već i ostale učenike ne pripadnike nacionalne manjine, možemo smatrati i činjenicu da učenici razvijaju određene metalingvističke strategije koje im pomažu i u učenju drugih jezika. Učenici se pritom mogu osloniti na prethodno stečeno znanje i strategije u učenju novih jezika (Fernández-Berkes i Flynn, 2020, str. 63). Novija istraživanja u području individualne višejezičnosti i međukulturalnosti u Hrvatskoj (Lujčić i Hanžić Deda, 2018; Šenjuga Krleža, 2020) i svijetu (Gabryś-Barker, 2017; Sugrañes, 2020) doprinose promicanju učenja i poučavanja što većeg broja jezika, čime se razvija istovremeno i međujezična svjesnost i međukulturne vještine kod učenika. U slučaju manjinskih jezika i kulture riječ je o učenicima koji dolaskom u školu imaju već neko iskustvo u ovladavanju barem dvama jezicima (dvojezične osobe), ali i o učenicima koji su ovladali prvim jezikom, a dolaskom u školu, svakim učenjem nekog novog jezika razvijaju svoju višejezičnost. Prema tome, osim što je i u predmetnim kurikulumima spomenuto da se u tematskim sadržajima nastave *Češkog jezika i kulture*, a jednako tako i *Slovačkog jezika i kulture* potiče višejezičnost te različitost među kulturama i njihovo poštivanje, školski kurikulumi također bi u svojim sadržajima trebali jasnije iskazati promicanje višejezičnosti i međukulturalnosti, imajući u vidu stvarno provođenje povezivanja međujezičnih i kulturnih vrijednosti i u praksi.

### **Literatura**

- Akcijski plan za provedbu ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina. (2009). <https://mzo.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalneManjine/Akcijski%20plan%20za%20provedbu%20Ustavnog%20zakona.pdf>
- Čelić, Ž. i Fuderer, T. (2013). Modeli jazykovyh situacij v horvatskom, ukrainskom i ruskom jazykah. U M. Turk (ur.), *A tko to ide? A xto tam idze? Hrvatski prilozi XV. Međunarodnom slavističkom kongresu* (str. 53-66). Hrvatska sveučilišna naklada, Hrvatsko filološko društvo.
- Državni zavod za statistiku. (2021). Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2021. Stanovništvo prema narodnosti, vjeri, državljanstvu i materinskom jeziku po gradovima/općinama. <https://popis2021.hr/>
- Fernández-Berkes, É. & Flynn, S. (2020). Where DLC Meets Multilingual Syntactic Development. In J. Lo Bianco & L. Aronin (Eds.), *Dominant Language Constellations. A New Perspective on Multilingualism* (pp. 57-74). Springer.
- Gabryś-Barker, D. (2017). New Approaches to Multilingualism Research: Focus on Metaphors and Similes. In D. Gabryś-Barker, D. Gałajda, A. Wojtaszek & P. Zakrajewski (Eds.), *Multiculturalism, Multilingualism and the Self. Studies in Linguistics and Language Learning* (pp. 77-96). Springer.
- Ivanković, I. (2017). *Interkulturalne odrednice dvojezičnoga obrazovanja* [Neobjavljeni doktorski rad]. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Lujčić, R. i Hanžić Deda, S. (2018). Plurilingual Primary School Students and Their Language Use. *Sustainable Multilingualism*, 12 (1), 114-129.
- Lewis, K. & Škiljan, F. (2022). Jezici nacionalnih manjina u Hrvatskoj na jednome mjestu. *Hrvatski jezik*, 4, 1-7.
- Matušek, J. (2005). *Česi i Slovaci u Lipovljanima*. Jednota.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Češki jezik i kultura u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj (model C). (2019). [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2019\\_12\\_129\\_2617.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2019_12_129_2617.html).

Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Slovački jezik i kultura u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj (model C). (2020). [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020\\_07\\_78\\_1484.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_07_78_1484.html).

Popis škola s nastavom na jeziku i pismu nacionalnih manjina školska godina 2021./2022.

<https://gov.hr/UserDocsImages/Dokumenti/Popis%20%C5%A1kola%20modeli%20ABC%202021%202022.pdf>

Sugrañes, C. (2021). Promoting Plurilingual Competences in Primary Schools in Barcelona: A Dominant Language Constellation Approach to Teaching and Learning Languages. In E. Vetter & L. Aronin (Eds.), *Dominant Language Constellations Approach in Education and Language Acquisition* (pp. 61-86). Springer.

Šenjug Krleža, A. (2020). Međukulturna kompetencija u suvremenom društvu i obrazovanju – empirijska studija u osnovnoj školi. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 29 (3), 471-492.

Šesto izvješće Republike Hrvatske o primjeni Europske povelje o regionalnim ili manjinskim jezicima. (2019).

<https://pravamanjina.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/%C5%A0esto%20izvjesce%20Republike%20Hrvatske%20o%20primjeni%20Europske%20povelje%20o%20regionalnim%20ili%20manjinskim%20jezicima.pdf>

**Renata Jurčević**

**Marina Đuranović**  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet

## **Postavljanje granica u odgoju djece**

### **Sažetak**

Odrasli se svakodnevno susreću s različitim oblicima dječjeg društveno nepoželjnog ponašanja te različitim odgojnim metodama nastoje odgovoriti na ista. Nekad su u tome više, a nekada manje uspješni. Upravo zbog toga, javlja se potreba za preispitivanjem vlastitih postupaka prilikom postavljanja granica u odgoju djece. Djeca često svojim ponašanjem jednostavno ispituju granice odraslih, što će im se dopustiti, a što neće. Stoga, važno je jasno postaviti granice u ponašanju i dosljedno ih provoditi. Postavljene granice moraju djeci pružiti sigurnost i olakšati im svakodnevno funkcioniranje. Razumijevanje, regulacija vlastitih emocija i reakcija od strane odrasle osobe prilikom postavljanja granica smatraju se ključnima kako bi dijete iste prihvatilo i razvilo odgovornost, samokontrolu i prosocijalne oblike ponašanja. Cilj ovog rada bio je ispitati odgojiteljsku percepciju važnosti postavljanja granica u ponašanju djece, situacije u kojima ih postavljaju te načini postavljanja istih. Online upitnik ispunila su 103 odgojitelja iz Hrvatske. Prema dobivenim rezultatima odgojitelji postavljanje granica u ponašanju smatraju važnim, a postavljaju ih u situacijama u kojima dijete ugrožava svoj život ili život drugog djeteta te prilikom suzbijanja svih oblika nepoželjnog ponašanja kao što su agresivnost djeteta, vrijeđanje druge djece, vikanje i slično. Pravila ponašanja odgojitelji djeci najčešće postavljaju putem razgovora i educiranja djeteta. Nužna su dodatna istraživanja u ovom području.

**Ključne riječi:** dijete; granice u odgoju; nepoželjni oblici ponašanja; odgojitelj; predškolska ustanova

## **Setting boundaries in children's upbringing**

### **Abstract**

Adults face numerous forms of socially unacceptable children's behaviour on a daily basis and try to respond to them by applying various methods. Sometimes they are very successful in the process, but sometimes they are not. That is why there is a need to re-examine one's own practices in setting boundaries for children. Children often use their behaviour as a means to test the boundaries the adults have set for them, to see what they are allowed or not allowed to do. That is why it is important for the adults to set boundaries for children and be consistent in the process. The set boundaries need to make children feel safe and make everyday life easier for them. If adults can understand and regulate their own emotions and reactions while setting boundaries, children will be able to accept and develop responsibility, self-control and prosocial behaviours.

The aim of this paper is to examine kindergarten teachers' perceptions of the importance of setting boundaries for children, situations in which the boundaries are set and the manner of setting them. The online questionnaire was filled out by 103 kindergarten teachers from Croatia. According to the obtained results, kindergarten teachers believe that setting boundaries for children and their

behaviour is important. They set boundaries in the situations in which a child may jeopardize their own life or life of another child, and when they try to eliminate all forms of unacceptable patterns of behaviour, such as aggression, insulting other children, screaming, etc. Kindergarten teachers set the rules of behaviour for children by talking to them and educating them. Further research in this area is necessary.

**Keywords:** boundaries; child; kindergarten teacher; preschool educational institution; unacceptable forms of behaviour

## Uvod

Dječja nepoželjna i neprimjerena ponašanja odgojiteljima danas predstavljaju veliki izazov. Široka je lepeza različitih oblika dječjeg nepoželjnog ponašanja, a kao najučestaliji ističu se agresivnost, impulzivnost i prkos (Haug-Schnabel, 1997; Juul, 2018; Ljubetić, 2001; Powell i sur., 2003). Haug-Schnabel (1997) navodi da se agresivno ponašanje kod male djece povezuje s obranom nečega ili borbom za nešto. Dječje agresivno ponašanje može biti usmjereno prema drugima ili prema samome sebi. Ono vrlo brzo spozna koji su agresivni oblici ponašanja isplativi kako bi se postigao određeni cilj. Agresivnost je većinom glasna, popraćena vikom, psovka ili fizičkim napadom. Prema tome, agresivno ponašanje je lako uočljivo, rijetko se može ignorirati te je nužno odmah odgovoriti na njega. Međutim, Ljubetić (2001) upozorava na činjenicu da se agresivno ponašanje smatra normalnim u dobi od tri do pet godina jer predstavlja dio odrastanja u kojem se dijete uči ovladati agresivnim impulsima. Jurčević Lozančić (2017) ističe da je važno ostvariti emocionalno podržavajući odnos s djetetom koje pokazuje agresivne oblike ponašanja te ga naučiti izraziti agresivnost na nenasilan, društveno prihvatljiv način.

Impulzivnost se odnosi na reagiranje koje ne uključuje razmišljanje o mogućim posljedicama ponašanja. Impulzivnost i kratkotrajnija pozornost u prve dvije godine smatraju se normalnim dijelom razvoja. Ako se zadrže u kasnijoj dobi može doći do razvoja ADHD-a (Matijaš i sur., 2011) što otežava djetetu prilagodbu društvenim pravilima.

Prkos koji se povezuje s otporom, neposluhom i negativizmom javlja se između treće i četvrte godine života. Dijete iskazuje ove oblike nepoželjnog ponašanja kao odgovor na pokušaje ugrožavanja vlastitih potreba i želja od strane odrasle osobe pri čemu dijete pokušava postići potrebne povlastice i skrenuti pozornost na sebe (Ljubetić, 2001). Djecu koja se ponašaju prkosno karakterizira odbijanje činjenja onoga što se od njih traži i očekuje. Drugim riječima, prkosno ponašanje obilježava namjeren neposluš na zahtjeve, zabrane ili upute roditelja, odgojitelja ili druge osobe koja odgaja dijete (Wenar, 2003).

Razmatrajući dječje ponašanje u institucijskom kontekstu, Sindik i Sindik (2013) upozoravaju da nepoželjni oblici ponašanja predstavljaju barijeru normalnom psihofizičkom razvoju onog djeteta koje ih čini, ali istovremeno i ostaloj djeci u skupini. Navedeni autori naglašavaju da ih je važno suzbijati u ranoj dječjoj dobi kako se ne bi kasnije razvili u ozbiljne probleme u ponašanju. Loeber, Stouthamer-Loeber i Green (1991) također ističu da se društveno neprihvatljiva ponašanja često pojavljuju kao prethodnici težih oblika problema u ponašanju.

U znanstvenoj literaturi, kao najučestaliji uzroci dječjeg nepoželjnog ponašanja navode se biološke osobine djeteta, čimbenici iz obiteljske sredine (obiteljski konflikti, neadekvatan odgojni stil, neadekvatan model ponašanja odrasle osobe iz neposredne okoline, negativna emocionalnost roditelja, manjak granica i discipline u odgoju i sl.), vršnjački kontekst te utjecaj medija (Brajša-Žganec, 2003; Rezić, 2006; Sigman, 2010; Williams i sur., 2004).

Gouriotou (2008, prema Beazidou i sur., 2013) smatra da na socijalno ponašanje djeteta u predškolskoj ustanovi može utjecati i (pozitivno ili negativno) opći ambijent koji vlada. Pod općim ambijentom misli se na: organizaciju okoline neke predškolske ustanove, kurikulum, stavove odgojitelja prema različitim oblicima dječjeg ponašanja te odnos između obitelji i predškolske ustanove, odnosno roditelja i odgojitelja.

Prema bioekološkom modelu Bronfenbrennera i Morrissa (2006), proksimalni procesi (tj. redovite interakcije s roditeljima, odgojiteljima i drugim značajnim odraslim osobama) središnji su pokretači dječjeg razvoja. Na temelju navedenog modela i drugih empirijskih istraživanja okvir poučavanja kroz interakcije konceptualizira interakcije između odraslih i djece s tri domene: emocionalna podrška, organizacija skupine i instruktivna podrška. Emocionalna podrška odnosi se na pozitivan ton u interakcijama i odgojiteljevu podršku dječjim društvenim, emocionalnim i akademskim potrebama (Pianta i sur., 2008). Emocionalno podržavajuće interakcije pokazale su se važnim za dječju socijalnu kompetenciju i ponašanje (Burchinal i sur., 2010; Curby i sur., 2009). Kada se govori o djeci, može se reći da su socijalno kompetentna ona djeca koja se upuštaju u zadovoljavajuće interakcije i aktivnosti s odraslim osobama i vršnjacima (Waters i Sroufe, 1983, prema Katz i McClellan, 1999). Sastavnice socijalne kompetencije su regulacija emocija te

sposobnost odgode spontanijih reakcija. Socijalna znanja i vještine pomažu djeci uspješno razriješiti konfliktne situacije s drugim djetetom ili skupinom djece (Sindik i Sindik, 2013).

Osim razvoja socijalnih kompetencija, iznimno je važno postaviti granice u odgoju djece. Granice u odgoju postavljaju se s ciljem sprječavanja društveno nepoželjnih ponašanja djece i razvijanja prosocijalnih dječjeg ponašanja. Za zdravlje i dobrobit djece važan je način na koji se te granice određuju: diktatorski ili demokratski, kruto ili fleksibilno, prema raspoloženju ili konzistentno (Juil, 2021). Djeca žele i trebaju znati što se od njih očekuje, u kakvim su odnosima s drugima, koliko daleko mogu ići te što će se dogoditi u slučaju da odu predaleko (MacKenzie, 1998). Pravila i granice strukturiraju život i odrastanje djece. Hong i Howes (2014) ih smatraju vitalnim za njihovo učenje, rast i razvoj. Pravila trebaju biti primjerena dobi djeteta, jednostavna, praktična i djeci razumljiva. Postavljena pravila nužno je dosljedno provoditi (Byron i Baveystock, 2010; Boonstra, 2021; Juil, 2021; Mackonochie, 2006). Postavljene granice trebaju štiti samopoštovanje i samopouzdanje djeteta. Svrha granica je pomoći djetetu da razvije prihvatljive obrasce ponašanja i da se nauči nositi sa svojim osjećajima (Đuranović i Klasnić, 2020). Postavljanjem jasnih granica u odgoju kod djece se razvijaju prosocijalni oblici ponašanja te ih se uči preuzeti odgovornost za vlastito ponašanje. Razumne i jasno objašnjene granice ponašanja ključ su pozitivne discipline. To je disciplina koja onome tko uči pristupa nenasilno i s poštovanjem. Pozitivna disciplina odnosi se na:

- jasno izricanje očekivanja, pravila i ograničenja;
- izgradnju odnosa s djetetom koji se temelji na uzajamnom poštovanju;
- poučavanje djeteta vještinama koje će mu trebati tijekom cijelog života;
- povećanje dječjeg samopouzdanja koje će mu pomoći da se uspješno nosi s izazovnim situacijama;
- poučavanje djeteta nenasilju, empatiji, samopoštovanju, ljudskim pravima i poštovanju drugih.

Krajnji cilj pozitivne discipline je razvijanje samodiscipline kod djeteta (Durrant, 2016). Važno je istaknuti da dijete u ranoj i predškolskoj dobi tek razvija sposobnost upravljanja vlastitim ponašanjem i osjećajima. Zadatak odraslih je pružiti mu pomoć u tome.

Odgojitelji imaju značajnu ulogu u socijalizaciji djece. Jedna od odgovornosti odgojitelja je i poučiti djecu o tome koja su ponašanja prikladna i prihvatljiva, a koja nisu (Erden i Wolfgang, 2004). Odgojitelji svojim postupcima i reakcijama prenose djeci poruke o njihovim očekivanjima za ispravno ponašanje u pojedinim situacijama (Peisner, 1991/1992, prema Erden i Wolfgang, 2004).

Cilj rada bio je ispitati mišljenje odgojitelja o postavljanju granica u ponašanju djece.

U svrhu ostvarivanja cilja istraživanja, sudionicima su postavljena tri istraživačka pitanja:

1. Smatrate li da je važno djeci postaviti granice u ponašanju?
2. U kojim situacijama djeci najčešće postavljate granice u ponašanju?
3. Koje strategije koristite kada djeca pređu postavljene granice u ponašanju?

## Metode

### ***Uzorak istraživanja***

U istraživanju je sudjelovalo 103 odgojitelja iz Republike Hrvatske. Od 103 sudionika istraživanja 97 (94,2%) je bilo osoba ženskog spola, a 6 (5,8%) muškog. Dob ispitanika koji su sudjelovali u istraživanju prikazana je u tablici 1.

Tablica 1.

*Distribucija ispitanika po dobi (N = 103)*

<b>Dob ispitanika</b>	<b>n</b>	<b>postotak</b>
20 - 30 godina	53	51,5%
31 – 40 godina	16	15,5%
41 – 50 godina	26	25,2%
51 godina i više	8	7,8%

Distribucija ispitanika po godinama radnog staža prikazana je u tablici 2.

Tablica 2.

*Distribucija ispitanika po godinama radnog staža (N = 103)*

<b>Godine radnog staža</b>	<b>n</b>	<b>postotak</b>
do 5 godina	56	54,4%
6 – 10 godina	12	11,7%
11 - 15 godina	6	5,8%
16 – 20 godina	9	8,7%
21 – 25 godina	6	5,8%
26 – 30 godina	10	9,7%
31 godina i više	4	3,9%

### **Mjerni instrument**

Za potrebe pisanja ovog rada kreiran je kratak anketni upitnik namijenjen odgojiteljima djece rane i predškolske dobi. Upitnik je kreiran u formi Google dokumenta na temelju relevantne literature koja se bavi ovom temom (Beazidou, Botsoglou i Andreou, 2013; Boonstra, 2021; Derman, 2017; Sindik i Sindik, 2013). Sudjelovanje u ispunjavanju bilo je dobrovoljno i u potpunosti anonimno. Upitnik je bio dostupan *online* na društvenim mrežama. Istraživanje je provedeno tijekom svibnja 2022. godine.

### **Rezultati i rasprava**

Ustanova ranog i predškolskog odgoja može biti prvi kontekst izvan kućnog okruženja u kojem se poteškoće djece u društvenim interakcijama s vršnjacima primarno mogu otkriti i procijeniti od strane odraslih i stručnjaka (Vlachou i sur., 2011). Nakon identificiranja problema, moguće je djelovati na njegovom rješavanju.

Prvo istraživačko pitanje bilo je *Smatrate li da je važno djeci postaviti granice u ponašanju?*. Svi sudionici istraživanja su odgovorili potvrdno te je vidljivo da su svjesni važnosti postavljanja granica u odgoju djece. Na važnost uspostavljanja granica u odgoju djece s ciljem poticanja i razvoja njihove samokontrole te sretnog i učinkovitog funkcioniranja u društvu ukazuju brojni pedagozi, psiholozi i drugi stručnjaci koji se bave odgojem i obrazovanjem djece (Durrant, 2016; Erden i Wolfgang, 2004; Hong i Howes, 2014; Juul, 2021; Mackonochie, 2006). Već trogodišnjaci prepoznaju agresivno ponašanje druge djece u grupi i ne sviđa im se igrati s njima te ih socijalno odbacuju (Johnson i sur., 2000).

Iz pitanja otvorenog tipa *U kojim situacijama najčešće postavljate granice u skupini u kojoj radite?* utvrđeno je da odgojitelji najčešće postavljaju granice u situacijama kada dijete ugrožava svoju ili sigurnost nekog drugog djeteta te prilikom svih oblika nepoželjnih ponašanja kao što su

agresivno ponašanje, otimanje igračkaka, vrijeđanje, vikanje ili sukobi između djece. Također, neki odgojitelji ističu da se granice postavljaju prilikom kršenja utvrđenih pravila skupine, ali i prilikom svakodnevnih rutinskih aktivnosti – odlazak na dvorište, prilikom jela, prilikom odlaska na odmor i slično. Moguće je da je to ovisilo o dobi djece, kontekstualnim okolnostima, ali i o odgojiteljskim kompetencijama. Odgojitelji često nisu dovoljno educirani u upravljanju dječjim ponašanjem, a obuka i stalna podrška kritični su za poboljšanje provedbenih napora (Frey i sur., 2010) u uspostavljanju poželjnih obrazaca dječjeg ponašanja.

Treće pitanje u provedenom istraživanju glasilo je *Koje strategije koristite kada djeca pređu postavljene granice u ponašanju?* Odgojitelji su imali mogućnost odgovoriti na ovo pitanje tako da odaberu jedan ili više ponuđenih odgovora, ali isto tako mogli su navesti i neki drugi odgovor koji nije bio ponuđen. Rezultati su prikazani na slici 1.



Slika 1.

*Strategije odgojitelja pri manifestiranju društveno nepoželjnih ponašanja djece*

Kao što je vidljivo na slici, najveći broj odgojitelja postavlja granicu lijepo govoreći ili educirajući dijete te prekidanjem aktivnosti. Ni jedan odgojitelj ne postavlja granice u ponašanju djece koristeći fizičku silu i kažnjavajući djecu. Dobiveni rezultat je očekivan budući da je u Republici Hrvatskoj zakonskim odredbama zabranjen bilo koji oblik nasilja nad djecom.

Odgojitelji su navodili i neke svoje strategije pri manifestiranju dječjeg društveno nepoželjnog ponašanja, kao npr. *Ponavljam djeci dogovorena pravila ponašanja, Objašnjavam djetetu zašto neko ponašanje nije prihvatljivo, Pošaljem dijete da sjedne kako bi se smirilo.* Do sličnih rezultata istraživanja došli su i drugi istraživači. Derman (2017) navodi rezultate istraživanja provedenog na uzorku od 118 odgojitelja prema kojima je najučestalija strategija koju primjenjuju pri manifestiranju agresivnog ponašanja djece: *Poticanje na međusobnu ispriku i pomirenje* 83%, *Razgovor* 61,9% i *Poticanje djeteta da se stavi u tuđu poziciju* 60,2%.

Prema rezultatima istraživanja koje je provela Boonstra (2021), odgojitelji su na različite načine reagirali na neprimjerena ponašanja djece: ignorirali su nepoželjno ponašanje, upozoravali djecu na dogovorena pravila ponašanja, preusmjeravali nepoželjno ponašanje, upućivali određeno dijete da *uzme stanku*. Beazidou, Botsoglou i Andreou (2013) navode rezultate istraživanja prema kojima odgojitelji kombiniraju različite tehnike u slučajevima kada djeca manifestiraju društveno neprihvatljivo ponašanje. Ispitanici su koristili tehnike koje nisu bile usmjerene kažnjavanju djece



poput upućivanja na postavljena pravila, razgovora o ponašanju ili situaciji koja je bila zabrinjavajuća i slično, no koristili su i one kojima su kažnjavali djecu kao npr. verbalni ukor, vikanje na djecu i slično.

Kako bi se utvrdila mišljenja o postavljanju granica djeci u odgojno-obrazovnoj skupini, odgojitelji su trebali izraziti stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama na skali Likertovog tipa od 5 stupnjeva: 1 – uopće se ne slažem, 2 - ne slažem se, 3 - niti se slažem, niti se ne slažem, 4 - slažem se, 5 – u potpunosti se slažem.

Tablica 3.

*Stavovi odgojitelja o postavljanju granica*

Tvrdnje	M	SD
Djeca ne surađuju prilikom postavljanja granica jer im je nešto drugo važnije ili zabavnije.	2,893	1,047
Djeca ne surađuju prilikom postavljanja granica jer imaju potrebu kontrirati osobi koja ju postavlja.	2,806	1,155
Djeca ne surađuju prilikom postavljanja granica jer im je potrebna pažnja i na taj način ju privlače.	3,728	1,040
Djeca ne surađuju prilikom postavljanja granica jer osoba nema autoritet.	3,427	1,134
Djeca ne surađuju prilikom postavljanja granica zbog obilježja razvoja – samoregulacija, impulzivnost.	3,806	0,919
Ako djetetu ne objasnimo dovoljno dobro što treba činiti, činit će to i dalje.	4,010	1,116
Prilikom postavljanja granica raspravljanje, debatiranje i objašnjavanje ne pomaže.	3,058	1,243
Način postavljanja granica nema važnost u razvoju samoregulacije i samopouzdanja.	1,651	1,007
Prilikom postavljanja granica nije važno uvažiti osjećaje i integritet djeteta.	1,272	0,757

Kao što je vidljivo iz prikazane tablice 3., najviše ispitanika složilo se s tvrdnjom *Ako djetetu ne objasnimo dovoljno dobro što treba činiti, činit će to i dalje* ( $M=4,010$ ,  $SD=1,116$ ). Većina odgojitelja koji su sudjelovali u istraživanju smatraju da objašnjavanje pomaže kako bi djeca uvidjela u čemu griješe. Znanstvenici koji se bave odgojem djece ukazuju na važnost komunikacije između odraslih i djece smatrajući je ključem za rješavanje disciplinskih problema (Brajša, 2003; Ginott, 2005; Juul, 2021; Mackonochie, 2006). Prema tome, odgojitelji su i sami prepoznali komunikaciju kao vrijedan alat za uspostavljanje dobrih odnosa s djecom. Vrlo visok stupanj slaganja ispitanici su iskazali i s tvrdnjama *Djeca ne surađuju prilikom postavljanja granica jer im je potrebna pažnja i na taj način ju privlače* ( $M=3,728$ ,  $SD=1,040$ ) i *Djeca ne surađuju prilikom postavljanja granica zbog obilježja razvoja – samoregulacija, impulzivnost* ( $M=3,806$ ,  $SD=0,919$ ). Iz navedenog se može zaključiti da odgojitelji poznaju razvojne karakteristike djece rane i predškolske dobi te su stoga vrlo visoko procijenili i ove dvije tvrdnje. Poznato je da djeca u ovom razvojnom razdoblju imaju vrlo kratkotrajnu pažnju, impulzivna su i tek uče prepoznati i regulirati svoje emocije, a samim time i svoje ponašanje (Starč i sur., 2004; Vasta, Haith i Miller, 2005). Ispitanici su iskazali najniži stupanj slaganja s tvrdnjom *Prilikom postavljanja granica nije važno uvažiti osjećaje i integritet djeteta* ( $M=1,272$ ,  $SD=0,757$ ). Iz navedenog je vidljivo da su odgojitelji svjesni kako je postavljanje granica važno za socijalni i emocionalni razvoj djeteta te je stoga nužno, postavljajući ih, ne narušiti integritet djeteta.

### Zaključak

Granice u odgoju djece u predškolskim ustanovama postavljaju odgojitelji. Razumne i jasno postavljene granice pružaju djeci strukturu, slobodu, uče ih živjeti u suradnji s drugima, razlikovati dobro od lošeg, štite ih od potencijalno opasnih događaja i situacija. Svrha postavljanja granica u odgoju djece je naučiti ih samokontroli. Djecu je važno suosjećajno i dosljedno poučavati o granicama. Djeca koja se odgajaju bez razumnih ograničenja suočavaju se s brojnim problemima u društvenoj prilagodbi.

Rezultati istraživanja pokazuju da su odgojitelji svjesni važnosti granica u odgoju djece. Granice u ponašanju postavljaju najčešće kada dijete ugrožava vlastitu sigurnost ili sigurnost druge djece te kada manifestira društveno nepoželjno ponašanje. U slučaju da dijete prelazi postavljene granice većina odgojitelja primjenjuje strategije koje nisu usmjerene prema kažnjavanju djeteta nego njegovom educiranju i objašnjavanju zašto je važno i čemu služe dogovorena pravila. Prema rezultatima istraživanja odgojitelji su svjesni važnosti dobre komunikacije s djecom te ju percipiraju vrijednim alatom za rješavanje većine disciplinskih problema u odgoju djece. Isto tako, svjesni su da su granice u odgoju važne za socijalni i emocionalni razvoj djeteta, no postavljajući ih moraju se uvažavati dječji osjećaji te se ne smije narušiti integritet djeteta.

U radu postoje određena ograničenja koja valja spomenuti. Prvo, uzorak je bio prigodan, uglavnom ženskog spola. Nadalje, više od polovine sudionika imao je do 5 godina radnog staža te se radi o odgojiteljima s prilično malo radnog iskustva. Stariji i iskusniji odgojitelji možda bi iskazali drugačije stavove. Osim toga, zasigurno postoje razlike među sudionicima u njihovoj procjeni koja dječja ponašanja su poželjna, a koja to nisu te treba li uopće intervenirati. Na taj način, neka od dječjih ponašanja možda uopće nisu zamijećena.

Praktične implikacije ovog istraživanja pružaju mogućnosti za intervencijske napore kako bi se poboljšala kvaliteta odnosa među djecom, ali i između djeteta i odgojitelja. Napori bi trebali biti usmjereni na cijelu skupinu, a ne usredotočeni isključivo na pojedino dijete koje manifestira nepoželjno ponašanje. U budućnosti bi bilo zanimljivo istražiti moguće strategije podrške odgojiteljima u rješavanju poteškoća vezanih za postavljanje primjerenih, pedagoško osmišljenih granica djeci.

## Literatura

- Beazidou, E., Botsoglou, K., & Andreou, E. (2013). Classroom behavior management practices in kindergarten classrooms: An observation study. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1), 93–107. <https://doi.org/10.12681/hjre.8794>
- Boonstra, K. E. (2021). Constructing “Behavior Problems”: Race, Disability, and Everyday Discipline Practices in the Figured World of Kindergarten. *Anthropology & Education Quarterly*, 52(4), 373–390.
- Brajša, P. (2003). *Roditelji i djeca*. Glas Koncila.
- Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Naklada Slap.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). John Wiley & Sons Inc.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166–176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Byron, T., & Baveystock, S. (2010). „Zločesta“ djeca: Naši mali anđeli. Veble commerce.
- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20(2), 346–372. <https://doi.org/10.1080/10409280802581284>

- Derman, M. T. (2017). Early Childhood Education Teachers' Strategies Use in Order to Prevent Aggressive Behaviors in Classes: The Case of Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1127-1136.
- Durrant, J. E. (2016). *Positive Discipline in Everyday Parenting* (4th Edition). Save the Children Sweden.
- Đuranović, M., & Klasnić, I. (2020). *Dijete, odgoj i obitelj*. Sveučilište u Zagrebu. Učiteljski fakultet.
- Erden, F., & Wolfgang, C. H. (2004). An exploration of the differences in prekindergarten, kindergarten, and first grade teachers' beliefs related to discipline when dealing with male and female students. *Early Child Development and Care*, 174(1), 3–11.
- Frey, A. J., Park, K. L., Browne-Ferrigno, T., & Korfhage, T. L. (2010). The social validity of program-wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12, 222–235. doi:10.1177/1098300709343723
- Ginott, H. G. (2005). *Između roditelja i djeteta: svjetski klasik koji je revolucionirao komunikaciju između roditelja i djece*. Ostvarenje.
- Haug-Schnabel, G. (1997). *Agresivnost u dječjem vrtiću: razumijevanje i svladavanje problema*. Educa.
- Hong, S., & Howes, A. (2014). Influences of Confucianism on Chinese Parents' Experience with Early Childhood Education. *Open Journal of Social Sciences*, 2(7), 39-49.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., & Poteat, G. M. (1999). Peer Acceptance and Social Adjustment in Preschool and Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 207–212. doi:10.1023/b:ecj.0000003356.30481.7a
- Jurčević Lozančić, A. (2017). *Socijalne kompetencije u ranome djetinjstvu*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Juul, J. (2018). *Agresivnost! Nov i opasan tabu? Vodič za bolje razumijevanje agresivne djece i mladih*. Harfa.
- Juul, J. (2021). *Granice, blizina, poštovanje*. Harfa.
- Katz, L., & McClellan, D. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: uloga odgajateljica i učitelja*. Educa.
- Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., & Green, S. M. (1991). Age at onset of problem behaviour in boys, and later disruptive and delinquent behaviours. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 1(3), 229–246.
- Ljubetić, M. (2001). *Važno je znati kako živjeti: Rano otkrivanje poremećaja u ponašanju predškolske djece*. Alinea.
- MacKenzie, R. J. (1998). *Setting Limits: How to Raise Responsible, Independent Children by Providing Clear Boundaries* (2nd Edition). Three Rivers Press.
- Mackonochie, A. (2006). *Dječji ispadi bijesa i ružno ponašanje*. Mozaik knjiga.
- Matijaš, T., Matijević Mikelić, V., Crnković, M., Trifunović Maček, Z., & Grazio, S. (2011). Impulzivnost i pozornost kod djece s blažim motoričkim teškoćama. *Paediatrica Croatica*, 55(3), 239-241.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Paul H. Brookes Pub. Co.
- Powell, D., Fixsen, D., & Dunlap, G. (2003). *Pathways to service utilizations: A synthesis of evidence relevant to young children with challenging behavior*. University of South Florida, Center for Evidence-Based Practice: Young Children with Challenging Behavior.
- Rezić, L. (2006). Emocionalni razvoj djeteta - Kako pomoći djetetu da se snađe s onim što se događa u njemu i oko njega? *Dijete, vrtić, obitelj*, 12(45), 7-9.
- Sigman, A. (2010). *Razmažena generacija: zašto će ponovno uspostavljanje autoriteta našu djecu i društvo učiniti sretnijim*. Ostvarenje.
- Sindik, Z., & Sindik, J. (2013). Taksonomizacija nepoželjnih oblika ponašanja i socijalnih vještina kod predškolske djece. *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*, 4(2), 123-127. <https://hrcak.srce.hr/113584>
- Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B. i Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Golden marketing-Tehnička knjiga.
- Vasta, R., Haith, M. M., & Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Naklada Slap.

- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K. *et al.* Bully/Victim Problems Among Preschool Children: a Review of Current Research Evidence. *Educational Psychology Review*, 23(3), 329–358 (2011). <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9153-z>
- Wenar, C. (2003). *Razvojna psihopatologija i psihijatrija: od dojenačke dobi do adolescencije*. Naklada Slap.
- Williams, J., Ayers, C., Van Dorn, R., & Arthur, M. (2004). Risk and protective factors in the development of delinquency and conduct disorder. In M. W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood: An Ecological Perspective* (pp. 209 - 250). NASW Press. <https://www.rti.org/publication/risk-and-protective-factors-development-delinquency-and-conduct-disorder>

**Sanja Jurić**  
Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Centar za obrazovanje nastavnika

## **Poučavanje čitanja i pisanja neverbalnih učenika iz spektra autizma**

### **Sažetak**

Ovladavanje vještinom početnog čitanja i pisanja izazovan je i zahtjevan proces za sve učenike, a posebno za učenike s teškoćama iz spektra autizma s naglaskom na minimalno verbalne ili neverbalne učenike. Poučavanje početnog čitanja i pisanja neverbalnih učenika iz spektra autizma se u odgojno-obrazovnoj praksi često percipira kao problem i implicira prepreku daljnjem obrazovanju učenika u redovnoj osnovnoj školi. Svrha je rada razumjeti važnost promjene pristupa i metodičko-didaktičke prilagodbe poučavanju čitanja i pisanja s ciljem opismenjavanja svih učenika pa tako i neverbalnih učenika iz spektra autizma. Cilj je rada kreiranje i testiranje konceptualnog okvira za poučavanje čitanja i pisanja neverbalnih učenika s PSA te utvrđivanje usvojenosti čitanja i pisanja. U tu svrhu provedeno je kvalitativno istraživanje kroz osmomjesečno poučavanje učenika. Rezultati istraživanja pokazuju da je učenik započeo proces čitanja i pisanja te razvio komunikacijske vještine. Čitanje je nakon polugodišnje primjene najrazvijenije. Rezultati mjerenja pisanja pokazuju razvidan napredak. Može se zaključiti da kombinirani koncept početnog čitanja i pisanja neverbalnih učenika s PSA predstavlja prikladnu učinkovitost.

**Ključne riječi:** metodičko-didaktička prilagodba; početno čitanje i pisanje; studija slučaja.

## **Initial reading and writing for students with difficulties from the autism spectrum**

### **Abstract**

Mastering the skills of initial reading and writing is a challenging and demanding process for all students, especially for students with difficulties from the autism spectrum with an emphasis on minimally verbal or non-verbal students. Teaching initial reading and writing to non-verbal students on the autism spectrum is often perceived as a problem in educational practice and implies an obstacle to the further education of students in regular elementary school. The purpose of the work is to understand the importance of changing the approach and methodical-didactic adaptation to teaching reading and writing with the aim of making all students literate, including non-verbal students from the autism spectrum. The aim of this work is to create a methodological-didactic conceptual framework for teaching reading and writing to a non-verbal student with spectrum difficulties and to examine the student's acquisition of reading and writing. For this purpose, qualitative research was conducted through eight months of teaching students. The results of the research show the student started the process of reading and writing and developed significant communication skills. Reading is most developed after six months of use. The results of the writing measurement show a clear improvement. It can be assumed that the non-verbal methodical-didactic concept represents a suitable efficiency.

**Keywords:** methodical-didactic adaptation, beginning reading and writing, case study

## Uvod

Autizam je neurorazvojni poremećaj koji utječe na socijalne interakcije i komunikaciju osoba, ali i način na koji pojedinci obrađuju informacije (APA, 2013; Maneta, 2019; Rao & Gagie, 2006; WHO, 2019). Posljednjih je godina razvidno izvjesno redefiniranje autizma u smislu problematiziranja stereotipne konceptualizacije osoba s autizmom kao osoba koje se ne mogu uključiti u društvene aktivnosti (Cascio, 2015; Draaisma, 2009) pa se autizam razmatra unutar djelotvornih obrazovnih intervencija koje omogućuju individualiziranu potporu, uključivanje u društvene aktivnosti, školovanje i obrazovanje učenika s poremećajem iz spektra autizma (PSA).

Podatci o prevalenciji poremećaja iz spektra autizma u Sjedinjenim Američkim Državama za 2020. godinu (Maenner, Warren, Williams, Amoakohene, Bakian, Bilder & Shaw, 2023; Moore & Sudduth, 2014) pokazuju da jedno od 36 djece u dobi od 8 godina (otprilike 4% dječaka i 1% djevojčica) ima poremećaj iz spektra autizma (PSA). Sveobuhvatan pregled prevalencije PSA među 5-18-godišnjacima koji žive u Europi također bilježi rastući trend prevalencije autizma (Sacco, Camilleri, Eberhardt, Umla-Runge & Newbury-Birch, 2022). Dodatno se procjenjuje da je 25-30 % osoba s autizmom neverbalno ili minimalno verbalno (koriste manje od 30 riječi ili ne koriste govor za komunikaciju odnosno nemaju govorni jezik) (Moore & Sudduth, 2014; Rose, Trembath, Keen & Paynter, 2016).

Jedan od najvećih izazova u obrazovanju neverbalnih učenika s PSA je opismenjavanje. Poučavanje početnog čitanja i pisanja neverbalnih učenika s PSA se u odgojno-obrazovnoj praksi često percipira problematičnim što implicira prepreku daljnjem obrazovanju učenika s PSA u redovnoj osnovnoj školi. Takve se okolnosti negativno reflektiraju ne samo na opismenjavanje učenika već i na sveukupno obrazovanje, mogućnosti za daljnje školovanje i kvalitetan život u zajednici.

Ovladavanje vještinom početnog čitanja i pisanja je izazovan i zahtjevan proces za sve učenike, a posebno za neverbalne učenike s PSA koji se poučavaju u tipičnim učionicama u kojima često ne dobivaju primjerene metode, materijale ili poduku. Moore & Sudduth (2014) ističu da su neverbalni učenici u opasnosti od neuspjeha u čitanju jer ne mogu pristupiti uputama za opismenjavanje koje se provode uobičajenim metodama, a često ne mogu koristiti ni način komunikacije karakterističan u tipičnim učionicama. S druge strane, ističe se da mnogi neverbalni učenici s PSA imaju isti kapacitet za vještine pismenosti kao i tipični učenici, ali zahtijevaju obrazovne intervencije u području opismenjavanja koje se razlikuju od tipične nastave opismenjavanja (Coleman-Martin, Heller, Cihaka & Irvine, 2005; Miles & Ehri, 2019; Moore & Sudduth, 2014; Vale, Fernandes & Cardoso, 2022; Westerveld, Trembath, Shellshear & Paynter, 2016). Nadalje, Odom, Hall, Morin, Kraemer, Hume, McIntyre & DaWalt (2021) naglašavaju da je posljednjih 40 godina došlo do značajne promjene u vrstama i kvaliteti obrazovnih intervencija u praksi za djecu i mlade s PSA. Štoviše, brojni autori (Coleman-Martin et al., 2005; Gentry & Lindsey, 2008; Goh, Whitaker, Feldman, Cull, Hoyte, Algermissen & Peterson, 2013; Miles & Ehri, 2019; Moore & Sudduth, 2014; Oelwein, 1995; Vale et al., 2022; Westerveld et al., 2016) impliciraju da obrazovne intervencije kao što su učinkoviti pristupi, alternativni programi, sredstva potpomognute komunikacije ili potpora strategijama koje se razlikuju od tipične nastave opismenjavanja, mogu doprinijeti opismenjavanju neverbalnih učenika s PSA. Stoga se u literaturi apostrofira ne samo važnost edukacije učitelja za odgojno-obrazovnu inkluziju (Al Jaffal, 2022; Florian & Linklater, 2010; Gentry & Lindsey, 2008) već i učinkovitost obrazovnih intervencija ili metoda koje omogućuju poučavanje učenika s PSA (Cascio, 2015; Kelly, 2010; Lindsey, 2012; Oelwein, 1995; Randi, Newman & Grigorenko, 2010).

## Teorijsko polazište konceptualnog okvira

Sveobuhvatni pregled literature sugerira nekoliko ključnih pristupa u poučavanju neverbalnih učenika s PSA: neverbalni pristup čitanju (Heller, Frederick & Diggs, 1999); vizualni pristup čitanju (Oelwin, 1995); program uravnoteženog čitanja (Rupley, Logan & Nichols, 1998) i kombinirani vizualno-neverbalni pristup čitanju (Moore & Sudduth, 2014). Uz navedene pristupe, ključnu ulogu u opismenjavanju neverbalnih učenika s PSA ima i tehnologija. U kombinaciji s obrazovnim

intervencijama implicira učinkovitost i neovisnost učenika s PSA (Gentry & Lindsey, 2008; Lindsey, 2012; Moore & Sudduth, 2014; Rao & Gagie, 2006).

- Neverbalni pristup čitanju (Heller et al., 1999) temelji se na razvoju unutarnjeg govora. Učenik uči i razumije riječi izgovaranjem pojedinačnih fonema (ili parova fonema) pomoću unutarnjeg govora. Istraživanja potvrđuju djelotvornost neverbalnog pristupa čitanju (Heller, Fredrick, Tumlin & Brineman, 2002; Leytham, Pierce, Baker, Miller & Tandy, 2015).
- Vizualni pristup čitanju (Oelwein, 1995) koristi vizualne vještine za čitanje. Oelwein (1995) kreira program čitanja kroz metode i aktivnosti učenja kojima se vizualno poučavaju riječi, abeceda, razvija fonika, pisanje i pravopis. Jednako tako naglašava važnost didaktičkih materijala (riječi, slikovne kartice, obrasci za igre, ogledne knjige) kako bi se postigao cilj opismenjavanja ali i povećala iskustva učenja, kapitalizirale snage učenika i odgovorilo izazovima. Vizualan pristup pokazuje brojne prednosti u poučavanju (Broun, 2004; Rao & Gagie, 2006; Shane, Laubscher, Schlosser, Flynn, Sorce & Abramson, 2012; Tissot & Evans, 2003).
- Moore & Sudduth (2014) predlažu kombinirani vizualno-neverbalni pristup čitanja za opismenjavanje neverbalnih učenika koji integrira oba prethodna pristupa, ali dodatno omogućuje razvijanje potrebnih vještina čitanja.
- Program uravnoteženog čitanja (Rupley, Logan & Nichols, 1998) naglašava važnost razvoja vokabulara i razumijevanje čitanja kao bitnih komponenti opismenjavanja što rezultira poboljšanjem sposobnosti zaključivanja i boljeg razumijevanja čitanja, a posljedično se razvijaju i sposobnosti učenja iz konteksta.
- Jedna od intervencija koja se kombinira s drugim obrazovnim intervencijama je augmentativna i alternativna komunikacija (AAC). Mirenda & Fossett (2002) AAC razmatraju kao intervenciju koja nadoknađuje komunikacijske smetnje pojedinca te omogućuju razvoj komunikacije. Mogu se koristiti putem postojećih sredstava (augmentativna) i uključuju govor; razvoj sustava koji privremeno ili trajno može zamijeniti govor (alternativna) te modaliteta kao što su PECS (Picture Exchange Communication System), slike, vizualni simboli, grafički organizatori i sl. Naglasak je na poučavanju komunikacijskim alternativama kako bi se, osim razvijanja komunikacije, smanjila frustracija koju doživljavaju mnogi neverbalni učenici s PSA. Studije pokazuju djelotvornost najboljih praksi povezanih s pomoćnim tehnologijama kao intervencijama za individualizaciju učinkovite nastave čitanja (Lindsey, 2012; Odom et al., 2021). Opisujući obrazovne intervencije u poučavanju neverbalnih učenika s PSA u posljednjih 40 godina, Odom *et al.* (2021) zaključuju o brojnim prednostima AAC-a jer nude mogućnosti za izgradnju komunikacijskih vještina, proširivanje ograničenog govornog jezika te podržavaju i razvoj govornog jezika. AAC se u školama kombinira s drugim obrazovnim intervencijama za povećanje komunikacije učenika s PSA. Dokazi pokazuju da je komunikacijski sustav za razmjenu slika PECS učinkovit te doprinosi pozitivnom razvoju u komunikaciji učenika s PSA (Zohoorian, Zeraatpishe & Matin 2021).

## **Metodologija**

U radu se prikazuju rezultati osmomjesečnog kvalitativnog istraživanja (studija slučaja) u kojem se istražuje usvojenost početnog čitanja i pisanja neverbalnog učenika s PSA u redovnom razrednom odjelu. Svrha ovog istraživanja je razumjeti važnost promjene pristupa i metodičko-didaktičke prilagodbe poučavanja čitanja i pisanja s ciljem opismenjavanja neverbalnih učenika s PSA. Cilj je rada kreiranje i testiranje konceptualnog okvira za poučavanje čitanja i pisanja neverbalnih učenika s PSA te utvrđivanje usvojenosti čitanja i pisanja. S obzirom na svrhu i cilj istraživanja postavljena su i istraživačka pitanja:

1. Je li kreirani kombinirani koncept prikladan za usvajanje početnog čitanja i pisanja neverbalnih učenika s PSA?

2. Kakva je uloga kreiranog kombiniranog koncepta u razvoju vokabulara neverbalnih učenika s PSA?

### **Istraživački okvir kombiniranog koncepta početnog čitanja i pisanja neverbalnih učenika s PSA**

Kombinirani koncept početnog čitanja i pisanja neverbalnih učenika s PSA je vrsta obrazovne intervencije, odnosno metodičko-didaktički pristup, za poučavanje čitanja i pisanja neverbalnih učenika s PSA.

U dizajniranju kombiniranog koncepta početnog čitanja i pisanja neverbalnih učenika s PSA integrirane su recentne i relevantne spoznaje o obrazovnim intervencijama za poučavanje čitanja i pisanja (Heller et al., 1999; Moore & Sudduth, 2014; Odom et al., 2021; Oelwein, 1995; Rogow, 1994; Rupley et al., 1998); istraživanja (Goh et al., 2013; Gentry & Lindsey, 2008; Oelwein, 1995) o alternativnim programima i različitim pristupima poučavanju (Heller et al., 1999; Oelwin, 1995; Gentry & Lindsey, 2008; Lindsey, 2012; Moore & Sudduth, 2014; Rao & Gagie, 2006; Rupley et al., 1998) i opismenjavanju učenika s PSA te pregled literature o učinkovitosti korištenja AAS tehnologije, PECS-a, simbola, vizualnih skripti i drugih oblika vizualne potpore (Cafiero, 2001; Ganz, Boles, Goodwyn & Flores, 2014; Sennott & Bowker, 2009; Zohoorian et al., 2021).

Kombinirani koncept početnog čitanja i pisanja neverbalnih učenika s PSA pruža mogućnost za uravnotežen program ovladavanja jezičnim djelatnostima govorenja, slušanja, čitanja i pisanja. Jezične djelatnosti se razvijaju kroz četiri etape procesa poučavanja: uspostavljanje, konstrukcija, povezivanje i razumijevanje. Te se četiri etape izvode u svakom ciklusu učenja.

Uspostavljanje (Prikaz 1) je prva etapa koja se odnosi na uspostavljanje oblika komunikacije (AAS), razvijanje vokabulara, globalno čitanje, učenje (razumijevanje) novih pojmova (primjerice u sadržajima nastavnih predmeta). Naime, svaki sadržaj nastavnog predmeta započinje s etapom uspostavljanje kako bi se učenik kroz razumijevanje novih pojmova pripremio za nastavak čitanja. Dodatno, u ovoj je etapi jedan od ciljeva razvijanje komunikacijsko-interakcijskog ozračja kojim će se poticati motivacija učenika na iniciranje učenja i interakciju s okolinom. Etapa konstrukcije (Prikaz 2) se odnosi na razvijanje glasovne osjetljivosti (glasovna analiza i sinteza) riječi, vizualno pamćenje, slogovno čitanje i pisanje kraćih riječi, ali i konstrukcija osobnog algoritma učenja čitanja i pisanja. Naime, razvijanje glasovne osjetljivosti važno je neprestano razvijati, a pisanje ustrajno i strpljivo uvježbavati. Etapom povezivanje (Prikaz 3) integriraju se već razvijene strategije čitanja i pisanja povezivanjem u stvaranje rečenice, a onda i teksta. Razumijevanje (Prikaz 4) se najprije razvija kroz učenje riječi, a onda kroz rečenicu i tekst.



Prikaz 1. Uspostavljanje (Izvor: Arhiva autora)





Prikaz 2. Konstrukcija (Izvor: Arhiva autora)



Prikaz 3. Povezivanje (Izvor: Arhiva autora)









Prikaz 4. Razumijevanje (Izvor: Arhiva autora)

## Metode istraživanja

S obzirom na metode i tehnike prikupljanja podataka o slučaju i različitim izvorima dokaza u literaturi (Miočić, 2018; Yin, 1994; 2007), o ovoj su se studiji slučaja koristili: alat procjene početnog čitanja i pisanja neverbalnih učenika s PSA koji je dizajnirao istraživač za potrebe praćenja i utvrđivanja razine usvojenosti, dokumentacijski izvori, kontinuirano opažanje, analiza sadržaja, izravno opažanje, intervjuiranje i fizički artefakti.





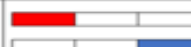

- Za utvrđivanje razine usvojenosti početnog čitanja i pisanja dizajniran je alat procjene početnog čitanja i pisanja neverbalnih učenika s PSA (Prikaz 5). Razvijen je u skladu s kombiniranim konceptom početnog čitanja i pisanja neverbalnih učenika s PSA. Alatom procjene početnog čitanja i pisanja utvrđuje se razina usvojenosti svih etapa u procesu opismenjanja (uspostavljanje, konstrukcija, povezivanje i razumijevanje). Ne zahtijeva verbalne odgovore. Osim utvrđivanja razine usvojenosti početnog čitanja i pisanja, omogućuje praćenje napretka, identificiranje područja za razvoj i dodatne obrazovne intervencije.

**1. USPOSTAVLIJANJE**

					
MAMA	TATA	JA	AUTO	VOLIM	VOZI







<b>SADRŽAJ</b>	<b>PRAĆENJE</b>
DO 6 RIJEČI	
POZNATE, MANJE POZNATE I NOVE RIJEČI	
GLOBALNO ČITANJE	
<b>AKTIVNOSTI I NALOZI</b>	
ČITAJ RECI U GLAVI	
POKAŽI RIJEČ	<b>BROJ TOČNO POKAZANIH RIJEČI NPR 6/6</b>
POVEŽ RIJEČ I SLIKU	<b>BROJ TOČNO POVEZANIH RIJEČI</b>

**2. KONSTRUKCIJA**

<b>VIZUALNA POTPORA</b>	<b>GA</b>	<b>GS</b>	<b>PISANJE</b>
			MAMA
			TATA



<b>SADRŽAJ</b>	<b>PRAĆENJE</b>
DO 6 RIJEČI	
POZNATE, MANJE POZNATE I NOVE RIJEČI	
GLASOVNA ANALIZA I SINTEZA, ČITANJE, PISANJE	
<b>AKTIVNOSTI I NALOZI</b>	
GLAS NA POČETKU/KRAJU	<b>BROJ TOČNO ANALIZIRANIH RIJEČI (GLASOVNA ANALIZA)</b>
IZABERI SLOVO	<b>BROJ TOČNO POVEZANIH RIJEČI (GLASOVNA SINTEZA)</b>
NAPIŠI RIJEČ	

**3. POVEZIVANJE**

		
		
		
JA	VOLIM	MAMU
JA	VOLIM	TATU
TATA	VOZI	AUTO

<b>AKTIVNOSTI</b>	<b>PRAĆENJE</b>
POREDATI PRAVILNO SLIČICE U REČENICI	
POREDATI PRAVILNO RIJEČI U REČENICI	<b>BROJ TOČNO POVEZANIH RIJEČI U REČENICI</b>

**4. RAZUMIEVANJE**

JA VOLIM MAMU.	
MAMA VOLI TATU.	
TATA VOZI AUTO.	
<b>REČENICE</b>	
<b>NALOZI S PITANJIMA</b>	<b>BROJ TOČNIH ODGOVORA NA PITANJE</b>

Slika 5. Alat procjene početnog čitanja i pisanja neverbalnih učenika s PSA  
Izvor: (Arhiva autor)

- Dokumentacijski izvori su liste praćenja kojima se dva puta mjesečno pratio napredak učenika, odnosno utvrđivala razina usvojenosti čitanja i pisanja. Listama praćenja se pratio vokabular (broj riječi koje razumije, povezivanje slike i riječi); konstrukcija odnosno glasovna analiza i sinteza riječi; povezivanje (broj točno povezanih sličica u rečenicu, broj rečenica u kojima su riječi točno poredane) i razumijevanje (broj točnih odgovora na pitanje) .
- Kontinuirano opažanje provodilo se tijekom procesa poučavanja početnog čitanja i pisanja. Učenik je pet sati tjedno dobivao organiziranu stručnu potporu koja se temeljila na

prethodno obrazloženom kombiniranom konceptu početnog čitanja i pisanja neverbalnih učenika s PSA.

- Izravno opažanje odvijalo se povremeno (dva puta mjesečno). U izravnom opažanju je korišteno više promatrača (roditelji učenika, pomoćnik u nastavi) kako bi se osigurala izvjesna pouzdanost.
- Na temelju mjesečnih podataka dobivenih metodom izravnog opažanja, provodila se analiza sadržaja kako bi se utvrdila područja u kojima je nužna snažnija potpora u smislu dodatnih materijala, obrazovnih intervencija ili uvježbavanja.
- S roditeljima, pomoćnikom u nastavi i učiteljicom razredne nastave provodio se polustrukturirani intervju kako bi se osigurala izvjesna pouzdanost studije, razmijenile informacije o razini usvojenosti i ujednačila kvaliteta okruženja koje podupire čitanje i pisanje (dom, škola).
- Arhivski zapisi uključivali su osobne zapise istraživača (poput dnevnika) kojima su se sistematizirala opažanja, refleksije i akcije.
- Fizički artefakti su fizički pokazatelji usvojenosti početnog čitanja i pisanja. Primjerice, bilježnice, didaktički materijali, kreirane knjige i priče, audio i video snimke....

### **Sudionici istraživanja**

Studija slučaja je provedena tijekom osmomjesečne individualne stručne potpore opismenjavanju učenice. U istraživanju su sudjelovali učenik s PSA, majka i otac učenika, pomoćnik u nastavi, učiteljica razredne nastave i istraživač. Učenik ima 9 godina. Neverbalan je tj. ne koristi govor za komunikaciju, nema govorni jezik. Nastavu pohađa prema redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke iz svih nastavnih predmeta.

### **Tijek istraživanja**

Studija slučaja se odvijala osam mjeseci, dijelom u školskoj godini 2021./2022. i 2022./2023. Učenik je na početku studije bio u 2. razredu osnovne škole (2. polugodište). Zbog zahtjeva škole da se učeniku pronađe adekvatna stručna pomoć jer u školi nije usvojio početno čitanje i pisanje roditelji su angažirali individualnu stručnu pomoć istraživača. Istraživač sudjeluje kao kreator i izvoditelj obrazovne intervencije opismenjavanja neverbalnih učenika s PSA (kroz poučavanje učenika). Učenik je na završetku školske godine 2. razreda prebačen u drugu školu te je nastavljena studija s roditeljima, pomoćnikom u nastavi, ali i s učiteljicom razredne nastave koja je bila zainteresirana za sudjelovanje u studiji. Studija slučaja je završena u trećem razredu osnovne škole. Učenik danas uspješno pohađa 4. razred osnovne škole u redovnom razrednom odjelu.

Tijek istraživanja se provodio sukladno opisanom metodičko-didaktičkom pristupu kombiniranog koncepta početnog čitanja i pisanja neverbalnih učenika s PSA. Na početku studije slučaja učenik s PSA nije imao razvijen sustav komunikacije u domu i školi. Zato se na početku istraživanja uvodi komunikacijski sustav za razmjenu slika PECS. Učenik je svakodnevno (pet sati tjedno) dolazio na individualnu stručnu potporu s istraživačem. Sve intervencije koje su se usvajale tijekom rada s istraživačem postupno su se uvodile i u školu (PECS, didaktički materijali, individualne knjige, slikovnice). Roditelji učenika su bili aktivno uključeni u sve etape istraživanja kako bi se ujednačio pristup i potpora opismenjavanju kod kuće i tijekom individualnog učenja. Mjesečna analiza sadržaja provodila se s roditeljima kako bi razumjeli napredak i zajedničke ciljeve. Roditelji su bili izravno uključeni u izradu većine fizičkih artefakti što je pozitivno utjecalo ne samo na zajedničku motivaciju i usmjerenost na uspjeh već i aktivno sudjelovanje u aktivnostima kod kuće (npr. čitanje priče, igre i sl.) te formiranje okruženja koje je podržavalo i poticalo razvoj opismenjavanja. Intervjuom se ispitalo zadovoljstvo učenika, učiteljice razredne nastave koja je povratnim informacijama (formativno i sumativno vrednovanje) pružala vrlo jasne i argumentirane informacije o napretku i djelotvornosti opismenjavanja učenika s PSA. Jedna od vrlo važnih etapa istraživanja je „hvatanje koraka“ sa školskim

kurikulumom. Naime, učenik je bio u fazi početnog pisanja i čitanja, a istodobno i u 3. razredu u kojem su sadržaji i ključni pojmovi općenito brojniji i zahtjevniji. U tome kontekstu, kombinirani koncept početnog čitanja i pisanja neverbalnih učenika s PSA se pokazao djelotvornom obrazovnom platformom u koju su se mogli integrirati i nastavni predmeti te usvajati obrazovni ishodi (uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke iz svih nastavnih predmeta).

## **Rezultati i rasprava**

Rezultati istraživanja pokazuju da kombinirani koncept početnog čitanja i pisanja neverbalnih učenika s PSA predstavlja prikladnu učinkovitost budući je učenik, koji je sudjelovao u studiji slučaja, započeo i razvija proces čitanja i pisanja. Učenik je tijekom osmomjesečnog praćenja kontinuirano pokazivao napredak u svim područjima (vokabular, čitanje, pisanje, razumijevanje) te na kraju studije slučaja čita i piše. To bi moglo ukazivati i na djelotvornu strukturu kombiniranog koncepta početnog čitanja i pisanja neverbalnih učenika s PSA (četiri etape procesa u ciklusu učenja) posebno u kontekstu činjenice da učenik na početku studije nije poznao ni jedno slovo te nije imao sustav komunikacije u školi i domu. Ključna poanta je da je učenik s PSA koji je bio neuspješan u usvajanju čitanja i pisanja u tipičnoj učionici uz adekvatnu obrazovnu intervenciju, pristup uputama i komunikaciju te u vremenu koje je potrebno i drugim učenicima bez teškoća, usvojio početno čitanje i pisanje. Ovaj dokaz korespondira s brojnim rezultatima u literaturi (Coleman-Martin et al., 2005 ; Miles & Ehri, 2019; Moore & Sudduth, 2014; Vale et al., 2022; Westerveld et al., 2016) da mnogi neverbalni učenici s PSA imaju isti kapacitet za vještine pismenosti kao i tipični učenici, ali zahtijevaju obrazovne intervencije u području opismenjavanja koje se razlikuju od tipične nastave opismenjavanja. Dodatno se potvrđuje već istaknuta nužnost primjene obrazovnih intervencija u opismenjavanju učenika s PSA koje se razlikuju od tipične nastave opismenjavanja (Coleman-Martin et al., 2005; Miles & Ehri, 2019; Moore & Sudduth, 2014; Vale et al., 2022; Westerveld et al., 2016).

Rezultati studije slučaja potvrđuju i razvidan napredak u razvoju vokabulara koji se kontinuirano povećavao. Dodatno, stalno se povećavao i broj riječi koje učenik razumije, učestalo koristi te povezuje asocijacijama s drugim riječima uz vizualnu (slika) i slušnu potporu (audio zapis). Učenik je također pokazao napredak u razvoju vokabulara vizualne potpore koje koristi u PECS-u pa je sada na razini samostalnog korištenja vizualne potpore i rasporeda. Rezultati sugeriraju izvjesnu dosljednost s prethodnim studijama koje su se bavile intervencijama za poboljšanje vokabulara neverbalnih učenika s PSA (Coleman-Martin et al., 2005 ; Goh et al., 2013; Gentry & Lindsey, 2008; Miles & Ehri, 2019; Moore & Sudduth, 2014; Oelwein, 1995; Vale et al., 2022; Westerveld et al., 2016).

Nakon osmomjesečne studije slučaja, od svih promatranih komponenti čitanje učenika je najrazvijenije. Praćenje broja pročitanih riječi i rečenica pokazuje kontinuiran napredak. Nalog „reci u glavi“, odnosno korištenje unutarnjeg govora pokazalo se vrlo djelotvornim. Učenik je često u nemogućnosti razlikovanja glasova u riječi samoinicijativno uzimao nalog „reci u glavi“ što se može objasniti ne samo potrebom za unutarnjim govorom već i primjenom istoga. Tijekom procesa čitanja, učenik je razvio različite strategije koje su značajno doprinijele razvoju čitanja. Razvio je vještinu glasovne analize i sinteze, ali još uvijek treba potporu, posebno slušnu. Nakon završene studije učenik samostalno inicira čitanje priča te aktivno sudjeluje u svakodnevnom čitanju s roditeljima. Rezultati ove studije slučaja korespondiraju s relevantnim teorijskim spoznajama i studijama koje potvrđuju učinkovitost neverbalnog pristupa čitanju korištenjem unutarnjeg govora (Heller et al., 2002; Leytham et al., 2015).

Primjenom kombiniranog koncepta početnog čitanja i pisanja neverbalnih učenika s PSA, učenik je usvojio i početno pisanje. Nakon osmomjesečne studije, učeniku je u pisanju nužna potpora (vizualni prikaz pojma; vizualna potpora tj. slikovna abeceda; zvučna potpora tj. izgovor riječi; rastavljanje riječi na slogove; rastavljanje rečenice na riječi). S obzirom da učenik na početku istraživanja nije znao napisati ni jedno slovo te je imao usvojen koncept pasivnog prepisivanja bez razumijevanja (koji je koristio u školi prepisujući sa školske ploče), pisanje se smatra izuzetno važnim rezultatom istraživanja. U procesu pisanja posebno se korisnim pokazala strategija pisanja, integrirana

u kombiniranom konceptu početnog čitanja i pisanja neverbalnih učenika s PSA, kojom se pisanje integrira u svakodnevni život (i povezuje sa sadržajima u školi). Pisanje se uvježbava pisanjem novih riječi na listama koje se prikupljaju te nakon određenog vremena ponavlja poznavanje. Ovom strategijom učenik je bio u mogućnosti razvijati svoj algoritam zapamćivanja riječi što se i potvrdilo pisanjem. Treba naglasiti da je usmjerenost osobe, koja poučava učenika s PSA, na proces (a ne samo ishod) učenja važan čimbenik u postizanju uspjeha. Naime, svaki učenik ima svoj jedinstveni pristup i model učenja pa se identificiranjem individualnih pojedinosti, osobnog algoritma učenja, otvaraju mogućnosti otkrivanja drugih perspektiva i kompetencija koje bi inače ostale skrivene. Ključnim i najvrjednijim rezultatom studije slučaja u području pisanja smatra se motivacija i osjećaj samoeфикаsnosti učenika koji je u ovom najzahtjevnijem području bio i ostao uporan, uspješan te kontinuirano, polako ali sigurno napreduje.

Rezultati praćenja razumijevanja povezivanja riječi u rečenicu te odgovaranja na pitanja također pokazuju kontinuirani napredak tijekom jednogodišnjeg praćenja opismenjavanja. Međutim, važno je istaknuti da je razumijevanje područje na kojem treba intenzivno nastaviti učenje uz kreiranje koncepta djelotvorne intervencije razumijevanja.

Treba dodati da je učenik na kraju studije razvio visoku razinu samopouzdanja i izvjesne samostalnosti u izvršavanju školskih zadataka što je utjecalo na cjelokupno pozitivno ozračje u školi i domu. Posebno iznenađenje je razvidna veća razina motivacije za komunikaciju i interakciju te učenje. Učenik je u kratkom vremenu uspješno savladao početno čitanje i pisanje te sadržaje nastavnih predmeta 3. razreda osnovne škole što je bio jedan od najvećih izazova.

Ovi podatci ukazuju na važnost svjesnosti učitelja o alternativnim programima i obrazovnim intervencijama koje mogu biti integrirane u tipičnim učionicama. Dodatno, podatci ukazuju i na važnost kompetencija učitelja za kvalitetno poučavanje u inkluzivnim učionicama. I u literaturi se ukazuje na ulogu učitelja u razvijanju najboljih praksi za poučavanje čitanja za učenike s jedinstvenim potrebama učenja (Moore & Sudduth, 2014).

Kreirani alat procjene početnog čitanja i pisanja neverbalnih učenika s PSA pokazao se korisnim alatom procjene i praćenja. Kreirani didaktički materijali značajno su doprinijeli razvoju opismenjavanja i smatraju se važnim varijablama u procesu opismenjavanja. U tome kontekstu, potvrđuju se već poznate spoznaje koje, u kontekstu opismenjavanja učenika s PSA, daju značaj vizualnim materijalima, slikovnim karticama, oglednima knjigama i sl. (Oelwein, 1995). Uz navedene pristupe poučavanja, ključnu ulogu u opismenjavanju neverbalnih učenika s PSA ima i tehnologija. U kombinaciji s obrazovnim intervencijama implicira učinkovitost i neovisnost učenika s PSA (Cascio, 2015; Gentry & Lindsey, 2008; Kelly, 2010; Lindsey, 2012; Oelwein, 1995; Moore & Sudduth, 2014; Randi et al., 2010; Rao & Gagie, 2006).

## **Zaključak**

S obzirom na postavljeni cilj istraživanja koji se odnosi na kreiranje i testiranje konceptualnog okvira za poučavanje čitanja i pisanja neverbalnih učenika s PSA i utvrđivanje usvojenosti čitanja i pisanja te rezultate studije slučaja može se zaključiti da kreirani kombinirani koncept početnog čitanja i pisanja neverbalnih učenika s PSA omogućuje usvajanje početnog čitanja i pisanja neverbalnih učenika s PSA.

U širem kontekstu može se zaključiti da se ovim konceptom potvrđuje značaj obrazovnih intervencija odnosno didaktičko-metodičkog instrumentarija koji može biti adekvatna potpora ne samo učeniku s PSA već i učiteljima u procesu profesionalnog razvoja i razvoju inkluzivnih odgojno-obrazovnih učionica.

Ograničenja istraživanja mogu se razmatrati u kontekstu malog broja sudionika te korištenju konceptualnih instrumenata (nedovoljno empirijski provjerenih).

U budućim istraživanjima bi bilo potrebno praćenje kroz duži vremenski period, na većem uzorku, provjera koncepta na višim razinama izvedbe npr. nastavak procesa učenja te dodatna empirijska verifikacija predloženog alata procjene.

## Literatura

- Al Jaffal, M. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*, 13, 873248.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th ed. Arlington, VA, American Psychiatric Publishing.
- Broun, L. T. (2004). Teaching students with autistic spectrum disorders to read: A visual approach. *Teaching Exceptional Children*, 36(4), 36-40.
- Cafiero, J. M. (2001). The effect of an augmentative communication intervention on the communication, behavior, and academic program of an adolescent with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(3), 179-189.
- Cascio, M. A. (2015). Cross-cultural autism studies, neurodiversity, and conceptualizations of autism. *Culture, Medicine, and Psychiatry*, 39, 207-212.
- Coleman-Martin, M. B., Heller, K. W., Cihak, D. F. & Irvine, K. L. (2005). Using computer-assisted instruction and the nonverbal reading approach to teach word identification. *Focus on Autism and other developmental disabilities*, 20(2), 80-90.
- Draaisma, D. (2009). Stereotypes of autism. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1522), 1475-1480.
- Florian, L. & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge journal of education*, 40(4), 369-386.
- Gentry, J. E. & Lindsey, P. (2008). Creating a culture of literacy for two students with language and learning differences. *Journal of the Effective Schools Project*, 15, 46-57.
- Goh, S., Whitaker, A., Feldman, J., Cull, M. B., Hoyte, K., Algermissen, M. & Peterson, B. S. (2013). Teaching non-verbal children with autistic disorder to read and write: a pilot study. *International Journal of developmental disabilities*, 59(2), 95-107.
- Heller, K. W., Fredrick, L. D. & Diggs, C. A. (1999). Teaching reading to students with severe speech and physical impairments using the nonverbal reading approach. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 18(1), 3-34.
- Heller, K. W., Fredrick, L. D., Tumlin, J. & Brineman, D. G. (2002). Teaching decoding for generalization using the nonverbal reading approach. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14, 19-35.
- Jaarsma, P. & Welin, S. (2012). Autism as a natural human variation: Reflections on the claims of the neurodiversity movement. *Health care analysis*, 20, 20-30.
- Kapp, S. K., Gillespie-Lynch, K., Sherman, L. E. & Hutman, T. (2013). Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. *Developmental psychology*, 49(1), 59.
- Kelly, P. (2010). Where are the children? Educational neglect across the fifty states. *The Researcher*, 23(1), 41-58.
- Koegel, L. K., Bryan, K. M., Su, P. L., Vaidya, M. & Camarata, S. (2020). Definitions of nonverbal and minimally verbal in research for autism: A systematic review of the literature. *Journal of autism and developmental disorders*, 50, 2957-2972.
- Leytham, P. A., Pierce, T., Baker, J., Miller, S. & Tandy, D. (2015). Evaluation of the nonverbal reading approach for two 12 to 13-year-old students with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 9, 68-76.
- Lindsey, P. (2012). Autistic Spectrum Disorder and Assistive Technology: Action Research Case Study of Reading Supports. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 61, 87.
- Maneta, A. (2019). Autism Spectrum Disorder: A Case Study on Students Attainments. *Mediterranean Journal of Basic and Applied Sciences (MJBAS)*, 3(1), 25-36.
- Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A. & Shaw, K. A. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. *Morbidity and mortality Weekly Report - Surveillance Summaries*, 72(2), 1-14.

- Miles, K. P. & Ehri, L. C. (2019). Orthographic mapping facilitates sight word memory and vocabulary learning. *Reading development and difficulties: Bridging the gap between research and practice*, 63-82.
- Miočić, I. (2018). Fleksibilnost studije slučaja: prednost ili izazov za istraživače?. *Ljetopis socijalnog rada*, 25(2), 175-194.
- Moore, E. R. & Sudduth, L. E. (2014). *Reading instruction for nonverbal students with autism or selective mutism* (Doctoral dissertation, California State University, Sacramento).
- Mirenda, P. & Fossett, B. (2002). *Augmentative and alternative communication systems. A picture's worth: PECS and other visual communication strategies in autism*, 43-66. <https://pecs-canada.com/download/A%20Picture's%20Worth-Chapter%205.pdf>
- Odom, S. L., Hall, L. J., Morin, K. L., Kraemer, B. R., Hume, K. A., McIntyre, N. S. & DaWalt, L. (2021). Educational interventions for children and youth with autism: A 40-year perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-16.
- Oelwein, P. L. (1995). *Teaching Reading to Children with Down Syndrome: A Guide for Parents and Teachers. Topics in Down Syndrome*. Woodbine House, 6510 Bells Mill Rd., Bethesda, MD 20817.
- Randi, J., Newman, T. & Grigorenko, E. L. (2010). Teaching children with autism to read for meaning: Challenges and possibilities. *Journal of autism and developmental disorders*, 40, 890-902.
- Rao, S. M. & Gagie, B. (2006). Learning through seeing and doing: Visual supports for children with autism. *Teaching exceptional children*, 38(6), 26-33.
- Rogow, S. (1994). Teaching nonverbal children to read. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88(1), 85-85.
- Rose, V., Trembath, D., Keen, D. & Paynter, J. (2016). The proportion of minimally verbal children with autism spectrum disorder in a community-based early intervention programme. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(5), 464-477.
- Rupley, W. H., Logan, J. W. & Nichols, W. D. (1998). Vocabulary instruction in a balanced reading program. *The Reading Teacher*, 52(4), 336-346.
- Sacco, R., Camilleri, N., Eberhardt, J., Umla-Runge, K. & Newbury-Birch, D. (2022). *The prevalence of autism spectrum disorder in Europe. Autism Spectrum Disorders-Recent Advances and New Perspectives*. <https://research.tees.ac.uk/ws/portalfiles/portal/45237605/84388.pdf>
- Sennott, S. & Bowker, A. (2009). Autism, AAC, and proloquo2go. *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, 18(4), 137-145.
- Shane, H. C., Laubscher, E. H., Schlosser, R. W., Flynn, S., Sorce, J. F. & Abramson, J. (2012). Applying technology to visually support language and communication in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 42, 1228-1235.
- Tager-Flusberg, H. & Kasari, C. (2013). Minimally verbal school-aged children with autism spectrum disorder: The neglected end of the spectrum. *Autism research*, 6(6), 468-478.
- Tissot, C. & Evans, R. (2003). Visual teaching strategies for children with autism. *Early Child Development and Care*, 173(4), 425-433.
- Vale, A. P., Fernandes, C. & Cardoso, S. (2022). Word reading skills in autism spectrum disorder: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 4529.
- World Health Organization (2019). Autism Spectrum Disorders. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Westerveld, M. F., Trembath, D., Shellshear, L. & Paynter, J. (2016). A systematic review of the literature on emergent literacy skills of preschool children with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education*, 50(1), 37-48.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. K. (2007). *Studija slučaja – dizajn i metode*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.
- Zohoorian, Z., Zeraatpishe, M. & Matin, N. (2021). Effectiveness of the picture exchange communication system in teaching English vocabulary in children with autism spectrum disorders: A single-subject study. *Cogent Education*, 8(1), 1892995.

**Tamara Jurkić Sviben**  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet

## **U potrazi za glazbom Ernesta Krajanskog (1885.-1941.)**

### **Sažetak**

Ernest Krajanski potekao je iz varaždinske židovske obitelji Kräuterblüth. Primarno pravnik, bavio se aktivno i glazbom te je podupirao mnoge glazbene aktivnosti u Varaždinu gdje je djelovao kao dirigent, pjevač, violinist i stručni glazbeni pisac. Ostavio je više harmonizacija popularnih i narodnih napjeva te hrvatsko-kajkavskih popijevki, a u Muzičkoj zbirci Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu nalaze se notni zapisi dviju pjesama *Ja sem Varaždinec* obrada iz 1919. godine i *Pospana devojka* za muški zbor. Cilj ovoga rada je osvijestiti postojanje notnih zapisa Ernesta Krajanskog te ponuditi analitički prikaz odnosa skladatelja prema tekstualnim predlošcima. Posebna pozornost bit će usmjerena na glazbeni stil, ritam, metar, melodijsku liniju te harmoniju u odnosu prema ritmu, metru i intonaciji stiha. Komparativno će se pratiti atmosfere tekstualnih predložaka i atmosfere glazbenih izričaja koje se ostvaruju u glazbenim obradama (harmonizacijama) Ernesta Krajanskog. Ukazivanjem na umjetničku povezanost pučke poezije i skladateljske ideje želi se uputiti na glazbene primjere hrvatske kulturne baštine i djelovanje glazbenog pregaoca koji je ostavio trajan obol u glazbenoj kulturi Varaždina i okolice.

**Ključne riječi:** glazbenik židovskog podrijetla; glazbeni život Varaždina početkom 20. st.; harmonizacije narodnih napjeva; hrvatska kulturna baština; uglazbljeni stihovi.

## **Searching the Ernest Krajanski's music (1885-1941)**

### **Abstract**

Ernest Krajanski came from the Kräuterblüth Jewish family from Varaždin. Primarily a lawyer, he was also actively involved in music and supported many musical activities in Varaždin, where he worked as a conductor, singer, violinist and professional music writer. He left several harmonizations of popular and folk tunes and Croatian-Kajkavian pop songs. In the Music Collection of the National and University Library in Zagreb there are music scores of two songs *Ja sem Varaždinec* from 1919 and *Pospana devojka* for male choir. The aim of this paper is to raise awareness of the existence of Ernest Krajanski's music scores and to offer an analytical approach of the composer's relationship to textual templates. Special attention will be focused on musical style, rhythm, meter, melodic line and harmony in relation to the rhythm, meter and intonation of the verse. The atmospheres of the textual templates and the atmospheres of the musical expressions realized in the harmonizations of Ernest Krajanski will be followed comparatively. By pointing out the artistic connection between folk poetry and compositional ideas, the idea is to refer to musical examples of Croatian cultural heritage and the musical product of a musical master who left a lasting mark on the musical culture of Varaždin and its surroundings.

**Keywords:** Croatian cultural heritage; harmonization of folk songs; musical life of Varaždin at the beginning of the 20th century; musician of Jewish origin; poetry set to music.



## Uvod

Ernest Krajanski (Varaždin, 15. XI. 1885 – Stara Gradiška, XI. 1941) potekao je iz varaždinske židovske obitelji Kräuterblüth. Osnovnu školu i gimnaziju završio je u Varaždinu, a nakon mature, prezime Kräuterblüth, kao i njegov brat Artur, promijenio je u Krajanski. Prvu glazbenu naobrazbu stekao je u rodnome Varaždinu u klasi Josipa Rosenberga i njegova sina Vjekoslava Rosenberga-Ružića. U Beču je studirao pravo i violinu, a u Zagrebu je doktorirao pravo 1911. godine gdje počinje raditi u odvjetničkom uredu. Iako je zanimanjem bio primarno pravnik, s bratom ljekarnikom Arturom Krajanskim i njegovom suprugom pijanisticom Jelisavom Krajanski rođenom Meller (Lončarić, 2017 i Jurkić Sviben, 2016) aktivno se amaterski bavio glazbom kao dirigent, pjevač, violinist i stručni glazbeni pisac te je zaslužan za razvoj glazbenoga života u Varaždinu između dva rata i kao prevoditelj pjevanih tekstova.

Za grad Varaždin značajno je da je Ernest Krajanski s profesorom Krešimirom Filićem 1922. godine osnovao varaždinski pjevački zbor „Tomislav“ (Jurkić Sviben, 2016), no prije osnivanja zbora „Tomislav“ Krajanski je djelovao i kao dirigent pjevačkoga zbora varaždinske akademske mladeži (Zbor sveučilištaraca) kojeg je vodio od 1917. do 1921. godine. Zbor sveučilištaraca je pod njegovim vodstvom ostvario zapažene uspjehe u Varaždinu, Ljubljani, Karlovcu, Zagrebu, Beogradu, Krapini, Koprivnici i Bjelovaru. O nacionalnoj svjesnosti Krajanskog i varaždinske omladine u razdoblju Prvog svjetskog rata Filić (1972, str. 472) svjedoči:

Nakon majske deklaracije god. 1917. osjetilo se jače nacionalno gibanje, u čemu je prednjačila varaždinska sveučilišna omladina koja je priredila dvije glazbeno-dramske večeri, dne 28. i 29. rujna 1917.

Koncertni je program tih glazbenih večeri pripremio sam Ernest Krajanski koji se „pojaviо ne samo kao dirigent zbora, nego i kao pokretač glazbenog života u svome rodnom gradu...“ (Filić, 1972, str. 472)

O kulturnome značaju i progresivnosti glazbenog djelovanja dirigenta Ernesta Krajanskog u radu s pjevačkim društvom „Tomislav“ interesantan je zapis samog sugrađanina Krešimira Filića koji ističe kako je pod vodstvom Krajanskog

Akademsko pjevačko društvo 'Tomislav' već [je] na samom početku pokazalo svoj umjetnički legitimitet, priređujući varaždinskoj publici znalački stilski oblikovane programe, koji su, u kontekstu prethodno joj poznatog repertoara, predstavljali u najmanju ruku kuriozitet, ako ne i kulturološki šok. (Ruža, 2010, str. 16)

Krajanski je zaslužan i za njegovanje zbornog repertoara skladbama hrvatskih autora što potvrđuje Goglia (1927, str. 195) kada bilježi:

Dne 3. IV pjevala [je] glazbena sekcija jugosl. akadem. društva 'Tomislav' iz Varaždina pjesme domaćih skladatelja... Među skladbama V. Žganca, A. Dobronića, R. Savina i drugih nalazila se i skladba Ernesta Krajanskog.

O kvalitetnoj umjetničkoj uvježbanosti zbora „Tomislav“ pod vodstvom Krajanskog svjedoči i tekst Šafraneka-Kavića (1931, str. 15):

Hrvatsko pjev. udruženje 'Lisinski' u zajednici sa 'Zagrebačkom filharmonijom' izvodilo je kao zaključak 20-godišnjice jubileja pod ravnanjem g. Milana Sachsa jedno od najvećih i najinteresantnijih Berliozovih djela, 'La grande messe des morts'... u grandioznim dimenzijama zamišljeno djelo traži za izvedbu i grandiozni aparat. Oko 240 osoba sudjelovalo je kod zagrebačke izvedbe, pjevački zbor 'Lisinskoga' bio je pojačan zborom bratskoga varaždinskoga pjev. društva 'Tomislav', koje je uvježbao g. dr. E. Krajanski... Ovaj koncert...bio je jaki umjetnički doživljaj i veliki svečani društveni događaj.

Krešimir Filić ističe, da je pod vodstvom Krajanskog, pjevačko društvo „Tomislav“ do 1939. godine svojim koncertima zaslužilo – uz zagrebačko pjevačko društvo *Lisinski* – status jednoga od najvažnijih pjevačkih društava. Zanimljivo je i da je „Tomislav“ s „Lisinskim“ prema Filiću nastupilo dvaput.

Bilo je to godine 1927. za proslave desetgodišnjice 'Tomislava' u Varaždinu, te kod izvedbe Berliozova 'Requiem-a' u Zagrebu godine 1931. u zagrebačkom kazalištu pod dirigiranjem Milana Sachsa. (Filić, 1972, str. 472)

Ernest Krajanski je u svojstvu dirigenta i zborovođe zabilježen i u direktnome prijenosu *Missae Poeticae* Božidara Širole 21. travnja 1928. godine u izvedbi mješovitog zbora pjevačkoga društva „Tomislav“ (Filić, 1972, str. 472). Spomenute izvedbe Berliozovog *Requiem*a i Široline *Missae Poeticae* govore o visokim glazbeno-izvođačkim mogućnostima zbora „Tomislav“ kojeg je uvježbavao Krajanski.

Potrebno je istaknuti i viziju i utjecaj do današnjih dana glazbenog pregaoca Krajanskog na čuvanje hrvatske glazbene baštine, posebno barokne baštine grada Varaždina. Dirigentica Dada Ruža ističe da je Festival Varaždinske barokne večeri u Varaždinu idejno utemeljen još 1922. godine, otkada „datiraju prve izvedbe stilski osmišljenih programa glazbe renesanse i baroka Akademskog pjevačkog društva 'Tomislav' pod ravnanjem dr. Ernesta Krajanskog te uz intelektualnu, organizacijsku i praktičnu suradnju Krešimira Filića.“ (Ruža, 2010, str. 16)

Iako je svojim glazbeno-izvođačkim doprinosom poticao razvoj glazbene kulture svoga rodnoga grada te je kao glazbeni pisac objavljivanjem tekstova bilježio povijest glazbenoga života Varaždina (Jurkić Sviben, 2016), slijedom povijesnih događanja i provođenjem rasnih zakona uhićen je početkom Drugoga svjetskog rata (1941) i s ostalim varaždinskim Židovima odveden u logor Stara Gradiška gdje je ubijen (Lončarić, 2017).

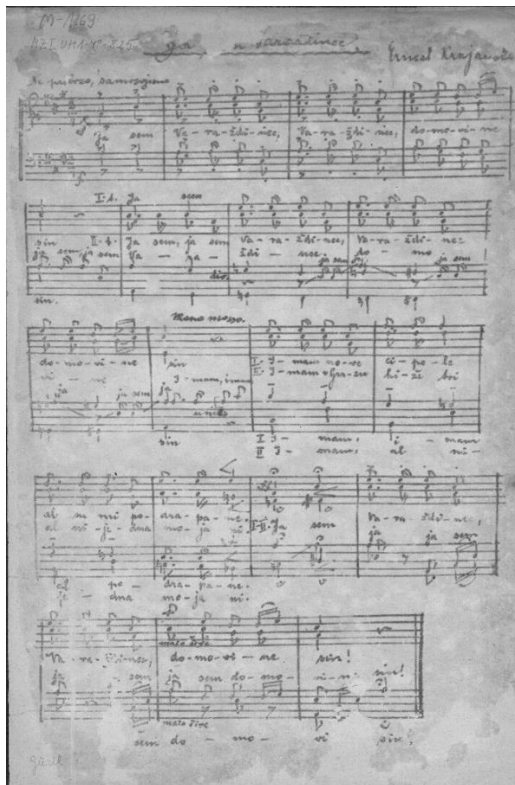
#### **Harmonizacije narodnih popjevki**

Za temu ovoga rada, značajan je podatak da je Ernest Krajanski „ostavio više harmonizacija popularnih i narodnih napjeva te hrvatsko-kajkavskih popijevki“ (Jurkić Sviben 2016, str. 79) od kojih su, za sada dostupne samo dvije pjesme koje se nalaze u Muzičkoj zbirci Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu: *Ja sem Varaždinec* obrada iz 1919. godine (Krajanski, 1919) i *Pospana devojka* za muški zbor (Krajanski, s.d.)

Cilj je ovoga rada osvijestiti postojanje notnih zapisa Ernesta Krajanskog te uvidjeti na temelju tekstualne i harmonijske analize na koji se način skladatelj odnosio prema tekstualnim predlošcima i prema zapisima narodnih napjeva. Ideja je uočiti na koji način skladatelj uglazbljuje (harmonizira) i ostvaruje atmosferu tekstualnih predložaka.

#### *Analiza harmonizacije pjesme Ja sem Varaždinec*

Analizom notnih zapisa melodija pjesme *Ja sem Varaždinec* i dječje pjesme iz Češke *Já sem z Kutné Hory* moguće je zaključiti da postoji melodijska podudarnost dvaju napjeva.



Prilog 1 Ja sem Varaždinec

### Já jsem z Kutné Hory

Rázně

Česká



1. Já jsem z Kutné Hory, z Kutné Hory koudelníkův syn.



Já mám v Praze tři do-my, až je koupím budou mý.



Já jsem z Kutné Ho-ry, z Kutné ho-ry koudel-níkův syn.

2. Není řemeslníka, řemeslníka, nad koudelníka.

Má-li dosti koudelé, na měkko si ustele.

Není řemeslníka, řemeslníka, nad koudelníka.



Prilog 2 Já jsem z Kutné Hory

Usporedbom zapisa pjesme *Já jsem z Kutné Hory* i melodijske linije u četverglasnoj zbarskoj inačici (za muški zbor) koja se atribuirala Ernestu Krajanskom

Uočavaju se manja melodijska odstupanja u početnom zapjevu Ja-sem Va (češka inačica ima prva dva tona u razmaku V2 i još jedne V2, dok je početak inačica Krajanskog u razmaku V3, odnosno u razmaku tri tona durskoga kvintakorda. U nastavku melodije je intervalski odnos između tonova u dvjema melodijama vrlo podudaran (vidi priloge br. 1 i br.2).

Druga razlika se odnosi na sadržaj teksta. Uvidom u tekst i preslušavajući audio snimke različitih tradicijskih izvedbi, u hrvatskoj literaturi tekst tradicijske kajkavske i/ili podravske pjesme *Ja sem Varaždinec* zabilježen je sljedećim stihovima:

Pripjev: Ja sem Varaždinec, Varaždinec,  
Domovine sin.  
Imal jesem jen škrlak, puhnul veter, 'zel ga vrag!  
Imal jesem jen kaput, krpal sem ga tristo put!  
Imal jesem jen štacun, pak sem 'z njega zletel vun!  
Imal jesem sto jezer, pak mi ih je negdo zel!  
Ja sem Varaždinec, Varaždinec,  
Domovine sin.

(Izvor: Pavličić, P., 2019, str. 213)

Ernest Krajanski u svojoj harmonizaciji (Krajanski, 1919) bilježi dva stiha koja se oba ne podudaraju sa stihovima koji su danas poznati u tradiciji pučkog pjevanja i koji se prepoznaju kao stihovi pjesme *Ja sem varaždinec*.

Stihovi u harmonizaciji Krajanskog (1919) su sljedeći:

- I. Imam nove cipele, al su mi podrapane.
- II. Imam v Grazu hiže tri, al ni jedna moja ni.

Problemsko pitanje pojavljuje se kod drugoga stiha, koji spominje naziv grada u kojem junak ima tri kuće. Spominjanje tri kuće u gradu Grazu navodi misao na češki tekst dječje tradicijske pjesme *Já jsem z Kutné Hory* :

Já mám v Praze tři domy, až je koupím budou mý;  
Já jsem z Kutné Hory, z Kutné Hory koudelníkův syn.  
Já mám v Praze tři domy, až je koupím budou mý;  
já jsem z Kutné Hory, z Kutné Hory koudelníkův syn.  
Není řemesníka řemesníka nad koudelníka.  
Není řemesníka řemesníka nad koudelníka.  
Má-li dosti koudele, Naměkko si ustele  
Není řemesníka řemesníka nad koudelníka.

(Izvor: [UJDETO Lyrics - Lidová česká - Já jsem z Kutné Hory - text písně](#))

Prema Pavlu Pavličiću (2019) u pjesmi *Ja sem Varaždinec* riječ je o autoironiji pučkoga pjevača gdje pjesma neuobičajeno počinje s pripjevom koji naoko zvuči domoljubno, a zatim se zbiva sadržajni

autoironični prevrat pri kojem pjevač iz stiha u stih isprva ostaje bez *škraka*, pa u gradaciji redom bez kaputa, zatim bez dućana (štacuna), i na kraju bez novaca (npr. *sto jezer* - iako nije precizno naznačeno o kojoj je valuti riječ, *sto jezer* pretpostavlja veliku količinu novaca, odnosno, u prenesenom značenju glavni junak pjesme ostao je bez svega, odnosno cjelokupne imovine, ali unatoč svim gubicima on i dalje ostaje domoljub, odnosno Varaždinec, domovine sin. (Pavličić, 2019)

Ova autoironija karakteristična je za tradicijsku kulturu, pogotovo u području kontinentalne Hrvatske, međutim, do sada nije poznato, odnosno, literatura ne kazuje otkada se uvriježena inačica pjesme pjeva tradicijski u sjevernoj Hrvatskoj na način kako ju opisuje Pavličić (2019), ali za ovo istraživanje zanimljivo je i pitanje je zašto i s kojim razlogom Krajanski 1919. godine u svoju inačicu tradicijske pjesme koju priređuje za zbor mladih sveučilištaraca, upotrijebio stihove koji danas u tradicijskom pjevanju na području Hrvatske nisu poznati. Moguće je pretpostaviti da su stihovi koje je upotrijebio Krajanski bili pjevačko i narodno iskustvo zajednice u kojoj je autor živio. S obzirom da se Krajanski bavio proučavanjem narodnih napjeva koje je priređivao za zbor koji je vodio (1919. je vodio Zbor sveučilištaraca), za pretpostaviti je da se na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće pjesma *Ja sem Varaždinec* u Varaždinu i okolici pjevala sa stihovima kako ih je naveo Krajanski. Također je za pretpostaviti da je drukčijih stihova u pučkome pjevanju bilo i više jer su samo dva stiha zabilježena u Krajanskijevom rukopisu.

Pozornost osobito privlači stih u kojem se spominje grad Graz (*Imam v Grazu hiže tri, al ni jedna moja ni.*), koji je sadržajem podudaran stihu u češkoj inačici pjesme: *Já mám v Praze tři domy, až je koupím budou mý* (op.a. u prijevodu: Imam u Pragu kuće tri, kad ih kupim bit će mi, odnosno bit će moje...)

Samo značenje stihova nije istovjetno jer u hrvatskoj inačici postoji žal što u Grazu junak ima tri kuće, ali niti jedna nije njegova, dok češka inačica odaje svojevrsni optimizam jer kad ih junak kupi, bit će njegove... U češkoj inačici iskazana neizvjesna budućnost (budu mi... odnosno bit će mi... može se doimati kao svojevrsna prijetnja: bit će mi... tko zna što... time pjevač smisao stihova upućuje u humorističnom smjeru, odnosno autoironijski okreće na šalu.

Moguće promišljanje u razumijevanju sličnosti smisla stihova češke i Krajanskijeve verzije pučkih stihova je da je Kutna Hora manji grad, udaljen pedeset kilometara od Praga, ali povijesno izrazito važan i domoljuban što je moguće potvrditi i za Varaždin koji je i u hrvatskoj povijesti imao svoju važnost. U pokušaju odgovora na pitanje zašto u Krajanskijevoj inačici pjesme Varaždinec spominje tri *hiže* u Grazu, moguće je ponuditi odgovor da se igra riječi odnosila na prvi veći i važan grad najbliži Varaždinu (kulturološki u vrijeme Austro-ugarske Graz je Varaždinu bio bliži od Zagreba) gdje bi u očima Varaždinaca junak bio važan da je mogao imati tri kuće u Grazu... Razlog odabira teksta u Krajanskijevoj obradi moguće je za sada samo nagađati, ali autoironičan karakter pjesme *Ja sem Varaždinec* koji prepoznaje Pavličić (2019) ostaje i u Krajanskijevoj obradi.

U pogledu harmonizacije za četveroglasni zbor, Krajanski koristi poznatu hrvatsku tradicijsku melodiju koja slični i melodiji u češkoj inačici pjesme i koja se nalazi u razmaku terci u dvama gornjim glasovima. Pjesmu smješta u tonalitet A-dura, a šaljivi karakter postiže punktiranim ritmom i zanimljivim kontrapunktiranjem donjim glasovima koji upadaju gornjim glasovima ponavljanjem riječi *imam, imam* naglašavajući i porugljivo ističući da junak Varaždinec misli da nešto ima i da mu je to jako važno, a ustvari to što si zamišlja je fikcija jer ništa nema.

Navedena ponavljanja, koristi kao kontrapunkt i u drugim glasovima kada ponavlja: ja sam, ja sam.. ili domovine, domovine...

Kod zvučne izvedbe, očito je autoru harmonizacije važno da se šaljivost naglašava tekstem i to u primjerima: 1) ja sam, 2) imam i 3) domovine... Riječ je o tri junaku važna pojma: 1) ja sam važan, 2) važan sam jer nešto imam (ustvari nemam pa se sam sebi rugam), 3) ali sam rodoljuban jer sam domovine sin.

Zanimljivi su također i prohodi kod ponavljanja pripjeva gdje se melodijskim silazom u donjim glasovima ton *gis* harmonijski silazno razrješava u *g*, zatim silazi u *fis*, pa *f* i vraća u *fis* što dovodi do harmonijske napetosti i šaljivosti koja podcrtava samu šaljivost i samoironiju teksta.

Na tome tragu, posebno je zanimljivo harmonijsko rješenje u 12. 13., 14. i 15. taktu gdje dolazi do neočekivane harmonijske progresije koja kulminira u koronama u 15. taktu (uklon u a-mol, povratka

preko dominante F-dura u F-dur kvintakord, zatim skok na *dis-fis-a-cis* polusmanjeni septakord nakon kojeg dolazi do lagodnog razrješenja u poznatim A-dur poskočnim harmonijama s ukrasnim izmjeničnim završetkom u gornjem glasu (*a-e-d-d-e-cis*).

#### Analiza harmonizacije pjesme *Pospana djevojka*

Druga pjesma je tradicijska pjesma *Pospana djevojka* koja se u kajkavskoj pjesmarici Vinka Žganca nalazi pod naslovom *Dremle mi se majko* (napomena autora: nije riječ o pjesmi *Dremle mi se dremle!*) (Žganec, 1950).

Riječ je o tradicijskoj pjesmi koju je još 1868. zapisana kao tradicijska iz Varaždina, zapisao ju je R.F. Plohl-Herdvigov, Varaždin 1868., a „uglazbio, za glasovir priredio i ukajdio F. Kuhač“ (Kuhač, 1879, naslovnica, knjiga II.).

456. Pospana djevojka.  
Is Varaždina.

*Allegretto* ♩ = 96.

Dremle mi se maj-ka, spa-la bi dje-voj-ka; dremle mi se maj-ka,  
spa-la bi dje-voj-ka.

Prilog 3. Pjesma „*Pospana djevojka*“ iz Kuhačeve pjesmarice

Zapis se nalazi i u Kajkavskoj pjesmarici dr Vinka Žganca (1950 i rukopisno izdanje).

Hrvatsko autorsko društvo [HAD], Zagreb Br. 211

## ZBIRKA NARODNIH POPJEVAKA

Prvi stih popievke: *Dreće mi se, majka ...*  
 (Posebni naslov): *Kajkavsko je drvo na kolenima* *Ron. (posvećenje)*

**Pjevač — svirač:** **Zapis:**

Ime i prezime: ..... Datum: ..... Mjesto: .....

Dob: ..... zvanje: ..... Pokrajina: .....

Rodom iz: Narajin ..... Ime zapisivača: Kuhača br. 456. .....

Ostali podatci o pjevaču u „Dnevniku“ str. .... Tiskano (gdje? — Rukopis?): .....

Pjevao u prijetu: ..... u prijetu: .....

Napjev

Tempo:  $\text{♩} = 96$

Analiza napjeva

[Nastavak na 3. ili 4. strani]

Prilog 4. Primjer pjesme „Pospana devojka“ iz rukopisa Kajkavske pjesmarice Vinka Žganca

Ernest Krajanski kao ljubitelj glazbe, amater i sakupljač, za svoj zbor napravio je vlastitu harmonizaciju pjesme koja se intonacijski i harmonijskim koloritom vrlo razlikuje od klasične D-dur harmonizacije Franje Kuhača.

M-171  
Pupka 101  
MEI 041-70-892  
Pospana devojka  
Dr. E. Krajański

maj - ha, spa-la bi de-voj - ha  
Dremle mi se dremle mi se maj - ha, spa-la bi de-voj - ha  
dremle mi se maj - ha, spa-la bi de-voj - ha  
voj - ha, dremle mi se maj - ha, spa-la bi de-voj - ha  
dremle mi se maj - ha spa-la bi de-voj - ha  
spa-la bi de-voj - ha

I. Otklan se ušha očku na kolena.  
II. Očku na kolena, tu pokoja nema.

Prilog 5. Harmonizacija E. Krajańskog pjesme *Pospana devojka*

Uvidom i usporedbom u harmonizacije Ernesta Krajańskog (prilog 5) i Franje Kuhaća (prilog 3) pućke pjesme *Pospana devojka* moguće je uvidjeti da je Krajański, kao vješt i senzibilan glazbenik, osjetivši silaznu intonaciju melodije narodne pjesme koja odiše djevojaćkim ljubavnim sentimentom, imao potrebu harmonijskim bojanjem izraziti sentiment kontinentalne Hrvatske, dok durska harmonizacija Franje Kuhaća više sugerira dursko mediteransko ozraćje. Ovdje valja istaknuti i uoćiti vańnost i problem harmonizacije narodne pjesme gdje treba izrazito uzeti u obzir tradicijsku kulturu i tonske naćine koji se koriste u napjevima pojedine regije i pojedinog kraja. Tonskim i kromatskim bojanjem, Krajański pokazuje kako promišlja o sljubljanju melodije, harmonije i stiha, gdje pri tome u potpunosti zadrńava melodiju i ritam tradicijskog napjeva, a harmonijama ćetveroglasnog sloga pokušava oslikati zvukovne boje varańdinskog kraja (u pjesmi *Pospana devojka* harmonizacija, upućuje na harmonijsko bojanje na tragu meńimurskog ozraćja starih tonskih naćina). Posebna se razlika oćituje u tome što Kuhać ćvrsto zadrńava harmoniju u D-duru izmjenama harmonijskih funkcija tonike i dominante, dok Krajański, uz pomoć kromatskih silaznog prohoda, nakon poćetne durske boje, sam kraj pjesme dovodi u molski (h-mol) završetak s karakteristićnom široko postavljenom zvućnom kvintom (h-fis) (prilog 6).

### Zakljućak

S obzirom na tragićan završetak Ernesta Krajańskog zbog njegova ųidovskoga podrijetla, za recepciju njegove skladateljske djelatnosti, izuzetno su vrijedne ovdje prikazane saćuvane dvije zbarske skladbe, odnosno harmonizacije narodnih napjeva iz varańdinskog kraja. Spomenute harmonizacije narodnih napjeva ukazuju na svijest glazbenika Krajańskoga, roćenog Varańdinca, o vrijednosti i vańnosti brige za kulturnu baštinu što potvrćuje i njegova izuzetna aktivnost kao voditelja zbora „Tomislav“ i prirećivanja koncerata te sudjelovanja u snimkama na kojima su se biljeńila djela hrvatske umjetnićke i narodne baštine. Usporedba harmonizacija Krajańskog pjesama *Ja sem Varańdinec* i *Pospana devojka* s harmonizacijama drugih poznatih (Kuhać, 1879) ili nepoznatih autora (usmena predaja pjevanja u pjesmi *Ja sem Varańdinec*) ukazuje na suptilniji i suvremeniji pristup harmonizacijama poznatih pućkih melodija Ernesta Krajańskog u prvim desetljećima 20. stoljeća koje je tada mladi dirigent prirećivao za Zbor sveućilištaraca i za zbor „Tomislav“.

Kroatologija, kao znanost o hrvatskoj kulturi i posebno muzikologija i etnomuzikologija, mogu mu na tome duboko zahvaliti i pozicionirati ga na zasluńeno mjesto u povijesti hrvatske glazbe. Kako bi



se nadopunile spoznaje o glazbenom stvaralaštvu i djelovanju Ernesta Krajanskog, preporuka je u narednom razdoblju istražiti arhivsku građu zbora „Tomislav“ i sačuvanu arhivsku građu o obitelji Krajanski u arhivu Gradskog muzeja Varaždin.

### Literatura

- Filić, K. (1972). *Glazbeni život Varaždina*. Muzička škola Varaždin.
- Goglia, A. (1927). Hrvatski glazbeni zavod u Zagrebu (1827.-1927.). *Sv. Cecilija*, 21(5), 193–200.
- Jurkić Sviben, T. (2016). *Glazbenici židovskog podrijetla u sjevernoj Hrvatskoj od 1815. do 1941. godine*. [Neobjavljena doktorska disertacija]. Sveučilište u Zagrebu Fakultet hrvatskih studija.
- Krajanski, E. (1919). *Ja sem Varaždinec*. Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu. Zbirka muzikalija i audiomaterijala.
- Krajanski, E. (s.d.). *Pospana devojka*. Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu. Zbirka muzikalija i audiomaterijala.
- Kuhač, F. (1879). *Južno-slovenske narodne popievke*. Knjiga II. Tiskara i litografija C. Albrechta.
- Lončarić, M. (2017). *Židovska zajednica u Varaždinu*. Gradski muzej Varaždin.
- Pavličić, P. (2019). *Glas naroda: pohvala pučkoj pjesmi*. Mozaik knjiga.
- Ruža, D. (2010). Varaždinske barokne večeri u zamislama i ostvarenjima svojih začetnika, *Radovi Zavoda za znanstveni rad Varaždin*, 21, 13-29.
- Šafranek-Kavić, L. (1931). Opera i koncertna sezona u Zagrebu. *Sv. Cecilija*, 25/1931, I, 14.
- Žganec, V. (ur.) (1950). *Hrvatske narodne pjesme kajkavske*. Matica hrvatska.
- Mrežni izvori
- [UJDETO Lyrics - Lidová česká - Já jsem z Kutné Hory - text písně](#) preuzeto 30. rujna 2023.

**Darinka Kiš-Novak**  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet

**Lana Tomas**

**Hrvoje Šlezak**  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet

## **Kovani novac Republike Hrvatske kao prirodoslovni i kulturni identitet: od lipa i kuna do eurokovanica**

### **Sažetak**

Ulazak u eurozonu i schengenski prostor 1. siječnja 2023. godine povijesni je događaj suvremene hrvatske države. Odricanjem od hrvatske valute kune, Hrvatska se odrekla dijela vlastitog kulturnog identiteta. U Hrvatskoj je kuna kao nacionalna valuta izglasana u Hrvatskom saboru 26. listopada 1993. Cilj ovoga rada je upoznati prirodoslovnu raznolikost na kovanicama Republike Hrvatske kao dio prirodoslovnog, kulturnog i nacionalnog identiteta.

**Ključne riječi:** fauna, flora, Hrvatska, identitet, kovani novac

## **Coins of the Republic of Croatia as natural History and cultural Identity: from Linden (lipa) and Marten (kuna) to Eurocoins**

### **Abstract**

Entry into the Eurozone and the Schengen area on January 1, 2023 is a historic event for the modern Croatian state. By giving up the Croatian kuna currency, Croatia gave up a part of its own cultural identity. In Croatia, the kuna was voted as the national currency by the Croatian Parliament on October 26, 1993. The aim of this paper is to introduce the natural diversity on the coins of the Republic of Croatia as part of the natural, cultural and national identity.

**Keywords:** coins, Croatia, fauna, flora, identity

## **Uvod**

Novac osim vlastite valutne vrijednosti ima i određene kulturne, sociološke, povijesne, umjetničke, simboličke, tehnološke te još poneke druge vrijednosti. Svakako da novac i odabir motiva na novcu, bilo papirnatom, bilo na kovanicama, predstavlja dio prepoznatljivih nacionalnih simbola i kao takav čini dio kulturnog i nacionalnog identiteta države.

Prve su se kovanice ili kovani novac najvjerojatnije pojavili na području Male Azije, tj. u kraljevini Lidiji, u 7. stoljeću pr. Kr. „Povjesničari se slažu u tome da je kovanje novca bila manifestacija privatne inicijative bankara i trgovaca iz Lidije koji su istovremeno bili u vezi i sa svojim susjedima i s grčkim kupcima s obale Sredozemlja. Novac je olakšao trgovačko poslovanje i sudionike u trgovini oslobodio napora da sami provjeravaju težinu i čistoću metala“ (Kovač, 2020, 8). Novac je izrađivan ručno iz elektruma, prirodne legure srebra i zlata. Kovanice su se ubrzo proširile na grčke zemlje, a zatim i na ostatak Sredozemlja. Prvi su ih izumili u 4. stoljeću pr. Kr. Kinezi i Indijci, i to bez utjecaja iz Male Azije. Glavna prednost kovanica je trajnost materijala (Vidaković, 2022).

Tijekom povijesti kovanog novca, najčešći motiv bili su likovi vladara koji su određeni novac puštali u optjecaj, no u posljednje vrijeme sve je više primjera motiva općedruštvenog značaja (Aščić, 2016). Iako su likovi vladara bili najčešći motiv na kovanicama tijekom povijesti, biljni, a pogotovo životinjski motivi, javljaju se na kovanicama od samih početaka uvođenja kovanog novca (Smajlagić, 2017; 2018; 2019; 2020; 2022).

Nakon osamostaljenja Republike Hrvatske, prva novčana valuta koju je Hrvatska uvela kao zamjenu za dotadašnji jugoslavenski dinar bio je hrvatski dinar. Uveden je kao privremena novčana jedinica u Republici Hrvatskoj u razdoblju 1991.-1994. godine.

26. listopada 1993. Hrvatski je sabor donio odluku o uvođenju kune: nove nacionalne valute. „Manja novčana jedinica od kune, odnosno stoti njezin dio je lipa. Taj naziv je odabran zbog povijesnog značenja i sveprisutnosti lipe na području Republike Hrvatske“ (Aščić, 2016, 377). Nekoliko mjeseci nakon izglasavanja, kuna je kao nacionalna valuta puštena u optjecaj na Dan državnosti, 30. svibnja 1994. Tečaj zamjene dotadašnjih hrvatskih dinara za kune bio je 1000 hrvatskih dinara za 1 kunu.

Uvođenjem kune i lipe kao stotog dijela kune, Republika Hrvatska svrstala se u red zemalja koje su za svoje simbole na nacionalnoj valuti odabrale motive iz životinjskog i biljnog svijeta. Sada već bivše hrvatske kovanice bile su edukativni alat za biološko i ekološko osvješćivanje i ukazivanje široj javnosti na prirodnu baštinu, divlju floru i faunu, domestificirane svojite i obnovljive resurse. Prikaz prirodnih vrijednosti na nacionalnim kovanicama ukazuje na posvećenost načelu održivog razvoja nacionalnog prostora „bez čijeg očuvanja i racionalne uporabe nema ni opstanka ljudskog roda na planeti Zemlja“ (Aščić, 2016, 377).

Važnost prirode u nekim zemljama Europske unije vidljiv je i na motivima njihovih eurokovanica. Kao primjere, Aščić (2016) navodi finski dizajn kovanice jednog eura s motivima zaštićenih staništa čime se naglašava potreba za očuvanjem rijetkih životinjskih i biljnih vrsta te čovjekova okoliša. Nadalje navodi njemački dizajn kovanice od 1, 2 i 5 centa koji prikazuje grančicu hrasta. Primjere nastavlja s austrijskom srebrnom kovanicom od 5 eura u spomen na UN-ovu Međunarodnu godinu šuma. Spominje i primjer Cipra koji na svojim kovanicama ima motiv muflona, životinjske vrste karakteristične za otok.

Ovaj rad na primjeru kovanica kuna i lipa ukazuje na važnost prirode za Republiku Hrvatsku, prepoznaje motive na kovanicama kao dio nacionalnog, kulturnog ali i prirodoslovnog identiteta. Metodom deskripcije i klasifikacije donosi pregled svake kovanice kuna i lipa i prirodoslovnih motiva prikazanim na njima.

Konkretnije kovanice opisane u ovome radu predstavljene su kao dio prirodoslovnog, kulturnog i nacionalnog identiteta te mogu poslužiti i kao edukativni alat, odnosno izvor znanja u prirodnim znanostima (biologiji, ekologiji, prirodoslovlju).

## Kuna i lipa

Na prostoru Republike Hrvatske, prije upotrebe novca, glavnu ulogu robnog novca imalo je kunino krzno. Hrvati su novac počeli koristiti u 9. stoljeću. U optjecaju se do kraja 11. stoljeća koristio bizantski novac, a kasnije, od 12. stoljeća, na prostoru današnje Hrvatske u optjecaju je i mletački novac. Navedeno je posljedica povijesnih okolnosti i činjenice da je Hrvatska bila u različitim državnim zajednicama te je koristila novac države s kojom je bila u zajednici.

„Povijest naziva novčane jedinice Republike Hrvatske kune počinje s krznom kune kao sredstvom naturalnog plaćanja: kunino krzno služilo je kao sredstvo plaćanja poreza zvanog kunovina u srednjovjekovnoj Slavoniji, Primorju, Dalmaciji; lik kune nalazio se od prve polovine 13. stoljeća pa gotovo do kraja 14. stoljeća na hrvatskom kovanom novcu zvanom banovci“ (Aščić, 2016, 378). Slavonski Banovac s motivom kune koja trči jedan je od najljepših europskih kovanica, datira iz 13. stoljeća, a danas se čuva u arheološkoj zbirci Muzeja grada Pakraca.

Iako je bila u zajedničkoj Habsburškoj monarhiji, u 18. stoljeću na prostoru Hrvatske u optjecaju je bio i zaseban novac, *numus Croaticus* ili *denarius Croaticus*, Horvatski novac (Kolar-Dimitrijević, 2013).

„Nakon osamostaljenja, kuna, novčana jedinica Republike Hrvatske, uvedena je 30. svibnja 1994. Kovani novac kuna i lipa izdan je u apoenima od pet, dvije i jedne kune te od pedeset, dvadeset, deset, pet, dvije i jedne lipe, a otkovan je u Hrvatskom novčarskom zavodu d.o.o. u Zagrebu“ (HNB, 2015a).

Izbor kune kao osnovne novčane jedinice „zahtijevao je odgovarajuću prilagodbu za njezin stoti dio (jedna kuna dijeli se na sto lipa). Kako naziv kuna potječe iz životinjskog svijeta, tražio mu se parnjak u biljnome. Predložen je naziv lipa (drvo), glasovno vrlo jednostavan naziv, koji ima i stanoviti oslonac u hrvatskoj folklornoj, književnoj i povijesnoj tradiciji“ (HNB, 2015a). Osim navedene folklorne, književne i povijesne tradicije iz koje je uzet naziv lipe, svakako ne treba zanemariti prirodoslovni i gospodarski aspekt drveta lipe u nacionalnom prostoru Hrvatske.

Lipe su kovane u apoenima od jedne, dvije, pet, deset, dvadeset i pedeset lipa. Nominalna vrijednost kovanice smještena je na licu kovanice na podlozi od grančice lipe s listovima i cvjetovima. Kune su kovane u apoenima od jedne, dvije i pet kuna. Nominalna vrijednost kovanica kune smještena je na licu kovanice na podlozi lika kune u trku. Ispod brojke koja označava nominalnu vrijednost i spomenutih podloga lipe i kune smješten je naziv novca (sl. 1) Osim navedenih kovanica i apoena, Hrvatska narodna banka u optjecaj povremeno pušta i prigodni novac, odnosno kovanicu od 25 kuna. Kako nije riječ o redovnoj kovanici, u ovome radu naglasak će ostati na redovnim kovanicama.

Sve redovne hrvatske kovanice okruglog su oblika. Lica svih kovanica imala su zajednički motiv. Uz gornji rub kovanice, u polukrugu stoji natpis „REPUBLIKA HRVATSKA“. U sredini donjeg dijela ruba svih lica kovanica prikazan je grb Republike Hrvatske.

Na naličju kovanica svih apoena kuna i lipa nalazio su se uz godinu izdavanja motiv određene životinjske vrste (na kunama), odnosno određene biljne vrste (na lipama) značajne za Hrvatsku. Pojedinačno, riječ je o sljedećim biljnim i životinjskim vrstama koje čine neizostavni dio (zaštićene) prirode Republike Hrvatske.

- 1. kuna – slavuj (*Luscinia megarhynchos* Bream, 1831)
- 2. kune – tunj (*Thunnus thynnus* Linnaeus, 1758)
- 5 kuna – mrki (ili smeđi) medvjed (*Ursus arctos* Linnaeus, 1758)
- 1. lipa – kukuruz (*Zea mays* Linnaeus, 1758)
- 2. lipe – vinova loza (*Vitis vinifera* Linnaeus, 1758)
- 5. lipa - hrast lužnjak (*Quercus rubor* Linnaeus, 1758)
- 10 lipa – duhan (*Nicotina tabacum* Linnaeus, 1758)
- 20 lipa – maslina (*Oliva europaea* Linnaeus, 1758)
- 50 lipa – velebitska degenija (*Degenia velebitica* Degen Hayek)



Sl. 1. Lica kovanica kuna i lipa

Izvor: Preuzeto s <https://olx.ba/artikal/51576574/komplet-lot-set-kune-i-lipe-kovanice-kuna-lipa-hrvatske/>

Nazivi biljaka i životinja na kovanicama kuna i lipa naizmjenice su, ovisno o godini izdavanja, pisane hrvatskim, odnosno latinskim jezikom. U neparnim godinama izdavanja nazivi vrsta pisani su hrvatskim, a u parnim godinama izdavanja latinskim jezikom.

## Pridoslovni identitet lica i naličja kovanica - flora i fauna Hrvatske

### Kovanice kuna

Sva lica kovanica kuna imaju, osim prije navedenih natpisa „Republika Hrvatska“ i državnog grba, zajednički motiv kune zlatice (*Martes martes*) smještene u sredini kovanice preko koje je arapskom brojkom navedena nominalna vrijednost (1, 2, 5). Kuna je prikazana u pokretu, odnosno trku i okrenuta je u desnu stranu (sl. 1).

„Kune (*Mustelidae*) spadaju u porodicu manjih sisavaca iz reda zvijeri. Žive u šumama, krševitim krajevima, otvorenim poljima, vrtovima i ljudskim naseljima u svim dijelovima svijeta osim Australije. Aktivne su noću. Love miševe, štakore, vjeverice, ptice, ribe, a hrane se i bobicama i voćem. Kuna zlatica brza je i okretna zvijer, tamnosmeđega krzna sa žutom pjegom na vratu i prsima“ (Aščić, 2016, 379). Kuna zlatica *Martes martes* (Linnaeus, 1758) prebiva u šumama kontinentalnog dijela Hrvatske. U krševitim krajevima prebiva kuna bjelica *Martes foina* (Erxleben, 1777), druga česta vrsta iz roda kuna.

## 1 KUNA (sl. 2)

Kovanica jedne kune izrađena je od slitine bakra, nikla i cinka i promjera je 22,5 cm. Osim zajedničkih već prije navedenih motiva lica kovanice, „lijevo od grba, polukružno uz rub, stilizirani je prikaz maslinove grančice s plodovima, a desno, također polukružno uz rub, stilizirani je prikaz pšeničnoga klasja. ... Maslina, lijek i hrana, uspjeva isključivo na Mediteranu. Kao jedna od najstarijih i najvažnijih biljnih kultura, simbolizira mir, zdravlje i mudrost. Zbog svoje dugovječnosti, stablo masline može doživjeti i više tisuća godina. Zbog svoje vrijednosti maslinovo ulje čuvalo se poput suhog zlata u stoljetnim kamenicama. Još iz 8. ili 9. stoljeća p.n.e. datiraju nalazi koji potvrđuju razvoj maslinarstva u Dalmaciji koji se nastavio stoljećima prerastavši u jednu od najvažnijih grana privrede jadranskog dijela Hrvatske. ... Pšenica je biljka iz porodice trava koja se u Hrvatskoj uzgaja još od doba Rimskog Carstva. Ubraja se među najstarije poljoprivredne kulture i najvažnija je žitarica u proizvodnji kruha. Zbog svojih prirodnih preduvjeta, područje Slavonije i Baranje pripada zoni najpovoljnijeg uzgoja pšenice.“ (HNB, 2015b).



Sl. 2. Lice i naličje 1 kune

Izvor: preuzeto sa <https://www.hnb.hr/novac/kuna/kovanice/apoeni/1-kuna>

Kovanica od jedne kune bila je na svom naličju označena vrstom slavuj (*Luscinia megarhynchos* Bream, 1831), molekularnobiološki još neodređeno ili porodica muharica (*Muscicapidae*) ili porodica drozdova (*Turdidae*). Slavuj je ptica poznata po gotovo neprekidnom pjevu tijekom proljeća, najčešće noću, dok zime provodi na području Afrike (Đapić, 2015.). Zbog svoga prekrasnog i prepoznatljivog pjeva vrlo se često spominje u narodnoj predaji, pjesmama i u umjetnosti. Slavuj je od davnih vremena doživljavao kao ptica koja sa sobom donosi svjetlost i nagoviješta dolazak dana.

## 2 KUNE (sl. 3)

Lice kovanice od dvije kune, veličine 24,5 mm, na sebi, osim zajedničkih elemenata, lijevo od grba, polukružno uz rub, ima stilizirani prikaz grančice hrasta lužnjaka s plodom, a desno, također polukružno uz rub, stilizirani prikaz lovorove grančice u cvatu (HNB 2015c).



Sl. 3. Lice i naličje kovanice 2 kune

Izvor: preuzeto s <https://www.hnb.hr/novac/kuna/kovanice/apoeni/2-kune>

„Hrast lužnjak najvrjednija je šumska vrsta u Hrvatskoj, a naziv je dobila po lugovima. U spačvanskim šumama prostire se na 40 000 hektara i jedinstvena je cjelina kakve nema drugdje u Europi. Pripisuju mu se ljekovita svojstva, nezaobilazan je u tradicionalnom građevinarstvu, a posebno se ističe kao najbolje bačvarsko drvo. Slavenska hrastovina poznata je u cijelom svijetu. U slavenskoj mitologiji hrast je štovan kao sveto drvo. ... Lovor je zimzeleno drvo ili grm koje u Hrvatskoj raste u primorskim krajevima uz obalu i na otocima. Tijekom povijesti, lovor je bio simbolom pobjede, vječnosti i besmrtnosti. U antičko doba bio je cijenjeno i sveto drvo čije su grančice bile znak najveće slave i časti te su njima ovjenčavani pobjednici, slavni pjesnici i slavljenici. Šume lovora na Liburniji u okolici Lovrana (odakle mu i ime) smatraju se najljepšima na svijetu“ (HNB, 2015c).

Kovanica od dvije kune bila je s naličjem tunja (*Thunnus thynnus* Linnaeus, 1758.) Tuna, tunj, atlantska tuna ili atlantska plavoperajna tuna, najveći je predstavnik porodice skušovki (*Scombridae*), a uz to je i najtraženija vrsta tune (Šfarek, Plavoperajna tuna). Tunj je izvrstan plivač otvorenog mora, velika pučinska riba i prema nekima „vrhunac evolucije“ u riba koštunjača. Tuna je cijenjena i tražena riba koja je globalno ugrožena. Može doseći masu koja prelazi čak 700 kg, a narasti i do duljine veće od 4,5 metra, plivajući doseže brzinu i oko 90 km/h. Tunj uglavnom živi u jatu (plovama), vretenastog je tijela jake građe, snažne repne peraje koja joj omogućuje brzo kretanje u lovu na plijen i spada u najbrže oceanske ribe. Poznat je kao "veliki lualica" u potrazi za hranom. U najvećoj mjeri ima obitavalište na zapadu te na istoku Atlantskoga oceana, dok se mrijesti u Meksičkom zaljevu i na području Sredozemnog mora. Zbog neposredne blizine Jadranskog mora i u njemu povoljnih životnih uvjeta ima značajan udio u marikulturi u Hrvatskoj, koji je i u konstantnom porastu. Tune se u Hrvatskoj uzgajaju, odnosno love i dohranjuju, u trajanju od otprilike desetak godina. U nas se ne mrijesti, ali zalazi u Jadransko more da bi se hranila bogatim populacijama sitne plave ribe, poput srdele i inćuna oko otoka Jabuke. Često pliva uz površinu, ali može zaroniti i na dubinu od 1000 metara. Kao i mnoge druge pelagičke vrste, s gornje je strane modra, a na bokovima i truhu srebrnkasta sa zelenim odsjajima. Ovdje se uzgaja plavoperajna tuna, latinski *Thunnus thynnus* L. Tuna je svakako uvjerljivo najvažnija od svih riba za prosperitet hrvatskog gospodarstva, odnosno za izvoz, koji je svojim najvećim dijelom usmjeren prema japanskom tržištu, gdje je meso tune izuzetno cijenjeno i gdje je razina potražnje za ovom vrstom ribe enormno visoka. Dokazani su negativni učinci kaveznog uzgoja tune na podzemski okoliš (Gržinčić, 2017).

## 5 KUNA (Sl. 4)

Lice kovanice od pet kuna, veličine 26,5 mm, ima identične zajedničke elemente kao i kovanica od dvije kune. Dakle, osim natpisa, grba, lika kune u trku, zajedničko im je i stilizirani prikaz hrasta lužnjaka i lovora. Lice navedenih kovanica razlikuju se veličinom i brojčanom oznakom apoena.

Kovanica od pet kuna, mrki medvjed (*Ursus arctos* Linnaeus, 1758) s naličjem mrkog, biološki i morfološki točnije, smeđeg medvjeda na latinskom jeziku *Ursus arctos* L., velika je te izuzetno snažna životinja. Medvjedi su najveći kopneni mesožderi. U Hrvatskoj odrasle ženke imaju prosječno 120 kilograma a mužjaci 210 kg dok poneki primjerci prijeđu i 300 kg.

Smeđi medvjed (*Ursus arctos* L.) sisavac je iz reda zvijeri (Carnivora), porodice medvjeda (Ursidae), roda medvjed (*Ursus*). Novije znanstvene spoznaje utemeljene na genetskim istraživanjima ukazuju da su sve današnje jedinke ekološka varijanta iste vrste.

Smeđi medvjed predstavlja zaštićenu i vrlo rijetku životinjsku vrstu koja je bitan dio postojeće hrvatske prirodne baštine (Zavod za zaštitu okoliša i prirode). „Zaštićena je rijetka životinjska vrsta koja je dio hrvatske prirodne baštine. Smeđi medvjed je u Hrvatskoj slobodno živuća životinja koja obitava uglavnom na području Gorskoga kotara i Like (HNB, 2015d).



Sl. 4. Lice i naličje kovanice 5 kuna

Izvor: preuzeto s <https://www.hnb.hr/novac/kuna/kovanice/apoeni/5-kuna>

## Kovanice lipa

Na licu kovanica od 1, 2, 5, 10, 20 i 50 lipa nominalna vrijednost smještena je na podlozi od grančice lipe s listovima i cvjetovima. Lipe (*Tilia sp.*) spadaju u rod listopadnih stabala iz porodice lipa (*Tiliaceae*). U ovom dijelu Europe rastu kao samonikle biljke te imaju znatan broj podvrsta. Listovi su srcoliki, koji osušeni tijekom jeseni, na stablu ostaju sve do kraja zime. U prirodi često rastu u sastavu listopadnih šuma, no isto tako se često sade kao pojedinačna stabla i u parkovima. Krošnja daje ugodnu hladovinu za ljetnih vrućina. Stari Slaveni smatrali su da grom u lipu nikada ne udara te im je bila simbol svetog stabla (Šimić, 1980). Lipa je često dio samostanskih vrtova i parkova. Lipa je česta vrsta koja raste i u blizini crkve. Cvjetovi lipe upotrebljavaju se u ljekarništvu, ugodnog su mirisa, medonosne su biljke, a iz cvjetova se priređuje čaj. Postoji običaj koji se zadržao, običaj umetanja grana lipe pod krov svoje kuće ili stana, da bi bog gromovnik Perun očuvao krov od udara groma, udara Peruna (Bassi, 2019). Drvo lipe upotrebljava se kao sirovina u rezbarstvu, stolarstvu, kolarstvu, u izradi igračaka, sanduka,



kalupa, za izradbu glazbala kao npr. orgulje. Sadila se uz crkve, po ulicama za vjenčanja, druženja... "grom ne udara u lipu". Stoti dio kune, lipa, je odabrana radi povijesnog značenja i sveprisutnosti lipe na području Republike Hrvatske. „Lipa je sveto slavensko drvo čija je simbolika sadržana u legendama, pričama i pisanoj povijesti sve do danas“ (HNB, 2015e).

Lica kovanica lipa imaju i neka svoja zajednička obilježja. Tako sve kovanice lipa imaju u gornjem polukrugu uz rub ispisan naziv „REPUBLIKA HRVATSKA“. Kod kovanica 1 i 5 lipa taj je natpis smješten gotovo u obliku kružnice na obodu kovanice, a samo u donjem dijelu uz rub smješten je hrvatski grb. Hrvatski grb zajednički je motiv svih kovanica lipa smješten uz rub u donjem dijelu kovanice.

Kovanice od dvije, deset, dvadeset i pedeset lipa imaju još jedno svoje zajedničko obilježje. Natpis imena naše države smješten je u gornjem polukrugu kovanice uz rub. Od hrvatskog grba koji je smješten uz rub u dnu kovanice na jednu i drugu stranu uz rub proteže se ornamentika hrvatskog pletera.

Na naličju kovanica lipa prikazane su pojedine biljne vrste specifične i važne za Republiku Hrvatsku u smislu prirodoslovnih, kulturnih, tradicionalnih i gospodarskih vrijednosti.

Naličja kovanica (Sl. 1) lipa su:

- jedna lipa – kukuruz (*Zea mays* Linnaeus, 1758)
- dvije lipe – vinova loza (*Vitis vinifera* Linnaeus, 1758)
- pet lipa - hrast lužnjak (*Quercus rubor* Linnaeus, 1758)
- deset lipa – duhan (*Nicotina tabacum* Linnaeus, 1758)
- dvadeset lipa – maslina (*Olea europaea* Linnaeus, 1758)
- pedeset lipa – velebitska degenija (*Degenia velebitica* Degen Hayek)

#### 1 LIPA (sl. 5)

Na naličju kovanice od jedne lipe koja je promjera 17 mm prikazan je vrh kukuruzne stabljike iz koje se otvaraju dva dozrela klipa kukuruza. Iznad slikovnog prikaza kukuruza stoji i natpis naziva prikazane biljke „KUKURUZ“. U dnu naličja kovanice, kao i kod svih ostalih kovanica lipa otisnuta je godina kovanja. Kao i kod kuna, tijekom neparnih godina kovanja korišteni su hrvatski nazivi, a latinski jezik za imenovanje prikazane vrste korišten je u slučaju kovanja tijekom parnih godina.

Kukuruz, na latinskom jeziku *Zea mays* (Linnaeus, 1758), na naličju jedne lipe, zbog svoje izuzetno široke primjene ima važnu ulogu u hrvatskoj ekonomiji te predstavlja jednu od najvažnijih žitarica u Republici Hrvatskoj. Vrsta kao ratarska kultura ima najveći potencijal rodnosti, kako zbog poprilično povoljne klime, tako i zbog sastava tla u kontinentalnom dijelu Hrvatske, koji je među najpovoljnijima na svijetu za uzgoj ove kulture. Domovina kukuruza je Amerika. U Europu je donesen u 16. stoljeću otkrićem Novoga svijeta, Amerike, kao divlja vrsta. Na početku se uzgajao samo u Španjolskoj i Italiji. Danas se uzgajaju sorte kontinuiranom selekcijom. Kukuruz se kod nas uzgaja u nizinskom kontinentalnom dijelu. Postoji veliki broj sorti od kojih je najznačajniji kukuruz šećerac *Zea mays var. saccharata* Korn (Plantea.com). Kukuruz je jednogodišnja zeljasta biljka iz porodice trava (*Poaceae*). Koristi se za prehranu stoke i ljudi, farmaceutske, tekstilne i kemijske industrije. Najveći dio proizvedenog kukuruza otpada na prehranu stoke i stoga kukuruz u Hrvatskoj ima veliko značenje za gospodarski razvoj.



Slika 5. Lice i naličje kovanice od jedne lipe

Izvor: preuzeto s <https://www.hnb.hr/novac/kuna/kovanice/apoeni/1-lipa>

## 2 LIPE (sl. 6)

Motiv naličja kovanice od dvije lipe koja je promjera 19 mm čini stilizirana grana vinove loze s grozdom. Iznad slikovnog prikaza je i natpis „VINOVA LOZA“ (lat. *Vitis vinifera*), a u središnjem donjem dijelu uz rub navedena je godina kovanja.



Sl. 6. Lice i naličje kovanice 2 lipe

Izvor: Preuzeto s <https://www.hnb.hr/novac/kuna/kovanice/apoeni/2-lipe>

Vinova loza ili *Vitis vinifera* (Linnaeus, 1758) na našim prostorima biljna je kultura koja se uzgaja još od vremena Rimskog Carstva. Veliki broj različitih autohtonih sorti se uzgaja i u današnje vrijeme, dok, samom stupnju važnosti vinogradarstva i vinarstva svjedoči veliki broj povijesnih bilješki. Mnogi raznovrsni čimbenici poput zemljopisnog položaja Hrvatske, njezine burne povijesti, bogatih društvenih i političkih veza sa mnogim susjednim narodima i kulturama omogućili su našoj zemlji uvođenje velikog broja sorti vinove loze. No, veliki broj sorti vinove loze nastao ovdje, u zemlji. U prilog takvoj tezi idu i najnoviji rezultati različitih genetičkih istraživanja, koji bez ikakve sumnje potvrđuju Republiku Hrvatsku kao područje gdje su nastale brojne sorte vinove loze, od kojih se neke smatraju važnim i na svjetskoj razini (Maletić i sur., 2008).

„Tradicija uzgoja vinove loze i spravljanje njezinih plodova u vino poznata je već nekoliko tisuća godina, a pretpostavlja se da potječe iz Male Azije, kolijevke najstarijih civilizacija. I prije toga na našem ozemlju nailazimo na fosilne tragove koji su preteča loze, starosti više od 12 milijuna godina (Radoboj kod Krapine), i za koju se drži da pripada izumrlom rodu *Cisettes*, srodniku roda *Vitis*, kojem pripada vrsta *Vinifera*, tj. plemenita vinova loza. Slična otkrića pronalazimo u Istri, kao i nekim drugim mjestima

u Hrvatskoj, pa je tako u Podvršju kraj Zadra nađeno više vrsta sjemenki grožđa starijih više od 3800 godina. Ti su nalazi otkriveni u ostatcima ilirskih naselja, što upućuje na to da je i u to doba vinova loza vjerojatno korištena u gospodarske svrhe“ (Gašparec-Skočić, 2015).

Interesantno je zamijetiti da se u Bibliji, najvažnijoj knjizi kršćanstva, vino spominje čak 235 puta. Još se mnoštvo puta spominju pojmovi poput vinograda, vinogradara, trsa. Sam broj spominjanja ukazuje na značenje vina i vinove loze za narode i civilizacije u stara povijesna vremena (Gašparec-Skočić, 2015).

### 5 LIPA (sl. 7)

Naličje kovanice 5 lipa, promjera 18 mm, u svojem središnjem dijelu ima stilizirani prikaz grane hrasta lužnjaka s plodovima, odnosno žirovima. Iznad navedenog slikovnog prikaza stoji uz rub polukružni natpis „HRAST LUŽNJAK“, odnosno njegov latinski naziv „QUERCUS ROBUR“, ovisno o već spomenutoj godini kovanja. Godina kovanja, kao uostalom kod svih kovanica nalazi se u donjem središnjem dijelu kovanice uz rub.



Sl. 7. Lice i naličje kovanice 5 lipa

Izvor: Preuzeto s <https://www.hnb.hr/novac/kuna/kovanice/apoeni/5-lipa>

Hrast lužnjak (*Quercus robur*, Linnaeus, 1758) kao motiv na bivšoj hrvatskoj kovanici od 5 lipa predstavlja jednu od najvrjednijih i gospodarski najvažnijih vrsta listopadnog šumskog drveća u Hrvatskoj. Jedno je od najsvetijih stabala starih Slavena koji se u pojedinim dijelovima Hrvatske naziva i dub. U šumama ovog svetog stabla ložila se vječna vatra, te su bile ograđene za zaštitu od stoke i zlih ljudi. Stablo je bilo posvećeno bogu Perunu (Bassi, 2019).

Hrast je ponos hrvatskoga naroda, zaštitni je znak i simbol opstojnosti na ovim prostorima. Veza između hrvatskoga čovjeka i hrasta utkana je i u jednom stihu hrvatske himne „Dok mu hrastje bura vije“.

### 10 LIPA (sl. 8)

Kovanica od deset lipa promjera je 20 mm. Na njenom naličju prikazana je stilizirana stabljika duhana u cvatu. Godina kovanja prikazana je u donjem dijelu uz rub, u sredini. Iznad stiliziranog prikaza duhana nalazi se hrvatski, odnosno latinski naziv prikazane vrste „DUHAN“, tj. „Nicotiana tabacum“.

Duhan (lat. *Nicotina tabacum* Linnaeus, 1758) rod je biljaka iz porodice Solanaceae. U tu porodicu pripadaju i rajčica i krumpir. „Duhan je proizvod tradicijske privrede kojim su se bavile generacije podravskih, slavonskih i dalmatinskih seljaka. Prva sadnja duhana zabilježena je na području Đurđevca već 1571. godine“ (HNB, 2015h). Duhan je biljka porijeklom iz Novoga svijeta, a u Europu je unesen nakon otkrića Amerika. „Duhan se uglavnom sadi na siromašnim pjeskovitim tlima gdje je mala mogućnost uzgoja drugih proizvodnih kultura. Na području Virovitičko – podravske županije nalaze se

jedine dvije tvrtke za preradu lista duhana“ (Ministarstvo poljoprivrede). Duhan se primjenjuje, osim za osobnu konzumaciju, i u ljekarništvu. Emulzije duhana služe u poljodjelstvu kao insekticidi, a od sjemenaka se ekstrahira tehničko ulje.



Sl. 8. Lice i naličje kovanice od deset lipa

Izvor: Preuzeto s <https://www.hnb.hr/novac/kuna/kovanice/apoeni/10-lipa>

HNB (2015h) u opisu ove kovanice i vrste koju prikazuje na naličju navodi da je duhan „proizvod tradicijske privrede kojim su se bavile generacije podravskih, slavonskih i dalmatinskih seljaka. Prva sadnja duhana zabilježena je na području Đurđevca već 1571. godine. Duhan ima ponajprije gospodarsku vrijednost kao industrijska kultura“.

#### 20 LIPA (sl. 9)

Kovanica apoeni 20 lipa ima promjer 18,5 mm. Uz zajedničke motive naličja poput smještaja godine kovanja i smještaja naziva vrste posebnost je ove kovanice što prikazuje stiliziranu granu masline s plodovima. Uz hrvatski naziv „MASLINA“ korišten u neparним godinama kovanja javlja se i latinski naziv „Olea europaea“ u parnim godinama kovanja.



Sl. 9. Lice i naličje kovanice 20 lipa

Izvor: preuzeto s <https://www.hnb.hr/novac/kuna/kovanice/apoeni/20-lipa>

Maslina, na latinskom *Olea europaea* Linnaeus, 1758, iz porodice *Oleaceae* stoljećima predstavlja kako lijek, tako i hranu, a uspijeva isključivo na području Mediterana. Maslina se smatra jednom od najstarijih i najvažnijih biljnih kultura, a važnost ima i po tome što simbolizira mir, dobro zdravlje te mudrost. Karakteristika stabala masline je i njihova dugovječnost, pa tako stablo može doživjeti i nekoliko tisuća godina. Maslina se smatra za jednu od najstarijih kultiviranih biljaka, te se vjeruje da potječe sa sirijsko-iranskog područja, s kojega se tijekom vremena postupno raširila i na područje Sredozemnog mora. Čak iz 8. i 9. stoljeća prije naše ere postoje nalazi koji jasno svjedoče te potvrđuju razvoj maslinarstva u Dalmaciji u ono doba. Razvoj maslinarstva se očuvao i nastavljao tijekom stoljeća, te je postao jedna od temeljnih gospodarskih grana jadranskog dijela Hrvatske. Maslina je zimzeleni grm ili stablo. Dozrijeva u rujnu i listopadu. Sporog je rasta, može doživjeti starost do tisuću godina (Plantea.com).

Na samom sjeveru otoka Paga nalaze se lunjski maslinici. Oni već stoljećima predstavljaju poseban kutak Mediterana. Prirodne samonikle masline simbol su odnosa čovjeka prema buri i kamenu već cijelo tisućljeće. Na temelju istraživanja provedenih na dosad ispitanim stablima, najstarije masline u Vrtovima lunjskih maslina starije su od 2000 godina što ih svrstava među pet najstarijih maslina na svijetu, zajedno sa stablima masline iz Crne Gore, Grčke i Izraela (Vrtovi lunjskih maslina).

### 50 LIPA (sl. 10)

Kovanica od 50 lipa, polovica vrijednosti osnovne novčane jedinice kune, promjera je 20,5 mm. Središnji dio naličja kovanice zauzima prikaz velebitske degenije, endemske biljne vrste najduže hrvatske planine Velebit. Kao i kod svih ostalih kovanica lipa, dolje uz rub u sredini je godina kovanja, a u gornjem dijelu polukružno uz rub naziv prikazane vrste „VELEBITSKA DEGENIJA“ (lat. *Degenia velebitica*).



Sl. 10. Lice i naličje kovanice 50 lipa

Izvor: preuzeto s <https://www.hnb.hr/novac/kuna/kovanice/apoeni/50-lipa>

Velebitska degenija, na lat. *Degenia velebitica* Degen Hayek je jedna od najpoznatijih stenoendemičnih svojiti Hrvatske, ali i Balkana (Nikolić i sur., 2015). Otkrio ju je još 1907. godine mađarski botaničar Arpad Degen i dao joj ime *Lesquerella velebitica*. Botaničar Degen službeno objavljuje svoj nalaz javnosti 1909. godine kao prvi nalaz vrste *Lesquerella velebitica* Degen, 1909. Uskoro i austrijski botaničar August von Hayek dolazi do zaključka da navedena biljka pripada nepoznatom rodu u euroazijskoj flori pa je tako 1910. godine prema imenu otkrivača opisan novi monotipski rod *Degenia*, dok je vrsta nazvana *Degenia velebitica* Hayek, 1910, ime do po mađarskom

biologu Arpadu Degenu, koji ju je otkrio u ljeto 1907. godine (Čukelj, 2017). Kao vrsni poznavatelj biljaka velebitskog kraja napisao je i cijenjenu knjigu „Flora Velebitica“ koja sadrži popis svih biljaka koje je pronašao na velebitskom i obližnjem području (Zaštita prirode.hr).

Velebitska degenija ima uske listove i žute cvjetove, te predstavlja endemsku hrvatsku biljku. Ova izuzetno rijetka biljka k tome je i jedina vrsta roda degenija. Degenija ponajviše raste na točilima te na kamenim blokovima i to samo na nekoliko nalazišta na Velebitu. Zbog poprilično malog broja poznatih populacija, velebitska degenija se smatra kritično ugroženom pa je iz toga razloga i upisana u *Crvenu knjigu biljnih vrsta Republike Hrvatske*. Također, ova vrsta se smatra toliko ugroženom da se čak ubraja među 45 najugroženijih europskih biljnih vrsta, a uz to je i jedna od 250 najugroženijih biljaka na svijetu. Prema Zakonu o zaštiti prirode, velebitska degenija je strogo zaštićena vrsta na području Republike Hrvatske još od 1964. godine. Isto tako je zaštićena i Pravilnicima o sakupljanju samoniklih biljaka u svrhu prerade, trgovine, kao i drugog prometa. Populacije su malobrojne pa postoji velika sumnja u njihovo smanjivanje od kada je vrsta opisana (Nikolić, 2015).

„Postoje samo tri nalazišta velebitske degenije, a sva se nalaze uz planinske izvore gdje je ona pronašla svoje mjesto u pukotinama sjenovitih i ugodno vlažnih stijena. Pronađena je i u bukovoj šumi, također na vlažnijem kamenom staništu. Jasno je već po imenu ove biljke kako je ona jedinstvena za Hrvatsku i za naše reljefne oblike, stoga se mnogi znanstvenici svijeta bave njom u ljetno razdoblje, kad je na planinama toplije. Dva nalazišta ove cijenjene endemske biljke nalaze dr na južnom dijelu Velebita, dok se jedno nalazi u srednjem dijelu velebitskog gorja. Ovdje je riječ naravno o prirodnim staništima i nalazištima“ (zastita-prirode.hr).

S prvim danom 2023. godine Republika Hrvatska postala je dio Eurozone prihvativši Euro kao svoju valutu. Istovremeno, dotadašnja nacionalna valuta kuna prestala je biti dio hrvatske sadašnjosti i postala je dio nacionalne povijesti. Kod dizajna nacionalnih naličja eurokovanica floru i faunu Hrvatske zamijenili su neki drugi nacionalni simboli poput geografske karte Hrvatske, glagoljice ili lika Nikole Tesle. Ipak, nacionalnu stranu eurokovanice od jednog eura krase stilizirani prikaz životinje kune. Dakle, iako je hrvatska napustila kunu kao nacionalnu valutu, kovanicom od jednog eura zadržano je živo sjećanje na taj vrlo važan dio nacionalne povijesti i važnu identitetsku odrednicu Republike Hrvatske.



Sl. 11. Nacionalna strana kovanice od jednog eura.

Izvor: Preuzeto s <https://www.hnb.hr/novac/eurokovanice/apoeni-eurokovanica>

## Zaključak

Kune i lipe, kao hrvatski novac, predstavljaju kulturnu i društvenu baštinu koja je kroz svoje dizajnersko nadahnuće ovjekovječila i prirodnu baštinu naše domovine. Kako je kuna naziv iz životinjskog carstva, za njezin stoti dio uzet je naziv lipa iz biljnoga carstva. Zato sve bivše hrvatske



- Kolar-Dimitrijević, M. (2013). *Povijest novca u Hrvatskoj od 1527. do 1941. godine*. HNB, Zagreb.
- Kovač, D. (2020). Prvi kovani novac, *Numizmatičke vijesti* 73, 5-13.
- Maletić, E., Karoglan Kontić, J. i Pejić, I. (2008). *Vinova loza – Ampelografija, ekologija, oplemenjivanje*, Školska knjiga, Zagreb
- Ministarstvo poljoprivrede. Duhan i konoplja, <https://poljoprivreda.gov.hr/istaknute-teme/poljoprivreda-173/poljoprivreda-175/duhan-i-konoplja/198?impaired=0>
- Nikolić T., Milović M., Bogdanović S., Jasprica N. (2015). *Endemi u hrvatskoj flori*, Zagreb, Alfa
- Plantea.com. Kukuruz <https://www.plantea.com.hr/kukuruz>
- Plantea.com. Maslina <https://www.plantea.com.hr/maslina>
- Smajlagić, R. (2017). Zoomorfni, teriomorfni i tetramorfni simboli na kovanom novcu 1. dio, *Numizmatičke vijesti* 70, 112-136.
- Smajlagić, R. (2018). Zoomorfni, teriomorfni i tetramorfni simboli na kovanom novcu 2. dio, *Numizmatičke vijesti* 71, 72-92.
- Smajlagić, R. (2019). Zoomorfni, teriomorfni i tetramorfni simboli na kovanom novcu 3. dio, *Numizmatičke vijesti* 72, 49-73.
- Smajlagić, R. (2020). Zoomorfni, teriomorfni i tetramorfni simboli na kovanom novcu 4. dio, *Numizmatičke vijesti* 73, 86-102.
- Smajlagić, R. (2022). Zoomorfni, teriomorfni i tetramorfni simboli na kovanom novcu 5. dio, *Numizmatičke vijesti* 75, 23-35.
- Šafarek, G. Plavoperajna tuna. <https://priodahrvatske.com/2022/09/16/plavoperajna-tuna/>
- Šimić, F. (1980). *Naše medonosno bilje*, Zagreb. Znanje
- Vidaković, D. (2022). *Povijesni razvoj novca. Završni rad*. Sveučilište u Splitu, Sveučilišni odjel za stručne studije
- Vrtovi lunjskih maslina, <https://www.olive-gardens.eu/>
- Zaštita prirode.hr. Velebitska degenija – nježna biljka planinskih izvora, <https://zastita-prirode.hr/zasticena-priroda/vrste-i-stanista/velebitska-degenija-njezna-biljka-planinskih-izvora/>
- Zavod za zaštitu okoliša i prirode, Smeđi medvjed (*Ursus Arctos*), <https://www.haop.hr/hr/tematska-podrucja/prirodne-vrijednosti-stanje-i-ocuvanje/bioraznolikost/velike-zvijeri/smedi>



**Helena de Karina**

Prva riječka hrvatska gimnazija

## Održivi razvoj u nastavi književnosti

### Sažetak

U prvoj polovici 2022. godine na IFLA-inu Knjižničnu kartu svijeta uključena je i Prva riječka hrvatska gimnazija s projektom Zelena lektira: Jabuka za srce. Projektom se proširuje IFLA-ina ideja, po kojoj održivi razvoj treba biti snažnije zastupljen u knjižničarstvu, na nastavu književnosti. Projekt povezuje književnost, knjižnicu i održivi razvoj s ciljem razvijanja dostupnosti informacija svima te čitalačke, zelene i digitalne pismenosti. Utemeljen je u humanističkom pristupu društvenim problemima, ideji da se razvojem imaginacije i kritičkog mišljenja učinkovitije motivira učenike i mlade na društveno djelovanje u skladu s univerzalnim etičkim principima. U radu su popisani akteri i njihova uloga u projektu, tijek projekta i učeničke aktivnosti te je opisana suradnje s IFLA-om i dosezi te suradnje.

**Ključni pojmovi:** divergentno mišljenje; IFLA; književnost; knjižnica; održivi razvoj

## Sustainable development in the teaching of literature

### Abstract

In the first half of 2022 PRHG was included in IFLA's Library Map of the World with it's project of Green literature: An apple for the heart. The project expands IFLA's idea, according to which sustainable development should be more strongly represented in libraries, onto the literature curriculum. The project connects literature, the library and sustainable development with the goal of developing accessibility of information to everyone as well as reader, green and digital literacy. It is founded on the humanities' approach to social problems, on the idea that developing imagination and critical thinking more effectively motivates students and the youth to social action in accordance with universal ethical principles. The work lists the realizers and their role in the project, the course of the project, the students' activities and the cooperation with IFLA and the extent of this cooperation are described.

**Keywords:** sustainable development, literature, library, IFLA, divergent thinking

## Uvod

Ekonomski, društveni i ekološki održivi razvoj ovisi o informacijama bez kojih je nemoguće djelovati u skladu s ciljevima postavljenim u Agendi UN-a 2030. Primarni cilj Agende je transformacija svijeta putem ciljeva održivog razvoja. IFLA zagovara knjižnice kao ključne partnere za održivi razvoj. U tom kontekstu IFLA razvija programe koji promoviraju ciljeve održivog razvoja, a jedan od njih je Knjižnična karta svijeta. Riječ je o interaktivnoj globalnoj platformi koja predstavlja doprinose knjižnica zagovaranju i realizaciji ciljeva održivog razvoja. Mapa se stvara u partnerstvu sa suradnicima. Tako je u prvoj polovici 2022. godine na IFLA-inu mapu uključena i Prva riječka hrvatska gimnazija s projektom *Zelena lektira: Jabuka za srce*. Taj je projekt pokušao proširiti IFLA-inu ideju, po kojoj održivi razvoj treba biti snažnije zastupljen u knjižničarstvu, na nastavu književnosti. Povezivanje književnosti i održivog razvoja čini se neobičnim, izuzev na tematskoj razini koja je u ovome slučaju namjerno izbjegnuta. Idejno utemeljene za to povezivanje nalazi se u filozofiji Marthe Nussbaum (2005) koja tvrdi da je znanstveni pristup lišen utjecaja kulturnog nasljeđa, temeljnih osobnih uvjerenja, želja i interesa doveo do spoznaje odvojene od čovjeka te da je zbog toga *potrebno razmišljanje o koristi imaginacije, o narativima, o retoričkim i literarnim oblicima u koje se argument može učinkovito smjestiti*.

Sudeći prema riječima jedne od učenica koja je sudjelovala u projektu, cilj - holističko proširivanje razumijevanja pojma održivi razvoj na cjelokupnost svakodnevnog života – ostvaren je: *Sudjelovanje u ovom projektu omogućilo mi je bolje razumijevanje održivog razvoja. Shvatila sam da je održivi razvoj puno više od čišćenja smeća iz okoliša.*

## Akteri u projektu i njihove uloge

Projekt *Zelena lektira: Jabuka za srce* uklopljen je u redovnu nastavu, ali se provodio i kao izvannastavna aktivnost kojom se realiziraju predmetni ishodi Hrvatskog jezika i međupredmetne teme Održivi razvoj. U projektu su sudjelovali učenici drugih razreda Prve riječke hrvatske gimnazije te oni koji su pohađali izbornu nastavu hrvatskog jezika *Kreativno čitanje i pisanje te Književnog programa Rijeka riječi*. Projekt je međugeneracijskog karaktera, a u njemu je sudjelovalo sedamdesetak učenika. Autorica projekta je nastavnica Hrvatskog jezika Helena de Karina, a proveden je u suradnji sa školskom knjižničarkom Sandrom Vidović i dr. sc. Draženom Šimlešom.

ZMAG (Zelena mreža aktivističkih grupa) udruga je koja više od dvadeset godina razvija Reciklirano imanje Vukomerić, edukacijski centar znanja za razvoj permakulture i održivo življenje. Reciklirano imanje je prostor za učenje i praksu održivog razvoja, mjesto eksperimentiranja, gradnje, istraživanja, gdje se živi održivi razvoj koliko je to moguće. Tu dolaze brojni posjetitelji, škole i druge obrazovne institucije te svi koji su zainteresirani da održivi razvoj ne ostane mrtvo slovo na papiru. Teme kojima se bave su zdrava hrana i agroekologija, graditeljstvo prirodnim materijalima, obnovljivi izvori energije, smanjenje otpada i upravljanje vodama, gospodarenje resursima i očuvanje bioraznolikosti, društvena i solidarna ekonomija, zadrugarstvo, odnosi između ljudi koji se temelje na uvažavanju i međusobnoj inspiraciji te brojne druge.

Projekt je prijavljen na javni poziv Ministarstva znanosti i obrazovanja za sufinanciranje izvannastavnih aktivnosti. MZO je prepoznalo vrijednost projekta i odobrilo sredstva za financiranje dijela aktivnosti. Tim je sredstvima omogućen odlazak učenicima na Reciklirano imanje Vukomerić gdje su sudjelovali u brojnim edukacijskim aktivnostima, a i tiskana je školska publikacija Kult, zeleni broj, koji je tematski posvećen održivom razvoju i aktivnostima kojima su se učenici u sklopu projekta bavili.

## O projektu

Projekt *Zelena lektira: Jabuka za srce* osmišljen je polazeći od uvjerenja da moć riječi, priča i slika potiče kod učenika razvoj imaginacije i stvaranje internaliziranih misli i emocija vezanih uz pitanja održivog razvoja što u konačnici dovodi do intrinzične motivacije za djelovanje u skladu s ciljevima održivog razvoja, ali i olakšava uočavanje veze među njegovim trima područjima: društvom,

ekonomijom i okolišem. Naime, povezanost naizgled nepovezanih područja kao što su književnost i održivi razvoj simbolički je model povezanosti čovjeka, odnosno društva i prirode. Poučavati o ciljevima održivog razvoja u okvirima humanističkih znanosti, u ovom slučaju hrvatskog jezika i književnosti, moguće je interdisciplinarnim pristupom. Za središnji motiv projekta odabran je simbol jabuke, semantički jednako sadržajan i funkcionalan u literaturi i održivom razvoju. Zbog univerzalne kulturne i povijesne simboličnosti jabuka je izabrana kao lajtmotiv projekta. Značenje jabuke za projekt iskazano je njezinim spominjanjem u samom naslovu, a uz jabuku dodana je atribucija „za srce“, što je parafraza poslovice o važnosti jabuke za zdravlje. U ovom slučaju metafora je za psihičko, emotivno i mentalno zdravlje čovjeka koje je istovremeno preduvjet i krajnji cilj svakog održivog života na Zemlji.

U prvom dijelu projekta učenici su se bavili simbolikom jabuke. Tumačili su važnost razumijevanja višeznačnosti u književnosti, simbola kao stilske figure, ali i transferirali spoznaje na situacije iz svakodnevnog života. Uočili su kako kontekst utječe na kreiranje značenja, dvojnju višeznačnost jabuke, pozitivnu i negativnu, komentirali ovisnost simboličkog značenja o različitim okolnostima i perspektivama kronološki razvijajući analizu simboličnosti jabuke od biblijske do Appleove jabuke.

U drugoj dijelu prve faze uslijedilo je čitanje jednostavnih prozaičkih tekstova iz korpusa usmene književnosti s motivom jabuke. Čitali su mitove, legende, bajke i poslovice. Nakon analize teksta s obzirom na karakteristike književnih vrsta i značenja jabuke u pročitanoj tekstu, učenici su dobili zadatak proširiti semantičko polje simbolike jabuke, ali ovoga puta u kontekstu ciljeva održivog razvoja. Samostalno su birali jedan od ciljeva i unutar odabranog koncepta održivosti temeljili interpretaciju. Pri tome im je bilo dopušteno da razmišljaju široko, razvijaju izazovan imaginarij i dijalog s ponuđenim ciljevima održivog razvoja i mogućim značenjima motiva jabuke. Isti metodički pristup primijenjen je i na biblijske tekstove s motivom jabuke.

Motivi jabuke u suvremenoj književnosti, konkretno u tekstovima koje su učenici čitali, u pjesmi *Sloboda* Danijela Dragojevića, jednako kao i u Knausgaardovu eseju *Jabuke*, lako su čitljivi simboli slobode, jednostavne metafore, no upravo ta je lakoća iščitavanja značenja učenicima otvorila novo pitanje i zadaću traženja odgovora na njega: Što je sloboda u kontekstu održivog razvoja? Tom temom su se bavili na Recikliranom imanju u razgovoru s dr.sc. Draženom Šimlešom. Odlasku u Vukomerić prethodilo je gledanje dokumentarnog filma *Medena zemlja* u sklopu programa Škola u kinu riječkoga Art-kina. Film problematizira suvremeni odnos čovjeka prema prirodi, beskrupuloznu eksploataciju u slijepoj utrci za maksimiziranjem profita naglašavajući važnost održivog korištenja sve manje dostupnih prirodnih resursa. Na kraju projekta učenici su izradili prezentacije. Iznenađujuća je raznolikost izabranih medija što ukazuje na visoku razinu digitalne pismenosti te zainteresiranost za multimedijalne oblike izražavanja. Snimili su video, podcast, napravili infografiku i vizualne i zvučne e-knjige, digitalne plakate te *Genially* prezentaciju.

Ciljevi održivog razvoja dovedeni u dijalog s osobnim pričama i poezijom uključuju učeničke emocije što dovodi do internalizacije ciljeva kod učenika. Afektivno angažiraniji način učenja o održivom razvoju lakše je ostvariti u predmetima iz humanističkog područja, iako se time nastavnici tih područja rijetko bave, osim ponekad na tematskoj razini čime se ne ostvaruje u punom smislu transformativno poučavanje koje uz čitalačku pismenost dovodi do razvoja građanske odgovornosti, pruža potporu svjesnom izboru načina života i moralnih odluka o vlastitome identitetu i njegovoj vezanosti za društvo, ekonomiju i okoliš.

Projekt je prijavljen IFLA-i koja ga je s izuzetnim zadovoljstvom i entuzijazmom prilagodila svojim zahtjevima te je naposljetku i objavljen na njihovoj Knjižničnoj karti svijeta, a s Helenom de Karinom snimili su *storytelling* motivacijski video kojim je predstavljena suradnja PRHG i IFLA-e. Razgovor će se koristiti za globalne edukacijske aktivnosti i konferencije o povezivanju knjižnice i održivog razvoja.

## **Zaključak**

Projekt povezuje književnost i održivi razvoj s ciljem razvijanja čitalačke, zelene i digitalne pismenosti. Utemeljen je u humanističkom pristupu društvenim problemima, ideji da se razvojem imaginacije i kritičkog mišljenja učinkovitije motivira učenike i mlade na društveno djelovanje u skladu s univerzalnim etičkim principima. IFLA-ina podrška projektu znak je prepoznavanja njegove uloge u promicanju univerzalne pismenosti, omogućavanju pristupa informacijama, unapređenju digitalne uključenosti te očuvanju svjetske prirodne i kulturne baštine nužne za suvremeno društvo.

## **Literatura**

- Knausgaard, K. O. (2018). Jesen. Oceanmore  
Mićanović, M. (2006). Utjeha kaosa. Filozofski fakultet, Zagrebačka slavistička škola.  
Nussbaum, M. C. (2005). Pjesnička pravda. Književna imaginacija i javni život. Deltakont.  
Nussbaum, M. C. (2012). Ne profitu. Zašto demokracija treba humanistiku. AGM.

**Karla Kosmačin**

**Adrijana Višnjić-Jevtić**

Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

## **Mišljenje očeva o njihovoj roditeljskoj ulozi**

### **Sažetak**

U ovom se radu nastojalo ispitati mišljenje očeva o njihovoj roditeljskoj ulozi. Istraživanjem se pokušalo utvrditi jesu li demografske i akademske varijable prediktori mišljenja očeva o njihovoj roditeljskoj ulozi. Ono je provedeno na uzorku od 137 ispitanika muškog spola, a s područja Republike Hrvatske. Za potrebe istraživanja korišten je anketni upitnik koji je podijeljen sudionicima preko društvenih mreža. Upitnik se sastojao od nezavisnih (dob, obrazovanje, broja djece u obitelji, utjecaj drugih na njihovo očinstvo i na pripremu za očinstvo) i zavisnih varijabli (roditeljska uloga). Roditeljska uloga definirana je kroz četiri dimenzije: izazovi roditeljstvu, očinska odgovornost, roditeljski stil te aktivnosti oca i djeteta. U istraživanju nisu pronađene statistički značajne razlike mišljenja ispitanika s obzirom na dob, obrazovanje, broj djece u obitelji te utjecaja drugih na njih same. Ispitanici su iskazali visok stupanj slaganja s tvrdnjama kojima je opisana uloga očeva u roditeljstvu. Dobiveni rezultati u skladu su s istraživanjima koja ukazuju da kod mlađih muškaraca postoji rastući trend razumijevanja važnosti bavljenja djecom.

**Ključne riječi:** očeva uključenost; roditeljska uloga; suvremeno roditeljstvo; suvremeni otac

## **Fathers' opinion on their parental role**

### **Abstract**

This research aimed to examine fathers' opinions about their parental role. The study attempted to determine whether demographic and academic variables are predictors of fathers' opinions about their parental role. The research was conducted on a sample of 137 male participants from the Republic of Croatia. A questionnaire was used for the research, distributed to participants through social networks. The questionnaire consisted of independent variables (age, education, number of children in the family, influence of others on their fatherhood, and preparation for fatherhood) and dependent variables (parental role). The parental role was defined through four dimensions: challenges of parenthood, paternal responsibility, parenting style, and father-child activities. The study did not find statistically significant differences in participants' opinions based on age, education, the number of children in the family, and the influence of others on themselves. Participants expressed a high level of agreement with statements describing the role of fathers in parenthood. The obtained results are in line with research indicating a growing trend of understanding the importance of fathers' involvement in childcare, particularly among younger men.

**Keywords:** father involvement; parental role; contemporary parenting; modern fatherhood

## Uvod

Promjene u društvu posljedično utječu na roditeljstvo. Za razliku od tradicionalnog poimanja roditeljstva kao biološke (reproduktivne) datosti, suvremeno roditeljstvo shvaća se kao stalna interakcija između biološke i socijalne funkcije (Martin, 2017). Roditeljstvo je uvijek primarno vezano uz odgoj djeteta, no samo roditeljstvo utječe i na roditelje. Roditeljstvo se može definirati kao proces u kojem se izmjenjuju aktivnosti, zadaci, stavovi i ponašanja pojedinaca te se kroz taj proces pojedinci uče biti fleksibilni i tolerantni, ali i ustrajni u svojim odgojnim postupcima (Ljubetić, 2007). Roditeljstvo je podložno varijacijama te se razlikuje ovisno o zajednicama, skupinama ili kulturama. Također, ono je pod utjecajem i povijesnih događaja, demografskih promjena, promjena u obiteljskim strukturama te promjena u socijalnoj organizaciji i strukturi. Upravo zato nije ga moguće objašnjavati isključivo kao individualnu aktivnost koju oblikuju samo karakteristike roditelja, njihova psihološka dinamika, iskustvo i vrijednosti. Pojam roditeljstva obuhvaća nekoliko skupina pojmova te ih je potrebno jasno definirati kada ih se nastoji proučavati. Tako razlikujemo pojam *doživljaj roditeljstva* koji se odnosi na odlučivanje pojedinaca na djecu te na preuzimanje i prihvaćanje roditeljske uloge, pojam *roditeljske brige i skrbi* koji se odnose na rađanje djece i brigu za njihov život, rast i razvoj i pojam *roditeljskih stilova* koji podrazumijeva emocionalno ozračje unutar kojeg djeluju i roditelj i dijete (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Suvremeno roditeljstvo, a samim time i suvremena obitelj, posljedica su promjena gospodarskog, ekonomskog i moralnog konteksta društva te se s tim promjenama mijenjaju i njihove vrijednosti. Roditeljsku ulogu zahtjevnijom čine i pritisci s različitih strana – poslodavci, mediji, javne službe, drugi članovi obitelji, ali i vlastita očekivanja i uvjerenja samih roditelja (Pećnik i Starc, 2010). Također, prisutne su sve veće promjene u sastavu obitelji, promjene u odnosima žena i muškaraca u obitelji te promjene u shvaćanjima prirode djece, djetinjstva i roditeljskog autoriteta. Iako se društvo zalaže za ravnopravno roditeljstvo, svakodnevna praksa vrlo često ukazuje na očitu nejednakost. Unatoč znanstvenim istraživanjima koja pokazuju da je ravnopravna uključenost roditelja imperativ za postizanje dobrobiti djeteta, društvo po svojim normama cijeni jednaku uključenost, no ne uvijek na ravnopravnoj osnovi (Višnjić-Jevtić, 2022).

Očinstvo se najčešće definira kroz dimenzije prisutnosti, odnosno odsutnosti očeva u životima djece (Henry i sur., 2020). Sve je više očeva koji se aktivno uključuju u njegu i odgoj djeteta te samostalno preuzimaju odgovornost za vrijeme i aktivnosti provedene s djetetom pa se današnji očevi mogu okarakterizirati kao uključeni, povezani, emotivni, brižni i prisutni (Dermott i Miller, 2015). Djeca čiji očevi intenzivno sudjeluju u njihovom životu imaju povećane kognitivne sposobnosti, izraženiju empatiju te manje stereotipnog razmišljanja prema rodnim ulogama (Lamb i Tamis-LeMonda, 2004). Adler i Rentz (2017) razmatraju razine očeve uključenosti ovisno o vremenu koje očevi provedu u aktivnostima njege ili igre s djecom. Pri tome razlikuju primarnu (aktivnu) i sekundarnu (pasivnu) uključenost. Premda se primarna ili aktivna najčešće povezuje sa direktnom uključenosti u aktivnosti s djetetom, pasivna, u kojoj otac i dijete sudjeluju u, primjerice, njezi, jednako je potrebna djetetu. Uključenost očeva može se promatrati na kontinuumu od biološkog do odgovornog očinstva (Adler i Rentz, 2017), a u skladu s time mijenjaju se njihove uloge.

Ovaj rad daje pregled rezultata istraživanja mišljenja očeva o roditeljskoj ulozi (izazovima roditeljstvu, očinskoj odgovornosti, roditeljskom stilu i aktivnostima koje provode s djetetom). Dobiveni rezultati mogu biti polazište za opsežnija istraživanja.

## Metodologija

Cilj provedenog istraživanja jest ispitati mišljenja očeva o njihovoj roditeljskoj ulozi. Istraživanjem se nastojalo utvrditi postoji li razlika u procjenama s obzirom na dob, obrazovanje očeva, broj djece u obitelji, utjecaj drugih na njih same i na pripremu za očinstvo i njihovog mišljenja o njihovoj roditeljskoj ulozi.

U istraživanju se polazilo od pretpostavke da ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju očeva o njihovoj roditeljskoj ulozi s obzirom na dob, obrazovanje, broj djece u obitelji očeva, utjecaju drugih na njihovo očinstvo te na njihovu pripremu za očinstvo.

## Uzorak ispitanika

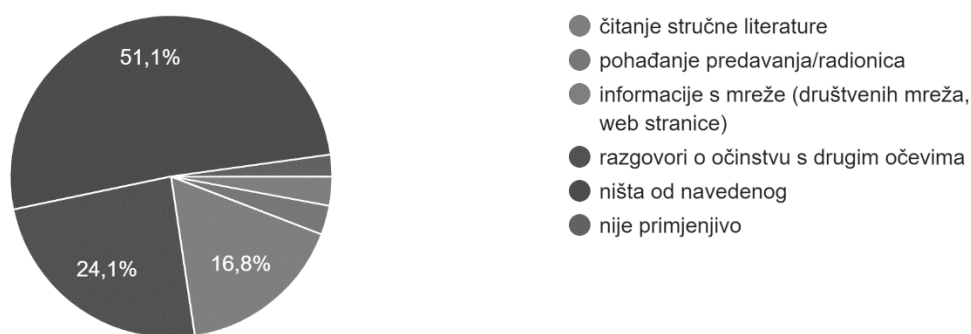
Uzorak je činilo 137 očeva s područja Republike Hrvatske. Od toga, 99,3% (f=136) su ispitanici koji su biološki očevi djeteta za koje su procjenjivali roditeljsku ulogu. Samo jedan ispitanik (0,7%) je socijalni otac (posvojitelj, očuh/poočim) djeteta. Većina sudionika pripadaju dobnoj skupini od 36 do 45 godina (52,6%; f=72). Slijede ih ispitanici 26 do 35 godina (35,8%, f=49) te 9,5% (f=13) ispitanika u dobi od 46 do 55 godina. Ispitanici mlađi od 25 godina čine 0,7% ispitanika (f=1) u dobi od 18 do 25 godina, dok oni stariji od 56 godina čine 1,5% (f=2) ispitanika.

Najviše ispitanika navelo je srednju školu kao najviši stupanj obrazovanja (56,9%; f=78) dok ih je najmanje navelo osnovnu školu kao najviši stupanj obrazovanja (2,2%; f=3). Završenu višu školu ili fakultet kao najviši stupanj obrazovanja navelo je 32,8% (f=45) ispitanika, a magisterij ili doktorat znanosti navelo je 8% (f=11) ispitanika.

Gotovo polovica ispitanika (48,9%, f=67) ima dvoje djece, dok jedno dijete ima 38% (f=52) ispitanika. Ostalih 10,9% (f=15) ispitanika ima troje djece, a najmanje 2,2% (f=3) ispitanika u obitelji ima četvero ili više djece.

Procjenjujući utjecaj drugih osoba na odgoj i obrazovanje ispitanika, njih 48,2% (f=66) smatra da su podjednak utjecaj na njihov odgoj i obrazovanje imali i otac i majka. Majku kao osobu koja je najznačajnije utjecala na njihov odgoj i obrazovanje ističe 36,5% (f=50) ispitanika, dok isto za oca tvrdi 8% (f=11) ispitanika. Najmanje (7,3%, f=10) njih procjenjuje kako je taj utjecaj imao netko treći.

Za očinstvo se pripremalo tek 27% (f=37) ispitanika dok se ostalih 73% (f=100) ispitanika nije pripremalo za obavljanje roditeljske uloge. Ispitanici su procijenili kako im je u pripremi za očinstvo doprinijelo: razgovori o očinstvu s drugim očevima (24,1%, f=33); društvene mreže (16,8%, f=23); radionice (2,9%, f=4) te stručna literatura (2,9%, f=4). Više od polovice ispitanika (51,1%, f=70) procjenjuje kako ništa od navedenog nije doprinijelo njihovim roditeljskim kompetencijama (Slika 1).



Slika 1. Grafički prikaz doprinosa kompetencijama ispitanika

## Mjerni instrument

Za potrebe istraživanja konstruiran je anketni upitnik u dva dijela. Prvi dio upitnika odnosi se na socio-demografske varijable (dob, stručna sprema, broj djece u obitelji, utjecaj drugih osoba na odgoj i obrazovanje ispitanika te priprema za očinstvo). Drugi se dio upitnika sastoji od zavisnih varijabli koje čine kategorije: izazovi roditeljstvu (11 tvrdnji), očinska odgovornost (8 tvrdnji), roditeljski stil (14 tvrdnji) i aktivnosti oca i djeteta (12 tvrdnji). Stupanj slaganja za varijable izazovi roditeljstvu, očinska odgovornost i roditeljski stil ispitanici su procjenjivali na petostupanjskoj Likertovoj skali s neutralnom pozicijom. Aktivnosti oca i djeteta procjenjivali su kao učestalost u periodu od dvanaest mjeseci. Učestalost su ispitanici procjenjivali brojačno od 1 do 5. Broj 1 predstavljao je odgovor gotovo svaki dan, broj 2 jednom tjedno ili više, broj 3 jednom mjesečno ili više, broj 4 jednom u posljednjih dvanaest

mjeseci, a broj 5 nikad u posljednjih dvanaest mjeseci. Pouzdanost primijenjenog instrumenta bila je zadovoljavajuća ( $\alpha = 71$ ). Ova vrijednost alfa koeficijenta ukazuje na određeni stupanj pouzdanosti mjerenja, što je prihvatljivo, ali ne idealno.

Mjerni instrument u obliku *online* anketnog upitnika, namijenjenog isključivo očevima, distribuiran je ispitanicima putem društvenih mreža (*Facebook*) i alata za komunikaciju (*Viber*, elektronička pošta). Ispitanici su istraživanju, odnosno anketnom upitniku, pristupili anonimno i dobrovoljno. Obrada podataka provedena je primjenom statističkog programa SPSS22.

## Rezultati i rasprava

Prva varijabla, izazovi roditeljstvu, nastojala je utvrditi je li roditeljstvo izazovno za današnje očeve te smatraju li očevi da imaju kompetencije potrebne za kvalitetno ispunjavanje svoje uloge (Tablica 1.). Premda su ispitanici za većinu tvrdnji izražavali visok stupanj slaganja, vidljivo je da očevi ne znaju ili ne žele zauzeti stav oko nekih tvrdnji. Nesigurnost oko toga čija je uloga važnija pokazuje kako se očevi još uvijek nisu emancipirali i prihvatili svoju roditeljsku ulogu kao jednako važnu za odgoj i razvoj djeteta. Procjena pojedinih tvrdnji pokazuje kako se očev odgoj i briga oko djece oduvijek uspoređuju u odnosu na onaj majčin. Time se ističe rodna nejednakost u kojoj se očevi smatraju hraniteljima, a majke odgojiteljicama djece u obitelji. Također, ispitanici nisu zauzeli jasan stav oko nekih čestica, što potvrđuje da postoji proturječje između socijalnih očekivanja, deklarativnih stavova muškaraca i očeva te njihova stvarnog ponašanja u ulozi oca kako navodi autorica Pernar (2010). Muškarci u prosjeku imaju manje prilike za socijalizaciju i pripremu za očinsku ulogu, nego što žene imaju prilika za učenje uloge majke. Pretpostavka je da ovakva rodna podjela uloga koja započinje već u djetinjstvu. Upravo zbog nedovoljne obostrane komunikacije između starijih i mlađih generacija muškarci su nepripremljeni za očinstvo te ih to sprječava da budu sigurniji i zadovoljniji u svojim očinskim iskustvima.

Tablica 1. Izazovi roditeljstvu

Čestica	Min.	Max.	M	SD
Biti roditelj teže je nego što sam mislio da će biti.	1.0	5.0	2.88	1.23
Osjećam se opterećeno svojim odgovornostima kao roditelj.	1.0	5.0	2.27	1.10
Zabavljam se više s djetetom \ mojom djecom nego s bilo kim drugim.	1.0	5.0	4.20	0.90
Iskreno vjerujem da imam sve vještine potrebne da budem dobar otac.	1.0	5.0	4.11	0.81
Čovjek može biti dobar otac i ako ne živi sa svojim djetetom.	1.0	5.0	3.00	1.27
Biti otac je najvažnija stvar u mojem životu	1.0	5.0	4.53	0.78
Sva djeca trebaju čvrst odnos s ocem zbog cjelovitog razvoja.	1.0	5.0	4.39	0.90
Svaki muškarac može postati otac djeteta, ali potreban je osobni angažman za kvalitetno očinstvo.	2.0	5.0	4.64	0.63
Očuh ili drugi muškarac može biti jednako dobar tata kao i biološki otac.	1.0	5.0	3.82	1.14
Majke su bolji roditelji od očeva.	1.0	5.0	2.57	1.26



Suvremeni očevi zadovoljniji su svojim očinskim iskustvima nego očevi starijih generacija.	1.0	5.0	3.34	1.14
--	-----	-----	------	------

Druga varijabla, očinska odgovornost, odnosila se na mišljenje očeva o roditeljskim odgovornostima. Ispitanici se u velikoj mjeri slažu s tvrdnjama koje opisuju očinsku odgovornost. Ovi rezultati mogu ukazivati da su ispitanici svjesni odgovornosti koje nosi roditeljska uloga. Odgovornost očeva često je zanemarena kao dio istraživanja, a Lamb i Tamis-LeMonda (2004) smatra da je možda i najvažnija komponenta očeve uključenosti. Tradicionalan, patrijarhalan otac opisuje se kao fizički i emocionalno odsutan, no ima odgovornost da uzdržava i prehranjuje obitelj te provodi kućni red i disciplinu. Takav pristup sugerira da odgovornost prema djetetu i njegovom razvoju ima isključivo majka. S druge strane, "suvremeni očevi" odbacuju društveni pritisak koji nalaže da sve odluke pripadaju samo njima, te se više ne smatraju samo financijski odgovornima za obitelj već roditeljsku ulogu prihvaćaju i kreiraju prema vlastitim vrijednostima i stavovima odbacujući postojeća društvena očekivanja. Arendell (1997) spominje „roditeljski stil oca“ te prema tome navodi i opisuje stilove očeva. S obzirom na navedene rezultate, ispitanici pripadaju tipu očeva koji podrazumijeva "uključenog oca" koji ravnopravno sudjeluje u odgoju djece, dijeli punu odgovornost s majkom te posjeduje emocionalnu, ali i materijalnu odgovornost prema obitelji. Suvremena shvaćanja očinstvo sve više smatraju bitnom sastavnicom muškarčeva identiteta, a upravo je odgovornost prema roditeljskoj ulozi najveća kvaliteta svakog muškarca.

Tablica 2. Očinska odgovornost

Čestica	Min.	Max.	M	SD
Važno je da otac bude podrška majci tijekom trudnoće s djetetom.	2.0	5.0	4.69	0.57
Važno je da otac prisustvuje rođenju svog djeteta.	1.0	5.0	3.71	1.19
Važno je da se i otac aktivno brine za dijete tijekom njegove prve godine (od rođenja do navršene 1. godine).	2.0	5.0	4.60	0.62
Važno je razviti povezanost između oca i djeteta tijekom prve godine njegova života.	2.0	5.0	4.61	0.60
Otac treba svakodnevno viđati svoje dijete.	2.0	5.0	4.57	0.67
Otac treba biti u dobrim odnosima s djetetovom majkom.	2.0	5.0	4.53	0.67
Angažman oca važan je u svakoj djetetovoj dobi.	2.0	5.0	4.75	0.53
Otac treba dijeliti sve odgovornosti, pa tako i financijske i materijalne (pelene, odjeća, hrana, igračke).	2.0	5.0	4.75	0.51

Treća varijabla, roditeljski stil, odnosila se na procjene roditeljskog stila ispitanika. Roditeljski je odgojni stil od presudne važnosti za uspješnost roditeljstva budući da o njemu ovisi hoće li i kako će dijete prihvatiti roditeljske odgojne postupke. Također, on neizravno utječe na razvojne rezultate djeteta. Rezultati pokazuju kako ispitanici imaju razumijevanja za djetetove misli i osjećaje (Tablica 3.). Dozvoljavaju da dijete izrazi svoje trenutne osjećaje što je bitno za razvoj emocionalne inteligencije kod djece (empatija, kontrola emocija). Dok se sloboda izražavanja misli i osjećaja potiče, ona druga vrsta slobode, sloboda izbora, ograničava se na što nam ukazuju rezultati nekih čestica. U ovoj varijabli sudionici najčešće izražavaju neslaganje s ponuđenim tvrdnjama. Ovi rezultati pokazuju da ispitanici smatraju kako dijete još uvijek nije zrelo da samostalno donosi odluke o pojedinim aktivnostima.

Također, ispitanici su relativno složni da dijete treba određena pravila koja će olakšati njihovo svakodnevno funkcioniranje u obitelji i izvan nje, ali i dosljednost u pridržavanju istih. Posljedično, rezultati ukazuju da ispitanici streme ka autoritativnom roditeljskom stilu. U navedenom roditeljskom stilu, roditelji djeci pokazuju puno ljubavi, razumijevanja i podrške, ali i određene kontrole u smislu postavljanja pravila i granica koje se ujedno objašnjavaju i elaboriraju. Glavni odgojni ciljevi ovog roditeljskog stila jesu djetetova znatiželja, kreativnost, motivacija, nezavisnost osjećaja i sreća, što ga prema Pernar (2010) čini prikladnim za rani djetetov razvoj.

Tablica 3. Roditeljski stil

Čestica	Min.	Max.	M	SD
Djetetu je potrebno dati priliku da objasni svoje viđenje situacije prije nego što se poduzmu daljnji koraci.	2.0	5.0	4.27	0.69
Poželjno je napraviti pravila koja uzimaju u obzir individualne potrebe djeteta.	3.0	5.0	4.30	0.58
Važno je biti dosljedan prema djetetu kada je u pitanju posljedica njegovog ponašanja.	3.0	5.0	4.48	0.60
Dosljednost u odgoju djeteta postiže se strogoćom.	1.0	5.0	2.51	0.92
Dijete treba odlučivati o vlastitom dnevnom rasporedu.	1.0	5.0	2.43	0.78
Dijete treba jesti što god ono želi.	1.0	5.0	1.90	0.86
Djetetu treba dozvoliti da slobodno izražava svoju ljutnju prema roditeljima.	1.0	5.0	2.85	1.13
Dijete može otići u krevet kad god ono želi.	1.0	5.0	1.83	0.86
Dijete može gledati TV emisije koje ono želi.	1.0	4.0	1.56	0.71
Uvažavam osjećaje djeteta kada ga upozoravam zbog neprimjerenog ponašanja.	1.0	5.0	3.73	0.92
Očekuje se da dijete bude nenametljivo kada su odrasli u blizini.	1.0	5.0	2.54	1.06
Dijete mora znati razloge zbog kojih se donose određena pravila.	2.0	5.0	4.19	0.69
Dijete mora bezuvjetno slušati roditelje.	1.0	5.0	2.94	1.00
Smatram da djeci nije potrebno vođenje odraslih osoba.	1.0	5.0	1.63	0.89

Procjenjujući učestalost zajedničkih aktivnosti oca i djeteta, rezultati pokazuju kako su očevi često uključeni (jednom tjedno i češće) u procjenjivane aktivnosti. Pri tome su ispitanici najrjeđe čitali knjige djetetu, a najčešće su se smijali s djetetom (Tablica 4). Ovakvi rezultati mogu ukazivati kako očevi najviše vremena provode zabavljajući se i igrajući sa svojom djecom, dok mirnije aktivnosti ostavljaju

kao alternativu. Takvu sliku očeva često promoviraju mediji. Navedeni pristup dovodi do percepcije očeva kao manje sposobnih i djelomično uključenih u odgoj djece (Višnjić-Jevtić, 2022). S druge strane, rezultati pokazuju kako očevi često provode aktivnosti koje uključuju njegu djeteta, što bi značilo da aktivno obavljaju svoju roditeljsku ulogu. Istraživanja sugeriraju da očevi imaju puno veću ulogu od majki u socijalizaciji dječjih emocija, a posebno u regulaciji bijesa (Parke i sur., 2002). Također, Hazen i sur. (2010) navode kako očevi facilitiraju djetetovu sposobnost regulacije intenzivnih emocija, nošenja s prekomjernom stimulacijom i fokusiranja stimulirajućim ponašanjima koja su na granici igre i izazivanja straha, ali i umirujućim ponašanjima. Pahić (2019) također zaključuje kako su očevi skloni izražavanju pozitivnih osjećaja prema djeci. Prema rezultatima, očevi često provode aktivnosti s djecom vezane uz psihička stanja i osjećaje. Također, utvrđeno je da ispitanici vrlo često provode, ne samo zabavne, već i proaktivne aktivnosti s djecom. Poznato je da je igra jedan od načina interakcije između oca i djeteta u kojoj očevi pokazuju i svoju osjetljivost i kooperativnost, a to kod djeteta potiče istraživanje i autonomiju. Također, muškarci imaju tendenciju iznenađivanja i povećanja uzbuđenja kod djece te ih navode da preuzimaju određeni rizik. Na taj ih način uče da budu odvažniji i hrabriji u sličnim rizičnim situacijama, objašnjava Paquette (2004).

Tablica 4. Učestalost zajedničkih aktivnosti

Čestica	Min.	Max.	M	SD
Vodili su dijete na mjesta kao što su park, igralište, bazeni ili sportski događaji.	1.0	5.0	2.17	0.91
Čitali su knjige djetetu.	1.0	5.0	2.49	1.18
Radili su na nekom projektu s djetetom (kućni popravci, izrada igračaka, postavljanje dječjih igrala..).	1.0	5.0	2.46	1.11
Pomogli su djetetu u učenju nečeg novog.	1.0	5.0	1.94	1.04
Igrali su se s djetetom igračkama ili drugim stvarima.	1.0	5.0	1.74	1.12
Igrali su se s djetetom fizički kao što su grube igre (valjanje, povlačenje ili škakljanje).	1.0	5.0	1.95	1.12
Grlili su se i ljubili s djetetom.	1.0	5.0	1.49	1.10
Oblačili su dijete ili mu pomogli da se obuče.	1.0	5.0	1.67	1.15
Smijali su se s djetetom.	1.0	5.0	1.36	0.93
Tješili su dijete kada je bilo uznemireno ili uplakano.	1.0	5.0	1.62	0.97
Kupali su dijete.	1.0	5.0	1.94	1.22
Rekli su djetetu da ga volite.	1.0	5.0	1.55	1.03

Kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika mišljenja ispitanika o njihovoj očinskoj ulozi s obzirom na dob, stručnu spremu, broj djece u obitelji, utjecaj drugih osoba na odgoj i obrazovanje ispitanika te pripremu za očinstvo, korištena je jednosmjerna analiza varijance. Iz daljnje obrade izostavljene su grupe ekstremnih vrijednosti (uzorak manji od 5%). Nije utvrđena statistički značajna razlika mišljenja ispitanika o njihovoj očinskoj ulozi s obzirom na dob, stručnu spremu, broj djece u obitelji, utjecaj drugih osoba na odgoj i obrazovanje ispitanika te pripremu za očinstvo (Tablica 5.).

Tablica 5. Razlika mišljenja ispitanika o njihovoj očinskoj ulozi s obzirom nezavisne varijable

		Roditeljski stil	Izazovi roditeljstvu	Očinska odgovornost
Dob	F	1.87	0.54	1.02

	p	.12	.71	.40
Stručna sprema	F	0.46	0.66	0.65
	p	.71	.58	.58
Broj djece u obitelji	F	0.77	1.50	0.51
	p	.52	.28	.68
Utjecaj drugih osoba	F	0.54	0.08	0.76
	p	.66	.97	.52
Priprema za očinstvo	F	0.56	0.16	1.98
	p	.46	.69	.16

Novija istraživanja ukazuju da kod mlađih muškaraca postoji rastući trend uključivanja u obiteljski život i bavljenje djecom (Cvrtnjak i Miljević-Ričićki, 2013), što u ovom istraživanju nije potvrđeno. Jednako tako, smatra se da se visokoobrazovani očevi više uključuju u obiteljske aktivnosti nego očevi čiji je stupanj obrazovanja niži (Arendell, 1997), što također nije potvrđeno u ovom istraživanju. Dakle, iako nije pronađena statistički značajna razlika u mišljenju očeva o njihovoj roditeljskoj ulozi s obzirom na navedene varijable, istraživanja današnjice pokazuju suprotno. Neki od mogućih razloga dobivenih rezultata nedovoljan su broj ispitanika, davanje poželjnih odgovora ili premala distribucija samog anketnog upitnika.

## Zaključak

Današnji, “suvremeni očevi” nalaze se u procesu promjene. Tradicionalna uloga oca polako nestaje, a autoritet oca u obitelji zamjenjuje se alternativnim modelom očinstva. Iako se tranzicija još uvijek nije u potpunosti realizirala, primjećuje se sve veća uključenost očeva u odgoj djece i brigu za djetetov fizički i psihički razvoj. Također, ravnopravni roditeljski odnosi sugeriraju da su i majka i otac jednako važni za optimalan i zdrav razvoj djeteta. Sve je više istraživanja koja ukazuju da, naročito kod mlađih muškaraca, postoji trend većeg uključivanja u život obitelji i bavljenje djecom. Pretpostavka je da su “suvremeni očevi” u razvijenijim društvima prihvatili nove načine i pristupe u prihvaćanju odgoja djece i odnosa u obitelji koje im nameće socijalna politika i zakoni, no čini se kako su ipak u većoj mjeri obeshrabreni ili posramljeni u obavljanju svoje roditeljske uloge.

Promjene u društvu potakla su nova razmišljanja o ulogama roditelja, ponajviše očeva, koji su u javnosti još uvijek percipirani kao manje kompetentni i djelomično uključeni u odgoj djece. Današnja su se shvaćanja roditeljstva i očinstva pomaknula prema shvaćanju očeva kao cjelovitog roditelja koji ima sposobnost obavljati sve roditeljske funkcije koje se od njega očekuju. Pretpostavka je da “suvremeni očevi” u razvijenijim društvima prihvaćaju nove načine i pristupe u prihvaćanju odgoja djece i odnosa u obitelji koje im nameće socijalna politika i zakoni, no čini se da su današnji očevi još uvijek posramljeni i nedovoljno emancipirani u obavljanju svoje uloge. Mnogobrojni su izazovi s kojima se suočava suvremeni roditelj te se zbog toga intenzivirala potreba za pedagoškim obrazovanjem roditelja, posebno očeva.

Provedeno je istraživanje pokazuju kako su očevi svjesni svoje roditeljske uloge te o njoj promišljaju na način koji doprinosi razvoju djeteta. Istraživanjem nije utvrđena statistički značajna razlika između mišljenja očeva o njihovoj roditeljskoj ulozi s obzirom na dob, stručnu sprema, broj djece u obitelji, utjecaj drugih osoba na odgoj i obrazovanje ispitanika te pripremu za očinstvo.

Rezultati ovog istraživanja pokazuju kako očevi s područja Republike Hrvatske aktivno i svjesno sudjeluju u svim aspektima djetetovog života, no još su uvijek neodlučni o važnosti svoje roditeljske uloge. Kako bi se mogli donositi širi zaključci, valja provesti dodatna istraživanja koja bi dala bolji uvid u stvarnu situaciju očinstva u Hrvatskoj. Krajnji cilj kojem bi trebali težiti jest jačanje kompetencija očeva kako bi se emancipirali i odvažili te, unatoč izazovima, svoju roditeljsku ulogu ispunjavali kvalitetno i odgovorno.

## Literatura

- Adler, M. A., Lenz, K. (2017). Introduction. U A. M. Adler i K. Lentz (ur.) *Father involvement in the early years: An international comparison of policy and practice* (str. 1-28). Policy Press.
- Arendell, T. (1997). *Contemporary parenting, challenges and issues*. Sage
- Cvrtnjak, I., Miljević-Riđički, R. (2013). Očevi nekad i danas. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61(1), 113 – 119.
- Čudina-Obradović, M., Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Golden marketing.
- Dermott, E., & Miller, T. (2015). More than the sum of its parts? Contemporary fatherhood policy, practice and discourse. *Families, Relationships and Societies*, 4(2), 183-195.
- Hazen, N. L., McFarland, L., Jacobovitz, D., Boyd-Soisson, E. (2010). Father's frightening behaviours and sensitivity with infants: relations with father's attachment representations, father – infant attachment, and children's later outcomes. *Early Child Development and Care*, 180(1-2), 51-69.
- Henry, J. B., Julion, W. A., Bounds, D. T., Sumo, J. N. (2020). Fatherhood matters: An integrative review of fatherhood intervention research. *The Journal of School Nursing*, 36(1), 19-32.
- Lamb, M. E., Tamis-LeMonda, C. S. (2004). The Role of the Father: An Introduction. U M. E. Lamb (ur.), *The role of the father in child development* (str. 1–31). John Wiley & Sons, Inc..
- Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Mali profesor d.o.o.
- Martin, L. J. (2017, May). Pushing for the perfect time: Social and biological fertility. In *Women's Studies International Forum* 62, (str. 91-98). Pergamon.
- Pahić, T. (2019). Uključenost očeva u skrb o djeci u regiji sjeverozapadne hrvatske. *Radovi Zavoda za znanstveni rad Varaždin*, 30, 425-451. <https://doi.org/10.21857/y26kec3dj9>
- Paquette, D. (2004). Theorizing the father–child relationship: Mechanisms and developmental outcomes. *Human Development*, 47, 193–219.
- Parke, R. D., McDowell, D. J., Kim, M., Killan, C., Dennis, J., Flyr, M. L., Wild, M. N. (2002). Fathers' contributions to children's peer relationships. U: N. J. Cabrera i C. S. Tamis-LeMonda (ur.), *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives* (str. 141–167). LEA.
- Pećnik, N., Starc, B. (2010). *Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Pernar, M. (2010). Parenthood. *Medicina Fluminensis*, 46(3), 255-260.
- Tamis-LeMonda, C. S. (2015). Foreward. U: J. L. Roopnarine (ur.) *Fathers across cultures. The importance, roles, and diverse practices of dads*, (pp. xi). ABC-CLIO, LLC.
- Visnjic-Jevtic, A. (10.09.2022.). Equal parenting through the eyes of society. *OMEP blog*. [omepworld.org](http://omepworld.org)

**Marta Klemenčić**  
Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet

**Mara Sesar**  
Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet

## **Cjeloživotno učenje u Hrvatskoj - pregled stanja kroz 8 ključnih kompetencija Vijeća Europe za cjeloživotno učenje**

### **Sažetak**

Neosporiva je činjenica kako svaki pojedinac koji želi biti kompetentan na globalnom tržištu rada treba neprestano nadograđivati vlastito znanje. Zbog sve veće konkurencije na europskom (i svjetskom) tržištu, hrvatsko se gospodarstvo suočava sa sve većom potrebom ulaganja u obrazovanje kao temelj rasta i razvoja države te društva općenito. Vijeće je Europe 22. svibnja 2018. godine dalo preporuku 8 ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Ideja je rada pružiti prikaz programa koje nude pučka otvorena učilišta u Hrvatskoj, a koja su dio HZPOU – a (Hrvatske zajednice pučkih otvorenih učilišta), što čini uzorak od 34 grada. Ti se isti programi sagledavaju kroz prizmu 8 ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Dolazi se do zaključka kako su u učilištima najzastupljeniji programi koji razvijaju digitalne i kompetencije višejezičnosti. Upravo su ove kompetencije osnova za razvoj heutagogije (vrste autodidaktike) koja u akademskoj zajednici sve više dobiva na značenju.

**Ključne riječi:** cjeloživotno učenje; heutagogija; ključne kompetencije

## **Lifelong learning in Croatia - an overview of the situation through 8 key competences of the Council of Europe for lifelong learning**

### **Abstract**

It is an indisputable fact that every individual who wants to be competent in the global labor market must constantly upgrade his knowledge. Due to increasing competition on the European (and world) market, the Croatian economy is facing an increasing need to invest in education as the basis for the growth and development of the state and society in general. On May 22, 2018, the Council of Europe recommended 8 key competences for lifelong learning. The idea of the paper is to give an overview of the programs offered by public open universities in Croatia, which are part of HZPOU (Croatian Association of Public Open Universities), which makes up a sample of 34 cities. These same programs are viewed through the prism of 8 key competencies for lifelong learning. It is concluded that the programs that develop digital and multilingual competences are the most represented in open universities. It is precisely these competencies that are the basis for the development of heutagogy (a type of autodidactic), which is gaining more and more importance in the academic community.

**Keywords:** competences, heutagogy, lifelong learning

## Cjeloživotno učenje u Hrvatskoj

Na tržištu već neko vrijeme postoji prepoznata potreba za ulaganjem u razvijanje konkurentnih znanja i vještina. Takva se ulaganja višestruko isplate, stoga ne čudi kako se velik naglasak stavlja na podizanje kvalitete obrazovanja kao i na uključivanje novih modela učenja u sustav obrazovanja (Sahlberg, 2006). Spajić Vrkaš i Potočnik (2017) ističu kako se u Hrvatskoj već gotovo dva desetljeća intenzivno govori o podizanju kvalitete obrazovanja u kontekstu poticanja društvenog i gospodarskog razvoja. Zbog nedostatka stručnog i političkog konsenzusa, cjeloživotno učenje nema prioritet koji zaslužuje. Prema rezultatima istraživanja iz 2006. koje je ispitivalo cjeloživotno učenje osoba u dobi od 25 do 64 godine, Hrvatska je pri samom dnu ljestvice. Samo 2,3% stanovništva Hrvatske bilo je uključeno u programe daljnjeg obrazovanja i osposobljavanja (Hercigonja, 2021). Također, hrvatski obrazovni sustav karakterizira neravnoteža kompetencija i potreba tržišta rada. Naime, postotak učenika koji završe srednje strukovno obrazovanje i osposobljavanje je 71,3%, dok se samo 46,1% uspije zaposliti po završetku školovanja. Hrvatska je, prema navedenim podacima, ispod prosjeka Europske unije (Pauković i Bačić, 2018). Zbog sve veće konkurencije na europskom (i svjetskom) tržištu, hrvatsko se gospodarstvo suočava sa sve većom potrebom ulaganja u obrazovanje kao temelj rasta i razvoja države te društva općenito.

## Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje

Cjeloživotno učenje prepoznato je kao jedan od ključnih instrumenata kojim bi Europska unija postala najkonkurentnije gospodarstvo na svijetu utemeljeno na znanju te sposobno za rast u gospodarskom i socijalnom smislu. To nije moguće bez učinkovitijeg korištenja vlastitih prednosti – bogatog resursa ljudskih potencijala (Redo & Comas, 2011). Koncept maksimiziranja ljudskog potencijala za rad u osiguravanju rasta europskog gospodarstva ima dva glavna ograničenja: nedovoljno ujednačen, koordiniran i učinkovit sustav obrazovanja i osposobljavanja (ograničen je potrebama konkurentnog međunarodnog okruženja) te izrazito nepovoljna demografska slika u zemljama članicama Europske unije (Hozjan, 2009). Suočeni s tim dilemama, zaključeno je kako je nemoguće postići željene ciljeve dok postoje različiti nedosljedni sustavi u svakoj državi članici te kako situacija zahtijeva zajedničke, europske temeljne vještine (Ogunleye, 2012). Europsko vijeće zaključilo je kako je potrebno postaviti objektivne kategorije prema kojima će se svima omogućiti postavljanje vlastite pozicije u svakoj od pojedinih kategorija. Namjera ove preporuke bila je pridonijeti razvoju kvalitetnog obrazovanja i osposobljavanja kako bi se u državama članicama svim mladim ljudima omogućio formalni sustav obrazovanja koji potiče razvoj ključnih kompetencija. Vijeće Europske unije 22. svibnja 2018. godine donijelo je nove preporuke o osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Ovo je ažuriran dokument iz 2006. godine kada su prvi put dali popis kompetencija primjeren ondašnjoj situaciji u suvremenoj Europi. Kako se politička i gospodarska situacija Europe neprestano izmjenjuje, potrebno je prilagoditi i spomenute kompetencije. Ključne kompetencije važne su za održivi životni stil, zapošljivost, osobno ispunjenje, društvenu uključenost i aktivno građanstvo, a one su: 1- Višejezična kompetencija; 2 – Kompetencija pismenosti; 3 – Osobna, društvena kompetencija i kompetencija učiti kako učiti; 4 - Kompetencija poduzetništva; 5 - Kompetencija građanstva; 6 - Digitalna kompetencija; 7 - Matematička kompetencija i kompetencija u znanosti, tehnologiji i inženjerstvu; 8 - Kulturna svijest i kompetencija izražavanja (Službene internetske stranice Europske unije, n.d.).

## Heutagogija

Pojam *heutagogije* može se promatrati u vidu gradacije i razvoja pojma pedagogije gledajući grčki korijen riječi; pedagogija kao *vođenje djeteta*, andragogija kao *vođenje odrasle osobe* i heutagogija kao *samovođenje* (Hase, 2016). Kada bi se ovi pojmovi pokušali diferencirati na temelju subjekta koji usmjerava aktivnost učenja, pedagogija bi označavala razdoblje u kojem ulogu usmjeravatelja ima nastavnik, u andragogiji nastavnik dijeli tu odgovornost s učenikom, a u heutagogiji ta se odgovornost prebacuje u potpunosti na učenika (Anderson, 2006). U akademskoj zajednici ovo je

poznato kao *PAH kontinuum*, od pedagogije preko andragogije do heutagogije kao proces povećanja vještina učenja kod samog učenika (Luckin et al., 2011). Učenik ima veliku, stalnu ulogu u tome što, kada i kako uči. Ovaj pristup usmjeren na učenika stavlja odgovornost za ishode učenja uglavnom na učenika (Hase, 2016). Iz ovoga slijedi kako je heutagogija prikladnija za više razine obrazovanja i odraslu dob, te će stoga imati važnu ulogu u području cjeloživotnog učenja. U današnje vrijeme, kada svaki pojedinac koji želi biti kompetentan na globalnom tržištu rada mora stalno nadograđivati vlastito znanje, samoregulirano učenje je imperativ. Upravo zbog navedenog, heutagogija postaje sve češća tema znanstvenih i stručnih članaka.

## **Digitalna i višejezična kompetencija**

Početak 21. stoljeća na više načina znači otvoreno vrijeme – otvorenost vlasti, kulture, istraživanja, znanosti. Otvorena znanost ima potencijal postati nova tehnologija koja koristi i znanstvenoj zajednici i javnosti. Znanstvenicima nudi priliku za izravnu i osobnu komunikaciju s javnošću, a javnosti izravan put do originalnih radova (Grand et al., 2012). Korištenje otvorene znanosti u potpunosti moguće je samo uz dobro poznavanje stranog jezika kao i valjane digitalne kompetencije. U digitalnom društvu od svih se očekuje da budu digitalno pismeni te, u širem smislu, da imaju razvijenu digitalnu kompetenciju (ona podrazumijeva snalaženje u digitalnom svijetu u svakom smislu – pretraživanje, komuniciranje, korištenje digitalnih alata). Važnost digitalne tehnologije vidljiva je u svim aspektima ljudskog života. Posebno je to vidljivo u obrazovanju u kojem digitalna tehnologija omogućuje dislocirano obrazovanje, ali i radni prostor. Tako čak i dnevna soba može pretvoriti u potencijalnu učionicu (Müller & Varga, 2019). Višejezična je kompetencija specifična za Hrvatsku jer, kao i za druge male zemlje, Hrvatska nema dobru dostupnost informacija na vlastitom jeziku. Danas je vrlo ograničavajuće za pojedinca ukoliko ne poznaje neki od raširenih jezika poput engleskog, njemačkog ili španjolskog. Stoga će se, kako bi se dobio uvid u postojanje osnove za razvoj heutagogije i cjeloživotnog učenja u Hrvatskoj, programi pučkih otvorenih učilišta pregledati kroz prizmu spomenutih osam ključnih kompetencija s posebnim naglaskom na digitalnu i višejezičnu kompetenciju.

## **Uzorak**

Analiziraju se dostupni programi pučkih otvorenih učilišta iz Hrvatske zajednice pučkih otvorenih učilišta (HZPOU – Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta), što je ukupno 34 pučkih otvorenih učilišta.

## **Metoda istraživanja**

Kvalitativno istraživanje oslanja se na tri opsežne metode prikupljanja empirijskih podataka: 1. intervju (dubinska, fokus grupa); 2. promatranje (bez sudjelovanja, participativno); 3. nenametljive metode istraživanja (proučavanje arhivske građe, proučavanje fizičkih tragova, analiza sadržaja) (Milas, 2005). Za ovo istraživanje koristi se nenametljiva metoda istraživanja (proučavanje programa 34 pučkih otvorenih učilišta). Putem službenih stranica pučkih otvorenih učilišta dobivene su informacije o programima koji se trenutno provode u obrazovanju odraslih. Programi su promatrani kroz osam okvira temeljenih na kompetencijama koje je istaknulo Vijeće Europe (spomenuto u uvodu) - višejezična kompetencija, kompetencija pismenosti, osobna, društvena kompetencija i kompetencija učenja, poduzetnička kompetencija, kompetencija građanstva, digitalna kompetencija, matematička kompetencija i kompetencija u znanosti, tehnologiji i inženjerstvu i kulturna svijest i kompetencija izražavanja. Na temelju dobivenih podataka predstavlja se hijerarhija kompetencija kako bi se vidjelo koje su kompetencije najzastupljenije u programima za obrazovanje odraslih u Hrvatskoj. Indukcija podrazumijeva zaključivanje iz pojedinačnih slučajeva prema općim zakonima. Metoda indukcije je sustavna i dosljedna metoda zaključivanja kojom se na temelju pojedinačnih ili posebnih činjenica dolazi do općih zaključaka (Zelenika, 2000). Indukcija će se koristiti ako se uoče opći zaključci za sva/većinu učilišta. Cilj je istraživanja vidjeti trenutno stanje zastupljenosti programa pučkih otvorenih učilišta prema kompetencijama za cjeloživotno učenje. Poseban naglasak stavlja se na



višejezičnost i na digitalnu kompetenciju budući da su one baza za razvoj heutagogije u današnjem svijetu. Ovim istraživanjem dobiva se bitan uvid u preduvjete za samoregularno cjeloživotno učenje koje bi trebalo biti svrha svakog učenja i obrazovanja.

### Istraživačka pitanja

P<sub>1</sub> Kako su brojčano raspoređeni programi pučkih otvorenih učilišta prema kompetencijama za cjeloživotno učenje?

P<sub>2</sub> Kakav je hijerarhijski položaj programa orijentiranih na digitalne kompetencije u programima pučkih otvorenih učilišta?

P<sub>3</sub> Kakav je hijerarhijski položaj programa orijentiranih na višejezičnu kompetenciju u programima pučkih otvorenih sveučilišta?

P<sub>4</sub> Na koju su kompetenciju najviše usmjereni programi pučkih otvorenih učilišta?

### Rezultati i rasprava

Uzorak su sva pučka otvorena učilišta Hrvatske zajednice pučkih otvorenih učilišta (HZPOU) koja obuhvaćaju 34 grada u Hrvatskoj. Drniš, Imotski, Ozalj i Petrinja (4) nemaju dostupne programe koje provode, a Zelina i Libar (2) imaju samo programe osposobljavanja. To znači da se radi hijerarhijska usporedba 28 gradova.

Tablica 1.

*Broj programa raspoređenih prema kompetencijama za cjeloživotno učenje (1- Višejezična kompetencija; 2 – Kompetencija pismenosti; 3 – Osobna, društvena kompetencija i kompetencija učiti kako učiti; 4 - Kompetencija poduzetništva; 5 - Kompetencija građanstva; 6 - Digitalna kompetencija ; 7 - Matematička kompetencija i kompetencija u znanosti, tehnologiji i inženjerstvu; 8 - Kulturna svijest i kompetencija izražavanja)*

*\*preuzeto s mrežnih stranica pučkih otvorenih učilišta*

Gradovi i broj programa	1	2	3	4	5	6	7	8
BJELOVAR	7			2		2	4	1
ČAKOVEC	8					1	2	
DARUVAR	2					2		
DRNIŠ	/							
DUGA RESA						1	1	
DUGO SELO	4							
GOSPIĆ	2							
IMOTSKI	/							
IVANIĆ GRAD	4					1		
JASTREBARSKO	2					1		
KNIN	4						2	
KOPRIVNICA	1				1	6	1	
KRAPINA			1			1		
KRIŽEVCI						2		
KUTINA	5						2	
BIOGRAD N.M.	1					1		
NOVSKA	4							
OTOČAC								3
OZALJ	/							
PETRINJA	/							
POREČ	4					2		

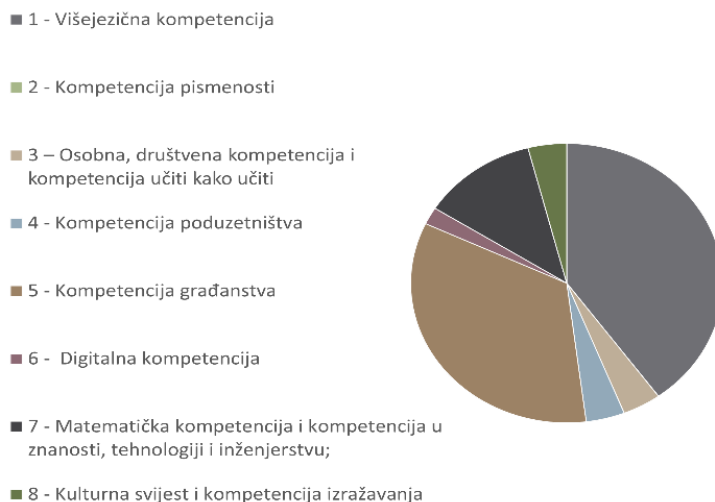
PULA	6							
RAB	/							
SAMOBOR						5		
SENJ	/							
SESVETE	6		1			4		
SLATINA	2					3		
LIBAR	Samo obuke							
ŠIBENIK	3							
TROGIR	5					1		
ZADAR	6							
DUBRAVA						2		
ZAGREB	21			3		18		
ZELINA	Samo obuke							
UKUPNO (u koliko se gradova provodi)	20	0	2	2	1	17	6	2

P<sub>1</sub> Kako su brojčano raspoređeni programi pučkih otvorenih učilišta prema kompetencijama za cjeloživotno učenje?

U Tablici 1 može se vidjeti kako su najzastupljenije kompetencije digitalna (s prisutnošću u 17/28 gradova) i višejezična kompetencija (s prisutnošću u 20/28 gradova). Iza njih je matematička kompetencija i kompetencija u znanosti, tehnologiji i inženjerstvu (s prisutnošću u 6/28 gradova). U sredini su osobna, društvena kompetencija i kompetencija učiti kako učiti; Kompetencija za poduzetništvo i Kulturna svijest i kompetencija za izražavanje (sve tri s prisutnošću u 2/28 gradova). Građanska kompetencija se može pronaći u samo jednom gradu te bez programa osmišljenih posebno za nju je kompetencija pismenosti (komunikacija na materinskom jeziku). To je i očekivano s obzirom da se ova kompetencija razvija kroz sve programe (jer se provode na hrvatskom jeziku). Društvena i građanska kompetencija, kao i kulturna svijest i izražavanje također su slabo zastupljeni sami po sebi. No, pretražujući stranice pučkih otvorenih učilišta, vidljivo je kako su često održavane predstave, programi i tribine vezane uz ove teme.

P<sub>2</sub> Kakav je hijerarhijski položaj programa orijentiranih na digitalne kompetencije u programima pučkih otvorenih učilišta?

Kao što se može vidjeti u Grafu 1, digitalna kompetencija zauzela je drugo mjesto s prisutnošću u 17 od 28 gradova. U Tablici 2 vidljivo je da, iako je prisutna u 17 gradova, u tim su gradovima zbrojena 53 različita programa u ovom području.



Graf 1.  
Hijerarhija kompetencija

Tablica 2.  
Zbirni programi prema kompetenciji za cjeloživotno učenje

Osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje	Broj pučkih otvorenih učilišta koja imaju programe koji razvijaju pojedinu kompetenciju	Ukupan broj programa za pojedinu kompetenciju
Višejezična kompetencija	20	97
Kompetencija pismenosti	0	0
Osobna, društvena kompetencija i kompetencija učiti kako učiti	2	2
Kompetencija poduzetništva	2	5
Kompetencija građanstva	1	1
Digitalna kompetencija	17	53
Matematička kompetencija i kompetencija u znanosti, tehnologiji i inženjerstvu;	6	12
Kulturna svijest i kompetencija izražavanja	2	4
*neka pučka otvorena učilišta nude više programa za pojedinu kompetenciju; npr. Dugo Selo nudi 4 različita jezika koja se mogu učiti		

P<sub>3</sub> Kakav je hijerarhijski položaj programa orijentiranih na višejezičnu kompetenciju u programima pučkih otvorenih sveučilišta?

Prema Grafu 1, višejezična kompetencija na prvom je mjestu s prisutnošću u 20 od 28 gradova. U Tablici 2 vidljivo je da, iako je prisutna u 20 gradova, zastupljena je s velikim brojem programa -

ukupno 97 različitih programa u ovom području. To pokazuje kako je višezjezična kompetencija prepoznata kao važan skup vještina te nudi različite vrste znanja sudionicima programa.

P<sub>4</sub> Na koju su kompetenciju najviše usmjereni programi pučkih otvorenih učilišta?

Na prvom je mjestu višezjezična kompetencija (20 gradova i 97 različitih programa). Ovakav rezultat očekivan je za zemlju veličine Hrvatske koja ima vlastiti jezik i samim time mali broj izvornih govornika. Očekivano je da višezjezičnost bude prioritet na svim razinama obrazovnog sustava. Otvorena znanost (spomenuta u uvodu) također zahtijeva poznavanje drugih jezika. To je jedan od preduvjeta da se PAH kontinuum ostvari u Hrvatskoj.

## Zaključak

Iako heutagogija još uvijek nije prepoznata u hrvatskoj akademskoj zajednici (nema članaka o ovoj temi na hrvatskom jeziku), postoje naznake kako se njezina načela cijene. Budući da su digitalne i višezjezične kompetencije jedne od najvažnijih predispozicija za razvoj heutagogije, optimistična je činjenica kako su upravo one najzastupljenije u programima pučkih otvorenih učilišta. Zahtjevi tržišta rastu, a cjeloživotno je učenje jedno od osnovnih očekivanja svih zaposlenika. Heutagogija je u svojim temeljima usmjerena upravo na taj vid (samo)učenja jer je uglavnom usmjerena na samog pojedinca i njegove specifične potrebe (on sam postavlja sve ishode učenja). Pojedinaac stoga može postaviti ciljeve za specifične potrebe svog radnog mjesta i sebe. S obzirom da su digitalne i višezjezične kompetencije iznimno važne za razvoj heutagogije, Hrvatska ima dobru osnovu za razvoj u tom smjeru.

## Preporuke

Daljnijim istraživanjem treba utvrditi broj polaznika navedenih programa kao i njihov profil (dob, spol, prethodno obrazovanje). Slijedilo bi i obraćanje drugim institucijama koje imaju podatke vezane uz cjeloživotno učenje, poput HZZ-a (Hrvatskog zavoda za zapošljavanje) te udruga i grupa koje se bave ovom temom. Korisno bi bilo napraviti intenzivne programe usredotočene na razvoj same heutagogije stavljajući naglasak i na druge kompetencije poput one „učiti kako učiti“ te kako regulirati i motivirati samog sebe u domeni učenja. Bilo bi zanimljivo zatražiti točan nastavni plan i program trenutnih programa kako bi se utvrdili ishodi koje žele postići. Uvidom u njih, moglo bi se savjetovati kako u svaki od njih ubaciti određene elemente heutagogije. Posebna bi kategorija bila istraživanje s nastavnicima koji vode programe za odrasle, koje kompetencije posjeduju te kako i gdje su ih stekli.

## Literatura

- Anderson, J. (2006). The e-mature learner. *Think-piece for Becta*. [http://tre.ngfl.gov.uk/uploads/materials/24875/The\\_emature\\_learner\\_John\\_Anderson.doc](http://tre.ngfl.gov.uk/uploads/materials/24875/The_emature_learner_John_Anderson.doc)
- Grand, A., Wilkinson, C., Bultitude K., Winfield, A. F. T. (2012). Open science: a new „trust technology“?, *Science Communications*, 34(5), 679-689.
- Hase, S. (2016). Self-determined Learning (heutagogy): Where Have We Come Since 2000? *Special Edition of Southern Institute of Technology Journal of Applied Research*. *ResearchGate*. [https://www.researchgate.net/publication/305778049\\_Self-determined\\_Learning\\_heutagogy\\_Where\\_Have\\_We\\_Come\\_Since\\_2000](https://www.researchgate.net/publication/305778049_Self-determined_Learning_heutagogy_Where_Have_We_Come_Since_2000)
- Hercigonja, Z. (2021). Suvremeni programi, pravci i zahtjevi pedagogije: cjeloživotno obrazovanje. *Varaždinski učitelj- digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 4(5), 4-5. *Portal hrvatskih znanstvenih i stručnih časopisa – Hrčak*. <https://hrcak.srce.hr/file/357630>
- HZPOU (2022, April 10) Hrvatska zajednica pučkih učilišta. <http://www.hzpou.hr/>
- Hozjan, D. (2009). Key competences for the development of lifelong learning in the european union. *European Journal of Vocational Training*, 46(1), 196-207. *ProQuest*. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/key-competences-development-lifelong-learning/docview/61821884/se-2?accountid=202234>

- Luckin, R., Clark, W., Garnett, F., Whitworth, A., Akass, J., Cook, J., Day, P. Ecclesfield, N., Hamilton, T. & Robertson, J. (2011). Learner Generated Contexts: a framework to support the effective use of technology to support learning. In M. Lee & C. McLoughlin (Eds.), *Web 2.0-Based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching* (pp. 70-84). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-294-7.ch004>
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Müller, M. & Varga, M. A. (2019). Digital competences of teachers and associates at higher educational institutions in the Republic of Croatia. *Informatologia*, 52(1-2), 28-44. *Portal hrvatskih znanstvenih i stručnih časopisa – Hrčak*. <https://doi.org/10.32914/i.52.1-2.4>
- Ogunleye, J. (2012). Validation of Skills, Knowledge and Experience in Lifelong Learning in Europe. *Bulgarian Comparative Education Society. ProQuest*. <https://www.proquest.com/speeches-presentations/validation-skills-knowledge-experience-lifelong/docview/1826549968/se-2?accountid=202234>
- Pauković, M. & Bačić, L. (2018). Trend kretanja cjeloživotnog obrazovanja i učenja kao preduvjet stvaranja društva znanja. *Obrazovanje za poduzetništvo*, 8(2), 121-137. *Portal hrvatskih znanstvenih i stručnih časopisa – Hrčak*. <https://hrcak.srce.hr/file/312586>
- Pučko otvoreno učilište Biograd na Moru (n.d.) <http://www.biogradnamoru.hr/>
- Pučko otvoreno učilište Bjelovar (n.d.) <http://pou-bjelovar.hr/>
- Pučko otvoreno učilište Čakovec (n.d.) <http://www.pou-cakovec.hr/>
- Pučko otvoreno učilište Daruvar(n.d.) <http://www.pou-daruvar.hr/>
- Pučko otvoreno učilište Drniš (n.d.) <https://pucko-otvoreno-uciliste-drnis.hr/>
- Pučko otvoreno učilište Dubrava (n.d.) <http://www.ns-dubrava.hr/>
- Pučko otvoreno učilište Duga Resa (n.d.) <http://www.pou-dr.hr/>
- Pučko otvoreno učilište Dugo Selo (n.d.) <http://www.ucilistedugoselo.com/>
- Pučko otvoreno učilište Gospić (n.d.) <http://www.pou-gospic.hr/>
- Pučko otvoreno učilište Imotski (n.d.) <https://pou-imotski.hr/>
- Pučko otvoreno učilište Ivanić Grad (n.d.) <http://www.pou-ivanic-grad.hr/>
- Pučko otvoreno učilište Jastrebarsko (n.d.) <http://www.czk-jastrebarsko.hr/index/>
- Pučko otvoreno učilište Knin (n.d.) <http://www.pou-knin.hr/>
- Pučko otvoreno učilište Koprivnica, (n.d.) <https://www.pou-kop.hr/>
- Pučko otvoreno učilište Krapina (n.d.) <http://www.krapina.net/>
- Pučko otvoreno učilište Križevci (n.d.) <http://www.pou-krizevci.hr/>
- Pučko otvoreno učilište Kutina (n.d.) <http://www.pou-kutina.hr/>
- Pučko otvoreno učilište Libar (n.d.) <http://www.libar.net/>
- Pučko otvoreno učilište Novska (n.d.) <http://www.pou-novska.hr/>
- Pučko otvoreno učilište Otočac (n.d.) <http://www.gpou-otocac.hr/>
- Pučko otvoreno učilište Petrinja (n.d.) <http://www.hd-petrinja.hr/>
- Pučko otvoreno učilište Poreč (n.d.) <http://www.poup.hr/>
- Pučko otvoreno učilište Pula (n.d.) <http://pou-pula.hr/>
- Pučko otvoreno učilište Rab (n.d.) <http://ucilisterab.hr/>
- Pučko otvoreno učilište Samobor (n.d.) <http://www.pousamobor.hr/>
- Pučko otvoreno učilište Senj (n.d.) <http://www.senj.hr/Hr.htm>
- Pučko otvoreno učilište Sesvete (n.d.) <http://www.ns-sesvete.hr/>
- Pučko otvoreno učilište Slatina (n.d.) <http://www.pou-slatina.hr/>
- Pučko otvoreno učilište Šibenik (n.d.) <http://www.pou-si.hr/>
- Pučko otvoreno učilište Trogir (n.d.) <http://pou-trogir.wix.com/pou-trogir>
- Pučko otvoreno učilište Zadar (n.d.) <https://www.pouz.hr/>
- Pučko otvoreno učilište Zagreb (n.d.) <http://www.hzpou.hr/>
- Pučko otvoreno učilište Zelina (n.d.) <http://www.pou-zelina.hr/>
- Redó, N. A. and Comas, M. À. (2011). Lifelong learning in the context of the european area of lifelong learning. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, 8(2), 172-180.

- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4), 259-287.
- Službene internetske stranice Europske unije (n.d.) <https://education.ec.europa.eu/hr/focus-topics/improving-quality/key-competences>
- Spajić Vrkaš, V. & Potočnik, D. (2017). *Mladi i obrazovanje pred izazovima globalne konkuretnosti*. Zagreb: Institut za društvenja istraživanja.
- Zelenika, R. (2000). *Metodologija i tehnologija izrade znanstvenog i stručnog djela*. Rijeka: Ekonomski fakultet.

Katarina Kolaković

## Inkluzivna tematika u djelima suvremene književnosti za djecu i mlade

### Sažetak

Temeljni je cilj ovog rada predstaviti temu inkluzije u suvremenom književnom stvaralaštvu za djecu i mlade. Tema invaliditeta posljednjih je godina izašla iz medicinskih krugova i sve više zalazi i u društveno-humanističke krugove. Samim time tema inkluzije ukorijenila se u književnost prepoznajući u njoj medij putem kojega je moguće, uz estetsku veličinu, prenijeti i važne lekcije o empatiji i prihvaćanju različitosti. Potreba za stvaranjem tekstova inkluzivne tematike s godinama postaje sve veća jer je broj djece s raznim vrstama poteškoća u sustavu redovnog obrazovanja u stalnom porastu. Rad će kroz teorijski pristup dječjoj književnosti i invaliditetu u književnosti te interpretaciju suvremenih djela inkluzivne tematike ukazati na važnost uvođenja likova osoba s invaliditetom u književnost za djecu i mlade, a preko književnosti i u sam odgojno-obrazovni sustav, i učinak takva postupka na mijenjanje identiteta najmlađih recipijenata.

**Cljučne riječi:** identitet; inkluzija; invaliditet; slikovnica; suvremena dječja književnost

## Inclusive Topics in Works of Contemporary Literature for Children and Young People

### Abstract

The fundamental task of this paper is to present the theme of inclusion in contemporary literary works for children and young people. In recent years, the topic of disability has increasingly left medical circles and entered social and humanitarian circles. Therefore, the theme of inclusion took root in literary art, recognizing in it the important didactic value, which is not surprising if we take a closer look at the need to create texts of an inclusive character, considering the number of children with various types of difficulties in the regular education system. The paper will point out the importance of introducing characters of persons with disabilities into literature for children and young people, and through literature into the educational system itself, and the effect of such a procedure on changing the identity of the youngest recipients. Also, the paper will talk about the relationship of Croatian literary production, when it comes to inclusive topics in children's literature, in the context of world contemporary literature for children and young people.

**Keywords:** identity, inclusion, contemporary children's literature

## Uvod

Inkluzivna književnost posljednjih godina sve više dobiva na značenju, što i ne čudi budući da je tema koje treba infiltrirati u širu društvenu zajednicu te potaknuti njihovu prihvaćenost sve više. Tema invaliditeta zauzela je posebno mjesto u književnoj umjetnosti, a svoj je položaj s godinama drastično mijenjala. Budući da su likovi osoba s invaliditetom prisutni u dječjoj književnosti od njezina postanka, valja pomnije promotriti kako je lik osobe s invaliditetom od „zločeste grbave vještice“ ili „zlog kapetana Kuke“ postao edukator najmlađih i stvaratelj inkluzivne i zdrave društvene zajednice. Također, odnos porasta djece s različitim poteškoćama u redovnom obrazovnom sustavu izlaženje teme invaliditeta iz strogih medicinskih krugova, rezultirao je jednom posve novom skupinom književnih djela – inkluzivne slikovnice. Postavlja se pitanje kako takva djela utječu na najmlađe recipijente.

## Invaliditet kroz povijest

Poznato je da su osobe s invaliditetom kroz povijest bile marginalizirane, izbjegavane, zlostavljane, a samim time i diskriminirane. Ljudske im se karakteristike vrlo često uskraćivalo, a obilježavalo ih se kao prijetnje, objekte straha, teret, osobe na vječnoj samrti (Wolfensberger, 1969; Braddock i Parish, 2001). Navedeno se negativno konotirano stajalište prema osobama s invaliditetom prenosilo kroz svakodnevnu jezičnu komunikaciju, ali i kroz zapisane priče koje su kolale društvom i godinama izazivale zazor u onima koji čitaju djelo koje u pozadini spominje „manjkavu“ individu. O moći pisane riječi i njezinu utjecaju na stavove čitatelja bit će riječ nešto kasnije u radu.

## Motiv invaliditeta u književnosti

Budući da će se u radu interpretirati neke od slikovnica suvremene dječje literature s likovima osoba s invaliditetom, potrebno je istaknuti da su likovi osoba s invaliditetom živi u dječjoj književnosti otkad je i poznato njezino postojanje pa i Campbell (2006, str. 81) navodi da „pojava likova s invaliditetom u dječjoj književnosti ima svoje korijene u mitskim, biblijskim, klasičnim i suvremenim književnim oblicima“. Devetnaesto je stoljeće posebno plodonosno kada je riječ o dječjoj književnosti, a neupitno su svakom djetetu poznate bajke braće Grimm koje često tematiziraju likove s fizičkim poteškoćama. Tako je u *Snjeguljici* moguće čitati o skupini ljudi patuljastog rasta, a u *Trnoružici* o grbavoj vještici. U dječjem romanu *Heidi* Joanne Spyri može se naići na djevojčicu Claru koja svoj život provodi u invalidskim kolicima, a u djelu Charlesa Dickensa *A Christmas Carol* na dječaka koji hoda pomoću štapa – Tiny Tim. Dakako, ovo je samo jedan dio devetnaestostoljetnog korpusa dječje literature u kojem se nalaze likovi osoba s invaliditetom.

U 20. stoljeću likovi osoba s invaliditetom u službi su naglašavanja razlika između likova s invaliditetom i likova bez invaliditeta, a postupno dolazi i do poticanja inkluzije osoba s invaliditetom kroz literarna štiva (Mihanović et al., 2014, str. 11). Tijekom pedesetih godina 20. stoljeća na snazi je književnost iz koje je moguće vidjeti da, iako je invaliditet još uvijek u domeni medicinskih krugova jer se vidi napredak u liječenju osoba s poteškoćama, invaliditet prikazan u književnosti postaje manje sentimentaliziran i pisci pokušavaju čitatelja upoznati s „problemima“ koje ima osoba s invaliditetom. Keith (2004) ovdje navodi da je zbog piščeva nedostatka potpunog razumijevanja osobe s invaliditetom često kod čitatelja znao biti izazvan moment tuđe i zbuđenosti. Nadalje, Keith (2004) kaže da su 60. i 70. godine u književnosti, posebice dječjoj književnosti, poslužile za otvaranje tabuiziranih tema (rastave brakova, rasizam, spol, smrt...) među kojima je dakako i invaliditet.

Književnost je moguće promatrati kao medij koji putem pripovijedanja dopušta recipijentu ulazak u privatnu sferu fiktivnih likova koji nerijetko simboliziraju stvarne osobnosti, živote, ponašanja, međuljudske odnose. Tragom navedenoga, moguće je razmišljati i o temi invaliditeta u književnosti jer književnost nudi recipijentu prodiranje u život lika osobe s invaliditetom te mu nudi bliski susret s nekim tko je u društvu godinama prihvaćan kao Drugo.

Thomas Couser (2005, str. 604) zaključuje da tijelo koje je „normalno“ ne zahtijeva priču jer nije obilježeno ničim intrigantnim, ali ožiljci, šepavost ili nedostatak udova uvijek zahtijevaju priču i pojašnjenje obilježenog stanja.



Moguće je navedeno postaviti na jednu višu raspravljačku razinu te nadodati i činjenicu da je pripovijedanje, kako navodi Peternai Andrić (2019, str. 9-10), vid komunikacije u kojoj su književnost i priče koje ona nudi krucijalan mehanizam u gradbi identiteta jer čitanjem pripovijesti stječemo podrobnije razumijevanje sebe, ali, što je i važnije, stječemo i razumijevanje prema drugima. Navedeno je moguće dalje raščlanjivati na shvaćanje književnosti kao medija putem kojeg se, čitajući o likovima osoba s invaliditetom, postiže veća prihvaćenost različitosti i suzbijanje stigmatizacije.

Tema invaliditeta već godinama sve više prelazi iz medicinskih i psiholoških domena u domenu književnosti, a razlog tomu je što invaliditet predstavlja „potencijalno ogledalo zbilje, konstituira svijet pogodan za imaginarno prakticiranje empatije i / ili mogući susret s Drugim koji je čitatelju sličan ili od njega različit; književnost je medij za tvorbu pojedinačnog i kolektivnog identiteta... ima potencijal doći do široke i raznolike populacije, dokumentira i oblikuje stavove“ (Peternai Andrić, 2019, str. 144).

### Invaliditet kao vid Božje kazne

Osobe s invaliditetom u književnosti su prisutne tisućljećima – od antičke književnosti u kojoj se mogu pronaći djela koja u svojoj fabuli spominju fizičke i/ili psihičke poteškoće kod pojedinaca. Prikaz invaliditeta u književnosti može istaknuti i metaforu o invalidnosti same norme, a „norma je najčešće bijeli europejac, neinvalidan, heteroseksualan, tjelesno i ekonomski neovisan“ (Peternai Andrić, 2019: 197). Iako je tema invaliditeta živa u književnosti od njezinih početaka, o moralnom i etičkom pogledu na invaliditet i nedostatke koji iz njega proizlaze govori se tek u novije vrijeme. Likovi osoba s invaliditetom kroz povijest su mijenjali svoj položaj pa su tako svojedobno bili prikazivani kao trpitelji, a invaliditet je bio vid „Božje kazne“ (Piskač, Jurdana, 2013, str. 174). Na sreću, likovi osoba s invaliditetom danas podliježu nešto drukčijim tumačenjima.

O temi inkluzije, koja neupitno proizlazi iz teme invaliditeta, bit će riječ u daljnjim poglavljima, ali za sada je bitno napomenuti da je književnost jedan od najbitnijih, ako ne i najbitniji, medija koji može raditi na poticanju inkluzije osoba s invaliditetom u društvo.

### Inkluzija u književnosti

Da bi se odredilo značenje inkluzivne književnosti, potrebno je najprije reći što je uopće inkluzija. U svom najopćenitijem značenju inkluzija je „radnja ili stanje uključivanja ili uključenosti nečega unutar određene skupine ili strukture.“<sup>1</sup> Budući da opće značenje inkluzije počiva na uključivanju nekoga/nečega u određenu skupinu, možemo zaključiti da inkluzivna književnost koristi teme koje pripomažu uključivanju nekoga/nečega u širu zajednicu. Dakle, ako književni tekst pred recipijenta postavlja temu invaliditeta, moguće je govoriti o tekstu inkluzivne književnosti jer na eksplicitan ili implicitan način, preko recipijenta, uključuje invaliditet u društvo.<sup>2</sup>

O inkluzivnoj književnosti može se zaista mnogo toga reći, ali u praksi se iznimno malo o njoj govori. Međutim, posljednjih se nekoliko godina o inkluzivnoj književnosti najviše počinje govoriti u kontekstu dječje književnosti jer, ako se prisjetimo da književnost koja tematizira invaliditet može poslužiti kao didaktička, može se doći do zaključka da je poželjno u književnost za one najmanje uvrstiti teme invaliditeta te ih na zanimljiv način educirati o vrstama poteškoća koje su dijelom života nekih od njihovih vršnjaka. Na taj način postiže se inkluzija u krugovima onih najmlađih, a zašto je ona toliko važna, vidi se iz sljedećih riječi:

<sup>1</sup> inkluzija. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=27473>

<sup>2</sup> Potrebno je još naglasiti da je ovdje riječ poglavito o djelima suvremene književnosti jer kroz povijest tema invaliditeta u djelima nije predstavljala ogledalo inkluzije nego je većinom iznosila pouku čitatelju o mogućoj tjelesnoj kazni za invalidna ponašanja ili je invaliditet bio dio estetske važnosti djela. Kao dobar primjer navedenoga mogu poslužiti novele Ive Andrića, *Trup* i *Nemirna godina*, koji određene likove penalizira zbog nemoralnih obrazaca ponašanja te oni na posljeticu postaju trpitelji invaliditeta „po zaslugama“. U navedenom primjeru ne može se govoriti o pozitivnom utjecaju prikaza invaliditeta u književnosti na identitet recipijenta.

„Inkluzivna je književnost nužna kako bi se svim čitateljima otvorila mogućnost literarnog prepoznavanja, no s druge je strane jednako važna i kao prozor u svijet drugosti, prilika zarona u nove mogućnosti kroz likove, kulture i okolnosti različite od onih u stvarnim svjetovima čitatelja. Posudimo li metaforu kuće - mjesta jednostavnog postojanja - i doma, povezanog s osjećajem bliskosti i pripadanja, inkluzivnu književnost možemo promatrati kao dom različitih priča, mjesto njihova susreta, viđenja i razumijevanja. Uspiju li se pronaći u knjigama koje čitaju, prepoznaju li u njima odsječke vlastitog života, obitelji ili okruženja, djeca će se osjetiti vrjednijim i važnijim članovima društva i zajednice.“<sup>3</sup>

## Didaktička uloga književnosti

Gajo Peleš (1999, str. 125) navodi da je „svrha čitanja otkrivanje novih značenja“, a značenje djela prepoznavamo prema motivima, odnosno „najmanjim tematskim jedinicama“ (Solar, 1977, str. 39). Slijedom navedenoga, motivi su ono što gradi temu djela. Književnost daje spektar motiva, a samim time i tema koje čitateljima mogu biti od koristi radi zabave, ali i radi učenja. Promatra li se invaliditet kao tema u književnosti, a osobe s invaliditetom i njihove teškoće kao skup motiva, djela s tematikom invaliditeta mogu poslužiti kao izvor novih informacija, a posljedično i kao edukativno štivo.

Budući da se književnost oduvijek bavila čovjeku intrigantnim temama, davala kritiku, izvrgavala aktualne društvene teme diskusiji, tematizirala je i živote osoba s invaliditetom, a najvažniji ishod navedenoga s godinama postaje progovaranje o inkluziji (Piskač, Jurdana, 2013, str. 173). Dakle, inkluzija je motiv u književnosti koji je u bliskom kontaktu s temom invaliditeta. Djela koja tematiziraju invaliditet na bilo koji način, a pogotovo ona koja sadrže likove osoba s invaliditetom, prema modernom shvaćanju, potiču inkluziju osoba s invaliditetom u društvo. Međutim, „relativno je malo umjetničkih književnih djela koja „uspješno“ uključuju inkluziju u svoj korpus, na bilo kojoj razini“ (Piskač, Jurdana, 2013, str. 176), a glavni je razlog tome društvena neosviještenost da je inkluzija poželjna i bitna.

Slijedom svega navedenoga jasno se može zaključiti da književni tekstovi koji počivaju na motivima iz spektra teme invaliditeta potiču recipijenta na razmišljanje o teškoćama o kojima čita, nude mu informacije o njemu nepoznatim ili manje poznatim temama i na taj ga način dodatno educiraju.

U daljnjim ćemo poglavljima reći nešto više o svezi dječje književnosti i didaktičkoj ulozi iste.

## Određenje književnosti za djecu i mlade

Budući da nam za ovaj rad nisu potrebna detaljnija usredotočenja na same definicije dječje književnosti, nego je naglasak rada upravo na odgojno-obrazovnoj ulozi dječje književnosti u suvremenom društvu, ponudit ćemo samo osnovne podatke vezane za definiranje dječje književnosti u svrhu boljeg shvaćanja daljnjih dijelova rada.

Prema Hrvatskoj enciklopediji, dječja je književnost „književno stvaralaštvo prilagođeno mlađima, namijenjeno kućnom, predškolskom i školskom odgoju. Izdvajanje dječje književnosti iz korpusa nacionalne ili svjetske književnosti opravdava se, uz ostalo, funkcijom *stvaranja* navike čitanja u najranijoj dobi. Takva se funkcija temelji na humanističkom uvjerenju, nastalom u slijedu širenja pismenosti od kraja XVIII. st., da je čitanje jedna od temeljnih pretpostavki kulturne kompetencije tzv. građanina svijeta“.<sup>4</sup> Napisanome ide u prilog činjenica da je čitanje alat u borbi protiv neznanja i straha od različitosti.

Dječja književnost poprilično kasno zadobiva svoju autonomiju u kontekstu književnosti za odrasle, a tomu je tako jer se na djetetovu ulogu u društvu nije uvijek gledalo afirmativno.

## Dječja književnost u Hrvatskoj

<sup>3</sup> Petra Miočić Mandić, „Dom različitih priča“, Inkluzija prilog Vijenca, III, br.39.

Riječi autorice nastale su nakon promocije knjige *Lanina škola* Mirne Brođanac

<sup>4</sup> dječja književnost. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=15567>>.

U Hrvatskoj je dječja književnost svjetlo dana ugledala poprilično kasno (zapaža se kašnjenje za europskom dječjom književnosti), a mnoge povijesti književnosti i literatura posvećena su proučavanju dječje književnosti kažu da je početak dječje književnosti u Hrvatskoj posvećen najprije nabožnim i molitvenim tekstovima, prijevodima strane književnosti, a nešto ozbiljnija hrvatska dječja književnost započinje tek, kako navodi Berislav Majhut (2015, str. 49), djelovanjem „učitelja Ivana Filipovića (objavljivanje *Malog tobolca* 1850., početak izlaženja *Bosiljka* 1864., osnivanje Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora (HPKZ-a) 1871., ili početak izlaženja dječjeg časopisa *Smilje* 1873. ili, pak, Knjižnice za mladež 1878).“

Potrebno je spomenuti i po mnogima prvi hrvatski dječji roman *Čudnovate zgone Šegrtu Hlapića* Ivane Brlić Mažuranić objavljenog 1939. godine (Zalar, 1978, str. 17).

Nadalje, Dubravka Težak (2006: 279) upozorava na činjenicu da zbirkom pjesama Grigora Viteza *Prepelica* i romanom Ivana Kušana *Uzbuna na Zelenom Vrhu*, 1956. godine Hrvatska dolazi u položaj „hvatanja ravnopravnoga koraka sa svjetskom dječjom književnošću“.

Cilj ovoga kratkoga pregleda hrvatske dječje književnosti nije bio izdvajanje „vrijednih“ imena stvaratelja dječje književnosti, a izostavljanje „nevrijednih“ jer može se iz hrvatske dječje književnosti izdvojiti još mnogo autora koji su svojim djelima učinili da hrvatska dječja književnost postoji, a koji su i danas dijelom lektirnih naslova u školama. Ovaj kratki pregled trebao bi poslužiti za što bolje shvaćanje napretka dječje književnosti – od molitvenih tekstova, preko bajke i romana družine do sasvim nove vrste dječje književnosti, tj. do inkluzivne dječje književnosti o kojoj će riječ biti u nastavku rada. Prema navedenom bi se dalo zaključiti da se književnost stvara ukorak s vremenom. Nekadašnja preokupacija molitvenim potrebama iznjedrila je edukacijske tekstove za učenje molitava onih najmanjih, a današnje obrazovanje u koje je uključen velik broj učenika s teškoćama zahtijeva literaturu (ponajviše slikovnice) koje će na djeci zanimljiv način progovarati o teškoćama i odnosu prema istima.

## Suvremena hrvatska dječja književnost

Stjepan Hranjec (2008) upozorava da je poprilično teško govoriti o terminu suvremenosti jer je suvremenost prije svega vremenska kategorija „i s obzirom na samu književnost i s obzirom na interpretaciju te književnosti“. Nadalje, on otvara i pitanje svevremenosti pa konstatira da neka djela nastala u prošlosti u određenim se pogledima mogu pripisati i ovom našem suvremenom trenutku.

No, uzmemo li u obzir da su suvremena djela „sva ona koja su napisana ili se pišu u ovo naše doba“<sup>5</sup>, a tematiziraju invaliditet i progovaraju o važnosti prihvaćanja osoba s invaliditetom u društvenu zajednicu, možemo ustvrditi da postoji jedna sasvim nova kategorija suvremene hrvatske dječje književnosti, a to je inkluzivna dječja književnost.

## Inkluzivna dječja književnost

Uzimajući u obzir da je suvremena dječja književnost skupni naziv za književnost nastalu u ovo naše suvremeno doba, a namijenjena je djeci, i činjenicu da je književnost godinama služila i kao estetski materijal, ali i kao snažno edukacijsko štivo, možemo reći da se suvremena dječja književnost, koja na pozitivan način govori o osobama s invaliditetom i koja teži afirmaciji istih može svrstati pod zajednički nazivnik – inkluzivna dječja književnost.

To, dakako, ne znači da kroz povijest nismo imali dječju književnost koja je na, ako ne na inkluzivan, onda barem na normalan način predstavljala osobe s invaliditetom, ali joj dakako nije bila svrha pisati o odnosima s osobama s invaliditetom ili objašnjavati vrste i moguće uzroke invaliditeta na edukacijskoj razini, nego su oni bili dijelom književne estetike.

Inkluzivna se dječja književnost u Hrvatskoj najviše ukorijenila u slikovnici.

<sup>5</sup> Stjepan Hranjec, Suvremeni hod dječje hrvatske književnosti. Matica hrvatska. Kolo 3, 2008. <https://www.matica.hr/kolo/309/suvremeni-hod-djecie-hrvatske-knjizevnosti-20531/>

## Motiv inkluzije u slikovnicama

Samu definiciju slikovnice u nekoliko je jednostavnih riječi objasnio Crnković (1980, str. 8) koji navodi da je slikovnica „nema sumnje, prva knjiga koju dijete dobiva u ruku, ona je namijenjena malom djetetu“. Budući da je slikovnica namijenjena najmlađim čitateljima, u njoj su jednako važne i slike i tekst jer djeca svijet spoznaju pomoću slika (Hranjec, 2006).

Iako je definicija slikovnice poprilično jednostavna, ne smije se zanemariti njezina važnost u odgoju djece u njihovim najranijim godinama života pa i stvaranje čitateljske navike koju će dijete zadržati.

U prethodnim smo poglavljima ustvrdili što je dječja književnost, što je suvremena dječja književnost te što je inkluzija, ali ostaje pitanje zašto je uopće važno pisati inkluzivnu dječju književnost i govoriti o toj vrsti suvremene dječje književnosti?

Jedan od mogućih odgovora jest činjenica da svake godine u redovnu nastavu bude uključen sve veći broj djece s određenom vrstom poteškoće.<sup>6</sup> I odgojno-obrazovnim djelatnicima i roditeljima, ali i nama kao društvu, u cilju je da se takva djeca što bolje prilagode svakodnevnom druženju sa svojim vršnjacima, a to je moguće jedino ako su vršnjaci upoznati s problematikom teškoće i znaju se primjereno odnositi prema učenicima s teškoćama. Inkluzivna dječja književnost tu može poslužiti kao alat u odgoju i obrazovanju učenika. Potrebno je već od vrtičke dobi djecu upoznavati sa slikovnicama inkluzivne tematike i na taj način postupno im ugrađivati prave vrijednosti koje će im pomoći da izrastu u inkluzivno osviještenu osobu.

Dakako, inkluzivna dječja književnost ne staje na slikovnicama. Tu su i ilustrirane priče i romani, ali slikovnice su i dalje brojčano nadmoćnije.

U sljedećim potpoglavljima izdvojeno je i kratko, u kontekstu inkluzivnosti, interpretirano nekoliko slikovnica koje tematiziraju neke od najčešćih poteškoća s kojima se učenici susreću – sljepoća, poremećaj pažnje, autizam. Tu bi se još dakako dalo izdvojiti slikovnice koje govore o cerebralnoj paralizi, mucanju, mentalnim poteškoćama te mnogim drugim vrstama poteškoća.

### Sonja Jurić: *More, nebo i zvijezde* (2013)

Slikovnica je to koja donosi priču o dječaku Lukasu koji je društven, pametan, uživa u čitanju, ali ne zna kako izgledaju nebo, more, zvijezde, mama i tata. Lukas je slijepi dječak koji se kreće pomoću bijeloga štapa. Također, u slikovnici se spominje Lukasov izoštren sluh uz objašnjenje da osobe kojima nedostaje osjetilo vida puno bolje čuju nego videće osobe. Na kraju slikovnice donesen je emotivan zaključak:

*Bio je tako sretan i veseo dječak, inteligentan i zanimljiv, s druge strane zakinut da vidi sve ono što se meni čini posve uobičajenim. Tad sam se prvi put zapitala jesmo li mi koji imamo vid, sluh i druge sposobnosti zahvalni. Činilo mi se da ipak ne znamo cijeniti ono što je mom rođaku Lukasu nedostajalo. A to je pogled na nebo, more i zvijezde... pogled na mamu i tatu.* (Jurić, 2016, str. 45)

*More, nebo i zvijezde* inkluzivna je slikovnica jer na djeci zanimljiv način progovara o vrsti invaliditeta – sljepoći. Djeca u njoj saznaju što je sljepoća, što je bijeli štap i zašto slijepi osobe bolje čuju od videćih osoba te uče o važnosti prihvaćanja drugačijih. Također, djeca uče o važnoj životnoj lekciji – zahvalnosti.

Da bismo inkluzivnost ove slikovnice postavili na jednu višu razinu, potrebno je spomenuti da su čitatelj (u ovom slučaju dijete) i djelo u neraskidivom međuođnosu jer ono što dijete pročita, može

---

<sup>6</sup> Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 24/15) određuje sedam vrsta teškoća u razvoju: oštećenja vida, oštećenja sluha, oštećenja jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju, oštećenja organa i organskih sustava, intelektualne teškoće, poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnoga zdravlja, postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkome razvoju.

pozitivno ili negativno utjecati na njegov identitet<sup>7</sup>. Budući da dijete u ovoj slikovnici čita o svim uspjesima koja neka osoba s invaliditetom može postići bez obzira na svoje poteškoće, za pretpostaviti je da će tekst na njega pozitivno utjecati te da će spoznati važnost prihvaćanja različitosti (inkluziju).

### **Andrea Petrlik Huseinović: *Jan Vjetroviti* (2014)**

Jan Vjetroviti dječak je koji ima poremećaj pažnje (ADHD) te je zbog toga nemiran, impulzivan, misli mu se brzo izmjenjuju i posebno ga čine nemirnim u školi gdje treba biti miran. Zbog njegova nemirna ponašanja ljute se učiteljica i roditelji, a druga ga djeca ismijavaju, zbog čega Jan postaje nesiguran u sebe.

Na samom kraju slikovnice prikazano je kako je Jan uredno prepisao rečenice s ploče, zbog čega ga učiteljica pohvali, a on ponovno vjeruje u sebe:

*Jan je bio sve sretniji, a njegova slova i brojevi svaki dan sve uredniji. I tako je Jan, zbog samo jedne pohvale, počeo vjerovati da i on može biti bolji.* (Petrlik Huseinović, 2014)

Iako u ovoj slikovnici nije riječ o konkretnom invaliditetu, nego dijagnozi iz područja poremećaja u ponašanju, ona je svakako inkluzivnog karaktera jer djeca mogu pomoću jasnih, kratkih i nekomplikiranih rečenica saznati što je to ADHD i što proživljava osoba koja ima ADHD. Također, djeca uče da je važno pružiti podršku osobama s poteškoćama u ponašanju jer su njima neke obične školske aktivnosti (prepisivanje s ploče i praćenje nastave) iznimno teške.

### **Sonja Lovrić: *Suncokret pognute glave* (2011)**

Slikovnica je to koja tematizira poremećaje iz spektra autizma. Naime, riječ je o četverogodišnjoj djevojčici Maji koja ima blaži oblik autizma i koja proživljava svakodnevno vršnjačko nasilje i nerazumijevanje okoline. Maja ima nerazvijene socijalne vještine i nema interes prema sklapanju prijateljstava, što se mijenja u trenutku kada joj svoje prijateljstvo ponudi pripovjedačica.

U slikovnici je poseban naglasak stavljen na opise emocionalnog stanja kod osoba s autizmom. Maja je prikazana kao djevojčica koja ne pokazuje osjećaje, a jedina osoba prema kojoj će izraziti svoje osjećanje, i to zagrljajem, upravo je njezina nova prijateljica – pripovjedačica.

Iz slikovnice *Suncokret pognute glave* djeca uče što je to autizam te dobivaju uvid u osjećaje kroz koje prolaze osobe s autizmom. Također, uče i kako na nenametljiv način pristupiti osobi s poremećajem iz spektra autizma te da su i njoj prijeko potrebni prijatelji i podrška okoline.

### **Zaključak**

Zaključno se može reći da su osobe s invaliditetom kroz povijest često bile marginalizirane i zlostavljane, a na svojoj potpunoj uključenost u društvenu zajednicu rade i danas. Upravo zbog različitih položaja u kojima se kroz povijest nalazila osoba s invaliditetom, književnost je u invaliditetu vidjela zanimljivost te je od svojih početaka tematizirala živote likova osoba s invaliditetom. U književnosti su takve osobe prikazivane od trpitelja Božje kazne do ravnopravnih članova društva.

Sve većim prihvaćanjem osoba s invaliditetom u društvu stvorila se potreba za stvaranjem inkluzivne književnosti. Dakako, kada se govori o inkluzivnoj književnosti, potrebno je napomenuti da je tu riječ o suvremenoj književnosti jer je inkluzivna književnost svoje korijene pustila tek u novije doba.

Istraživanjem je zaključeno da, budući da su likovi osoba s invaliditetom vrlo često motivski prikazivani u dječjoj književnosti od bajke do suvremene dječje književnosti, svakako valja napomenuti

---

<sup>7</sup> Identitet označava skup svojstava koja određuju neku osobu i čine je onim što ona jest, a Culler (2001, str. 134) navodi da je on „proizvod niza djelomičnih identifikacija, nikada dovršen.“ Budući da je pisanje dvosmjerni proces, neminovno je uočiti utjecaj identiteta lika osobe s invaliditetom na identitet recipijenta. Svaka priča na neki način više ili manje utječe na recipijenta. Osoba koja pristupa čitanju nekog književnog teksta obilježena je određenim identitetskim obilježjima koja mogu proći proces izmjene s obzirom na stečeno iskustvo nakon čitanja.

da je prirodno došlo do potrebe za stvaranjem inkluzivne dječje književnosti. Naime, kada se govori o književnosti, uz njezinu neupitnu estetsku vrijednost ne smije se zaboraviti ni na didaktičku ulogu književnosti. S obzirom na činjenicu da je u školstvu prisutan sve veći broj učenika s teškoćama u razvoju, potrebno je djeci od najranije dobi ponuditi inkluzivnu literaturu (slikovnice, priče, romane...) pomoću koje će učiti kako se odnositi prema osobama s invaliditetom te koja će utjecati na gradbu njihova identiteta koji će pridonijeti inkluzivnijoj društvenoj zajednici.

## Literatura

- Braddock, D. L. i Parish, S. L. (2001). An institutional history of disability. In G. L. Albrecht, K. D. Seelman, & M. Bury (Eds.). *Handbook of disability studies*. Thousand Oaks, CA. Sage. 11–68.
- Campbell, K. (2006). Selecting Children's Books About People with Disabilities Selecting Children's Books About People with Disabilities. *Tennessee Libraries*. 56 (1). 81-91.
- Couser, G.T. (2005). Disability, Life Narrative, and Representation. *PMLA*. 120, 2. 604 – 609.
- Crnković, M. (1980). *Dječja književnost: priručnik za studente pedagoških akademija i nastavnike*. Školska knjiga. Zagreb
- Culler, J. (2001). *Književna teorija – vrlo kratak uvod*. AGM. Zagreb.
- Jurić, S. (2016). More, nebo i zvijezde. u: *Na krilima ljubavi*. Alfa. Zagreb
- Jurić, S. (2016). Suncokret pognute glave. u: *Na krilima ljubavi*. Alfa. Zagreb
- Keith, L. (2004). What Writers Did Next: Disability. Illness and Cure in books in the Second Half of the 20th Century. *Disability Studies Quarterly*. Society for Disability Studies. 24 (1)
- Majhut, B. (2015). Treba li nam nova povijest hrvatske dječje književnosti?. *Fluminensia* 27. 189-202.
- Mihanović, V., Krampač-Grljušić, A., Dulčić, A. (2014). Invaliditet u kontekstu romana Zaboravljeni sin Mire Gavrana. *Poticajno okruženje za cjeloživotno učenje: zbornik sažetaka i radova*. 9 – 21.
- Peleš, G. (1999). *Tumačenje romana*. Artresor naklada. Zagreb
- Peternai Andrić, K. (2019). *Pripovijedanje, identitet, invaliditet*. Meandarmedia. Zagreb
- Petrluk Huseinović, A. (2014). Jan vjetroviti. Kašmir promet. Zagreb
- Piskač, D. i Jurdana, V. (2013). Literarni doprinosi inkluziji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 49. *Supplement*. 173–183.
- Solar, M. (1997). *Teorija književnosti*. Školska knjiga. Zagreb
- Težak, D. (2006). Vitez i Kušan – začetnici moderne hrvatske dječje književnosti. *Metodika*. Vol. 7, br. 2. 279-288.
- Zalar, I. (1978). *Dječji roman u hrvatskoj književnosti*. Školska knjiga. Zagreb
1. Identitet. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2020. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=26909>
  2. inkluzija. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=27473>
  3. Petra Miočić Mandić, „Dom različitih priča“, *Inkluzija prilog Vijenca*, III, br.39, 16. lipnja 2022. <https://www.matica.hr/inkluzija/39/dom-razlicitih-prica-33314/>
  4. Stjepan Hranjec, *Suvremeni hod dječje hrvatske književnosti*. Matica hrvatska. Kolo 3, 2008. <https://www.matica.hr/kolo/309/suvremeni-hod-djecje-hrvatske-knjizevnosti-20531/>
  5. dječja književnost. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=15567>

**Andrijana Kos-Lajtman**  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet

## **„Koralj vraćen Međimurju“ – neobjavljen esej Vesne Parun**

### **Sažetak**

Rad se bavi do sada neobjavljenim esejom Vesne Parun, napisanim povodom njezine likovne izložbe u Čakovcu 1995. godine. 24. studenog 1995., u Galeriji Kavran u Čakovcu, autorica je imala izložbu svojih slikarskih radova i za tu je priliku napisala prozni tekst „Koralj vraćen Međimurju“ koji naziva feljtonom i koji je pročitala na otvorenju. Tekst je zanimljiv iz više razloga – ne samo zbog toga što do sada nije objavljen (strojopis se čuva u Hrvatskom državnom arhivu), nego i zbog svojih sadržajnih i stilskih obilježja. Naime, u njemu književnica iznosi zanimljivu osobnu i pjesničku viziju Međimurja kao svojevrsnog kopnenog pandana svog zavičajnog otočkog ambijenta – Kornatskog arhipelaga, odnosno Šibenskog akvatorija, s naglaskom na rodnom joj Zlarinu – razlažući ideju otočnosti i otočkog života kroz dojmljiva osobna sjećanja i zapažanja te efektne pjesničke slike. Tekst je napisan izrazito lirskim stilom, a već samim njegovim naslovljavanjem autorica uspostavlja dosjetljivu intertekstualnu relaciju prema jednom od svojih najpoznatijih pjesničkih naslova – „Koralj vraćen moru“. Cilj rada jest analitička semantičko-sintaktička obrada ovog, široj javnosti u potpunosti nepoznatog autoričina teksta, kao i njegova rukopisnog dodatka, zapisanog na poleđini zadnje stranice i naslovljenog „Bilješka“.

**Cljučne riječi:** Čakovec; lirski stil; otočnost (inzularnost); intertekstualni motiv koralja; slikarska izložba

## **"The Coral Returned to Međimurje" – an Unpublished Essay by Vesna Parun**

### **Abstract**

The paper explores the previously unpublished essay by Vesna Parun, written on the occasion of her art exhibition in Čakovec in 1995. On 24 November 1995, at the Kavran Gallery in Čakovec, the author had an exhibition of her paintings and, for this occasion, she wrote a prose text (she called it a feuilleton) called "The Coral Returned to Međimurje" which she read at the opening. The text is interesting for several reasons – not only because it has not been published so far (the original typescript is kept in the Croatian State Archives), but also because of its content and stylistic characteristics. Namely, in the text, the writer presents an interesting personal and poetic vision of Međimurje as a kind of continental counterpart of her native island environment – the Kornati archipelago, i.e., the Šibenik waters, with an emphasis on her native island of Zlarin – expounding on the idea of insularity and island life through impressive personal memories and observations and effective poetic imagery. The text is written in a very poetic style, and by its title ("The Coral Returned to Međimurje"), the author establishes a witty intertextual relation to one of her most famous poems ("The Coral Returned to the Sea"). The aim of the paper is analytical semantic-syntactic processing of this author's text, completely unknown to the general public, as well as its manuscript appendix (written on the back of the final page and titled "Note"), as well as its first official publication. The essay is presented as an integral part of the paper with the approval of the Croatian State Archives.

**Keywords:** essay/feuilleton, "The Coral Returned to Međimurje", island/insularity, painting exhibition in Čakovec, Vesna Parun

## Uvod: biografski i poetički kontekst

Vesna Parun, često nazivana najvećom hrvatskom pjesnikinjom 20. stoljeća, autorica je izrazito bogatog i raznovrsnog književnog opusa koji obuhvaća velik broj pjesničkih i dramskih tekstova, eseja i drugih vrsta proza, ali i velik broj knjiga za djecu, rukopisnih pjesama i zbirki, knjiga objavljenih u vlastitoj nakladi, slikovnica, mapa soneta nastalih u suradnji sa slikarima, knjiga prijevoda, tekstova za šlagere i šansone. U više od šest desetljeća književnoga rada Vesna Parun iza sebe je ostavila više desetaka pjesničkih ukoričenja objavljenih u Hrvatskoj i regiji, kao i velik broj knjiga izabranih pjesama, drama, eseja i članaka – sveukupno, gotovo stotinjak knjiga od kojih neke tek čekaju svoju kompleksniju stručnu i znanstvenu valorizaciju<sup>1</sup>. U širokoj paleti interesa, među koje svakako spadaju i oni slikarski – Parun se, naime, amaterski bavila i slikarstvom – najpoznatija je ipak po svom pjesničkom radu, započetom zbirkom *Zore i vihori* (1947), a okončanom knjigama satiričkog pjesništva tijekom devedesetih i ranih dvijetisućitih, u kojima se kritički osvrta na različite suvremene kulturne, političke i socijalne fenomene. Temeljni poetički prosede autoričina pjesništva ogleda se u bogatstvu leksika i metaforike te izražajnoj osjećajnosti uslijed koje su se osobito dojmljivo isprofilirale ljubav i humanost kao središnja komponente, no isto tako i teme gubitka (usp. Maleš, 2005) i sveprisutnog zla. Tijekom gotovo cijelog stvaralačkog razdoblja, počevši od ranih pedesetih (usp. Parun, 2001, str. 227–228), autorica je pisala i za djecu, postignuvši najbolju recepciju romanom u stihovima *Mačak Džingiskan i Miki Trasi* (1968), nagrađenim književnom nagradom „Grigor Vitez“ i postavljanim kasnije na pozornicu u formi mjuzikla<sup>2</sup>. Parun je još za života doživjela cjelovito priznanje svojega književnog djelovanja od strane struke, u vidu nagrada „Goranov vijenac“ 1977. i Vladimir Nazor“ 1982. godine. U posljednje vrijeme detaljnije se govori i o njezinu prevoditeljskom radu, osobito o prijevodima bugarskih pjesnika koje je prevela na hrvatski u većem broju od bilo kojeg prevoditelja prije (usp. Banović, 2019). Ujedno, i sama se autorica smatra najprevođenijom hrvatskom pjesnikinjom.

## Slikarski angažman Vesne Parun

Vesna Parun sklonost prema likovnom, i vizualnom generalno, iskazivala je od mladih dana, iako je ozbiljnije slikati počela tek sedamdesetih godina, nakon majčine smrti (usp. Balade Vesne Parun, 2020<sup>3</sup>). Utjelovljenja vizualne imaginacije možemo pronaći u brojnim njezinim pjesmama koje se oslanjaju na vizualne slike i poticaje<sup>4</sup>, no i materijalni tragovi njezinih likovnih kreacija također datiraju još iz vremena prije sedamdesetih. Osobito su zanimljivi oni instalirani u njezinu vlastitu stanu u Badelovoj 15<sup>5</sup>, o kojima piše u autobiografskoj knjizi *Noć za pakost* (2001), potkrijepivši napisano fotografijama brojnih slikarija sa stropa, vrata i zidova:

Desetak sam godina u tom, najednom opustjelom, razbucalom i prijetećem stanu, živjela sama, obojadisala mu turobne zidove, stropove, vrata i prozorske okvire živim zidarskim bojama – na kilograme boja – a od njihovih neprolaznih mrlja još sada vrve stolice i stočići, slamnati stalci za fascikle, pa i stari kaputi i odjeća s vješalica, a o ofarbanim cipelama, papučama na podu i kišobranima u kutu da se i ne govori. [...] od mog *fresco* majstorstva neki će budući stanari morati s kuhinjskog stropa skidati zvijezde, sa zidova potočiće s patkama, s vodovodne cijevi rep

<sup>1</sup> Podatci prema online katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu i prema analitičkom inventaru Hrvatskog državnog arhiva na: <http://arhinet.arhiv.hr/Pages/PdfFile.aspx?Id=1131>

<sup>2</sup> Za mjuzikl *Mačak Džingiskan i Miki Trasi*, praizveden 1971. u tadašnjem Pionirskom kazalištu (PIK-u), današnjem ZKM-u, glazbu je napisao Ivan Vitez, a dramaturgiju i režiju potpisala je Zvezdana Ladika. Tekst je tiskan i u formi igrokaza 1996 (Zagreb, ABC naklada).

<sup>3</sup> Izložba *Balade Vesne Parun* postavljena je kao virtualna izložba s popratnim tekstovima na online stranici Muzeja Prigorja, povodom desetogodišnjice smrti Vesne Parun. Autorice izložbe su Morena Želja Zelle i Žarka Vujić. Na: <https://www.muzejprigorja.hr/izlozba-bvp-nm2021.html>

<sup>4</sup> Neke od pjesama kod kojih je to vidljivo već iz samih naslova jesu „Sjećanje na ljubičastu boju“ (1943), „Zeleni okvir smrti“ (1947), „Noćni razgovor s pritajenim bojama zemlje“ (1959), „Smrt i jeka boja“ (1969), i dr.

<sup>5</sup> Riječ je o današnjoj ulici Vile Velebita, u zagrebačkoj Dubravi.



raskošna pauna, sa zelenih vrata kupaonice bakrenastosmeđi vrč, a sa zida nad mojom glavom – nad jastukom na kome pišem, spavam i slušam treći program na radiju – morat će razgranatu krošnju nekoga modrog svemirskog stabla rasplitati dok budu živi. (Parun, 2001, str. 74–75)

U autobiografskim zapisima objavljenima posthumno u knjizi *Kad ptica prestane voljeti* (2022), koju su temeljem arhivskoga materijala priredili Denis Derk i Martina Selnik, Parun slikanje učestalije spominje od početka sedamdesetih godina. Tako izvještavajući o ljetu godine 1970., navodi: „Slikala sam danju i noću, makete za 4 dječje knjige, s kolažima“ (Parun, 2022, str. 110). Govoreći o 1971., također zapisuje: „Napisala *Jesenske sonete* u krevetu, a sada slikam po cio dan“ (Parun, 2022, str. 111). Zapisi o slikanju još su učestaliji od 1972., godine u kojoj se dogodila za nju „najcrnja noć“ – noć majčine smrti (Parun, 2002, str. 112). Tako pod godinom 1976., između ostalih, nalazimo i sljedeće rečenice: „Drame mi ne idu. Slikam opet. U praznu stanu“ (Parun, 2002, str. 115). Tijekom osamdesetih, kada je zagrebački stan dijelila sa Sirijcem Adnanom Al-Marzoukijem, slikanje je također bilo dio njezine svakodnevice: „Dok bi Adnan učio u svojoj sobi, slikala sam temperom masline i borove do iznemoglosti – zavičaj moj i njegov – maštajući o lijepom gradu ispod Šubićevca, o zlarinskoj tramontanom udaranom a maištralom milovanoj uvali – o kući Adum na obali, gdje smo stanovali, i kući Bacigin na Rudini usred sela, onoj iz koje je brat Mirko dvije godine prije mene krenuo u prvi razred osnovne škole“ (Parun, 2001, str. 86).

Parun je posebno intenzivno slikala tijekom ratnih devedesetih, nalazeći u slikarstvu svojevrsan bijeg od dehumanizirane stvarnosti – višekratno je govorila o tome kako su joj riječi tih godina „presušile“ te su joj ostali samo kist i boje kojima je slikala ribe i podmorski svijet. Navedeno tumači i u intervjuu koji je s njom, povodom sedamdesetog rođendana, za 57. broj Hrvatskog rukopisa *Večernjeg lista*, vodio Denis Derk. U njemu kaže:

Gledam: to umire u meni poezija, grobari su joj one iste drvosječe pod čijom sjekiricom ginu djeca i pčele. Po cijele noći u zid pretvorena, slikam. NEŠTO – na stotine bića u velebnoj šetnji morem, širom otvorene žive zjenice valovlja, morska sunca i zvijezde, bolno i ogorčeno opiranje volji ustiju koja rodiše izdaju i laž. JA RIBA naslovih tu moju novu zbilju za koju nikakve druge riječi nemam, ni tračka deskripcije, ni sjenčice metafore. Muk. Tek strašan kozmički muk. Moj jezik je operajio, oljuskavio, prosrebrio se. Postao riba. JA RIBA: začarana čarobnica. Poezija, koju je progutala nemilosrdna riba nazvana čovjek. (Parun, 1993, str. 7)

U studenom 1991. svoje dvije slike – gvaš *Zlarinski triptih* i pastel *Otok gori* – dala je na zagrebačku aukciju za obnovu šibenske Katedrale sv. Jakova (Parun, 1993, str. 12). Izlagati je svoje slike počela sredinom osamdesetih<sup>6</sup> i do kraja devedesetih priredila je desetak izložbi među kojima se ističu ona u Čakovcu, naslovljena *Koralj vraćen Međimurju*, i ona u Zagrebu, pod naslovom *Zlarinski zapis* (usp. Balade Vesne Parun, 2020.). Obje izložbe održane su 1995. godine. Također, Parun je autorica i brojnih predgovora i govora na otvorenjima izložaba drugih umjetnica i umjetnika, o čemu je sačuvana dokumentacija i pohranjena u Hrvatskom državnom arhivu. U tim je tekstovima, svojevrsnim esejima o slikarstvu i fotografiji, „među ostalim, problematizirala razlikovnost odnosa boja u funkciji simbolizacije i metaforizacije, te deskripcije, izravno imenovala razloge za posezanjem u određene spektre i eksplicirala arhetipske izvore svoje kolorističke imaginacije, otkrivajući autopoetički i slikarske sastavnice svojega pjesništva“ (Josić, 2017, str. 134).

Dio likovne ostavštine Vesne Parun danas se nalazi u privatnim rukama, između ostaloga njezine su slike, prema tvrdnjama pjesnikinjina prijatelja, novinara Denisa Derka, u svojim kućama imali Joža Horvat i Arsen Dedić (Derk, 2012, str. 159). Jednu sliku za Modernu galeriju u Zagrebu otkupio je tadašnji ravnatelj navedene ustanove Igor Zidić (Derk, 2012, str. 159). Dio njezine ostavštine, među kojom je i dokumentacija o njezinu slikarskom radu – korespondencija, crteži, pozivnice za izložbe, i sl.

<sup>6</sup> Prvo javno izlaganje radova priredila je 1985. u jednom salonu šešira u Zagrebu, no prvom pravom autorskom izložbom smatra se ona održana 1986. godine u INI. Zadnju izložbu *Ribe koje se ljube* imala je u Studiju Račić 2009. godine. (Balade Vesne Parun, 2020, str. 10)

– predan je Hrvatskom državnom arhivu, zahvaljujući autoričinu prijatelju Branku Pejnoviću, dok je određen broj slika predan Muzeju Prigorja (usp. Balade Vesne Parun, 2020). O njezinu slikarskom radu Derk bilježi: „Teme su joj uglavnom vezane za prirodu. Najviše je slikala ribe i masline. Impresivni su njezini autoportreti. Svojedobno je izlagala i na Zagrebačkom salonu. Iz tog se razdoblja ističe antologijska slika *Tri kralja*“ (Derk, 2012, str. 159).

### „Koralj vraćen Međimurju“

#### Čakovečka izložba – studeni 1995.

24. studenog 1995. godine, u Galeriji Kavran u Čakovcu, autorica je imala izložbu svojih slikarskih radova, zahvaljujući angažmanu višegodišnjeg prijatelja, tada mladog novinara Denisa Derka, rođena Čakovčanina. Derk je pomogao pronaći adekvatan prostor i sponzore, tiskati pozivnice te organizirati cjelokupan događaj.<sup>7</sup> Iz pozivnice pohranjene u Hrvatskom državnom arhivu vidi se da je jedan od sponzora bila i Lutrija Hrvatske, koja je na taj način odala počast cijenjenoj pjesnikinji koja je godinama bila strastvena igračica lutrije (usp. Parun, 2001; Derk, 2012).

Na otvorenju izložbe okupilo se dosta ljudi, a Parun je za tu prigodu napisala i tekst naslovljen „Koralj vraćen Međimurju“ koji je sama pročitala. Riječ je o esejičkom tekstu dužine od četiri nepune strojopisne stranice, koji nikada nije objavljen – danas je pohranjen u Hrvatskom državnom arhivu, kao dio ostavštine Vesne Parun, te je dopuštenjem Arhiva postao predmet ovoga rada<sup>8</sup>. Na njegovoj poledini nalazi se naknadno dopisan autoričin rukopisni zapis, naslovljen „Bilješka“, u kojemu Parun tumači gdje je i kada napisala „Koralj vraćen Međimurju“, zašto je još neobjavljen, te navodi da slike postavljene na izložbi kompletno ostavlja Derku, prijatelju i poštovatelju svojega rada. S obzirom da je „Koralj vraćen moru“ višestruko zanimljiv – kako zbog same činjenice da je riječ o još neobjavljenom tekstu, tako i zbog svojih semantičkih i narativno-stilskih obilježja – bit će predmet daljnje analize.



Slika 1.

*Posjetitelji izložbe i Vesna Parun u Galeriji Kavran u Čakovcu, 24. 11. 1995.*  
(Balade Vesne Parun, 2020, str. 11.)

#### Tematska i narativno-stilska obilježja teksta „Koralj vraćen Međimurju“

Strojopisni tekst „Koralj vraćen Međimurju“ započinje oznakom mjesta nastanka i datacijom – „Kastav (kod Anđelke) 20., 21. i 22. studenog 1995.“ – uz te je odrednice dodano i ime njegove autorice Vesne Parun. Nakon naslova, Parun započinje svoje esejičko izlaganje na izrazito pjesnički način –

<sup>7</sup> Saznanja prikupljena u usmenom razgovoru s novinarom Derkom, u proljeće 2023.

<sup>8</sup> Parun Vesna (fond), signatura HR-HDA-1755-9

metaforom čovjeka koji je „pješčana kap“ na „beskrajnom moru mijena, moru bez obala“, odnosno, koji je „izdvojen i izdvojenošću na druge upućen otok“. Sljedeći ulomak otvara prostor motivu vremena, kao i motivima sudbine, Zemlje i Tvorca. Sve su to bezvremenski i univerzalni motivi, čiju filozofičnost autorica dodatno naglašava gnomskim karakterom svoje rečenice (npr. „U srcu Zemlje svi se putovi sastaju“). U trećem ulomku napokon se javlja i autobiografski pripovjedač u prvom licu jednine – evociranjem sjećanja na prvi dolazak u kraj koji je predmet razmatranja – Međimurje – „prije četvrt stoljeća otprilike“. Autorica, govoreći o međimurskom kraju, poseže za metaforom žala – iskazuje svoje čuđenje nakon što je prošla „žalima ovim“, gdje je more čula i vidjela, no „mora nigdje“. Evidentno je, dakako, da je žal u navedenoj misli upotrebljen samo kao metaforička oznaka za međimurski kraj te se izlaganje i nastavlja u pjesničkom tonu – pobranjem morskih motiva koje je našla u tom kraju, kao što su okamine alga, krak morske zvijezde ispod paprati te „sedefno srce juga“ u kukuruznom klipju. Iz poetizacije koja se nadaje kao temeljni stilski postupak čitatelju biva jasno da Parun dotične slike ne niže s tendencijom dokumentarne preciznosti, već prije svega zbog simboličkih značenja koja se iz takvih, vrlo slojevitih pjesničkih slika, daju iščitati: riječ je o upućivanju na srodnost i bliskost dvaju geografski i kulturno udaljenih područja. S druge strane, Međimurje je u prošlosti doista bilo dio Panonskoga mora – autorica je s time, dakako, dobro upoznata te stoga i lucidno domeće da je zakasnila „za koji stotinjak milenija“. Slijedi opis pejzaža koji je zatekla u Međimurju, umjesto morskoga raslinja: „zlatu usjeva“ koje „leluja u šir i u dalj“ te dva riječna toka – „dva blaga i groljava tijekom što obgrljeni OTOK nacrtaje“<sup>9</sup>. Nakon toga dolazi rečenica u kojoj autorica po prvi put eksplicitno supostavlja dva hrvatska kraja – Međimurje i vlastiti zavičaj, Kornatski arhipelag: „Međimurju, usnulome moru, s Kornatskog arhipelaga pozdrav donijeh“.

Nakon tako postavljenog uvodnog dijela, slijedi razrada problematike, pri čemu izraz postaje još poetičniji, stiliziraniji. Nižu se pitanja – od onih retoričkih do onih kojima se kreiraju isječci fikcionalnih razgovora s prirodom – „Jer što sam, ako ne kralja morskoga dvorac i sirena njegovih poj, tražila tu na ovom najsjevernijem, najkopnenijem otoku Hrvatske?“; „Gdje su ribari? – upitah tamne vrbe“, itd. Svim tim poetsko-bajkovitim rečenicama cilj je isti – uputiti na srodnost dvaju različitih predjela u subjektivnoj sferi promatračice i iskazati toplu emocionalnost zbog tako uspostavljene srodnosti.

Druga stranica strojopisnog teksta započinje gotovo u pripovjednoj maniri crtice ili kratke priče – rečenica je izravna, precizna, pogađa *in medias res*: „U trijem sa cvjetnim lijehama prignuta uđoh i ispod lišća loze prekoračih prag. Jedan. Pa drugi. Pa treći“. No ubrzo postaje jasno da je to samo kratkotrajna promjena registra, uvod u ono što slijedi – autorica se ponovno vraća poetizaciji, nižući nekoliko pitoresknih slika seoskoga života. U sljedeće dvije rečenice autoreferencijalno poseže za motivima dviju svojih poznatih pjesama, dovodeći ih u vezu sa sjevernohrvatskim predjelima: „Baladu prevarenog cvijeća na prigradskoj napisah cesti. Željeznicu iz brežuljaka djetinjstva – uz prozor vlaka zagorskoga.“<sup>10</sup> Nakon toga, iznosi svoja iskustva vezana za dolaske u Međimurje – evocira sliku dječarca, pogrbljene starice i bređe kobile s plugom, kako oru djedovsku njivu. Navedena ju je slika, očito, iznenadila i podsjetila na određena iskustva vlastitoga odrastanja, odnosno na pojedine motive, ugođaje i slike iznesene u vlastitim pjesmama. U ulomku koji slijedi, u dojmljivoj, poetski oblikovanoj slici, naglašava ulogu žena u svakodnevnom životu svoga rodnoga otoka, dovodeći na taj način muku običnoga čovjeka, osobito žena, u različitim geografskim područjima u odnos ekvivalencije: „Na otoku mojih predaka, žene što cijeloga života nekoga čekaju zavrnule bi crne suknje i veslale, stoječke, kao da teškim plugom oru jalovu brazdu – da bi umjesto pšenice posijale sol, a požnjele pelin i čemer“. O lucidnom povezivanju dvaju prostora i isticanju trpljenja kao zajedničke sastavnice života „maloga“ čovjeka, bez obzira živi li od zemlje ili mora, još izravnije govori sljedeća rečenica: „A na pragu magarić naćulio uši: sluša razgovor dječaćića i bake s dalekog ovog morja međimurskog, misli kako je kob siromaha posvuda ista.“ Sljedeći ulomak možda je najartificijelniji od svih, u njemu autorica spaja lirsku i bajkovitu iskaznu komponentu – personificira vrbike, rijeku Muru, ravnice i pšenični klas. Također, spominje svoju majku koja ju je „doprtila na ovaj otok od mora odmetnut“ te evocira sjećanja na obilasku Međimurja „s kraja na kraj“ i posjete međimurskim školama u kojima ju je majka pratila. Ti su

<sup>9</sup> Isticanje verzalnim slovima je autoričino.

<sup>10</sup> Naslove obiju pjesama autorica je i podcrtala.

školski susreti, kako navodi, bili u znaku pjesme, pogača i vedrine međimurskih učiteljica čiji pozitivni duh uspoređuje s onim svoje majke.

Na trećoj stranici Parun u nježnom tonu nastavlja s motivom vlastite majke koju prikazuje nevinom i dobrom poput djevojčice, navodeći usputno, u zagradi, i svoj neskroman, lucidan dojam (na kojem se čitateljima ispričava) da joj je majka, Antica Mateljan Andreis, u svom ranijem životu možda bila Katarina Zrinska. Dio o majci završava konstatacijom da su se ti „istinski radosni trenuci“ koje je provela u Međimurju zapravo dogodili „pred sam tihi odlazak njen sa neveselog ovog svijeta“. U dijelu teksta koji slijedi, autorica se prebacuje na razdoblje s početka devedesetih, dva desetljeća nakon majčine smrti, kada joj je „na staklo [mog] usamljeničkog akvarija bez vode, u rano proljeće pokucao neznanac“. Iako u tom dijelu teksta spomenutog neznanca ne imenuje, iz rukopisne „Bilješke“ na kraju eseja, kao i brojnih drugih autoričinih tekstova i intervjuja, znamo da je riječ o novinaru Derku, kojeg je pjesnikinja upoznala upravo tih godina – za vrijeme svog usamljeničkog razdoblja kada se, potresena ratnim razaranja, distancirala od ljudi i javnih nastupa, našavši utočište u slikanju podmorskoga svijeta. Navodi da je on bio „jedan jedini“ koji ju je za svih tih „ribljih mjeseci i godina“ potražio na periferiji metropole. U rečenicama o Derku kao izdvojenom primjeru interesa za nju, autorica parafrazira i stihove iz pjesme „Kad bi se moglo otputovati“, jedne od njezinih najljepših i najpoznatijih pjesama uopće, koji posežu za motivima putovanja na konju i na lađi. Neznanca naziva glasnikom koji se pojavio „iz ovog magičnog trokuta tla, s mora s koga su otoci otjerani u progonstvo poezijom<sup>11</sup>“ te u ulomku koji slijedi opisuje njegovu kuću u Čakovcu oko koje cvatu perunike, navodeći da je upravo perunika njezin „zavjetni cvijet“, a ljubičasto boja njezina „usuda“. Konstatira da će slike koje posjetitelje izložbe sada gledaju sa zidova, biti smještene upravo pod krov navedene kuće te da će to biti „malo simboličko sidrište za brod što s konopca otrgnut plovi dalje“.

Na četvrtoj, posljednjoj stranici teksta, Parun se pita: „toj fijolici u zagrljaju dviju rijeka, s anđelom ravnice u dosluhu – što nedostaje?“. Odmah zatim sama odgovara da mnogih koji su joj iz svojih bilježnica „nekoć stihove čitali“ više nema, dok su njihovi sinovi svjedoci okrutnih vremena, te da je Međimurje možda samo himera koje nema na mapama, „molitvenicima velikih“. Pritom opet poseže za usporedbom, pronalazeći ekvivalenciju za takvu pretpostavku u motivici vlastitog zavičaja: „Ali zar nije himera i ono more iz tinte mojih stihova, i koralj što dnima ga njegovim vratih ljubav da oslobodim“. Završnu sintagmu „ljubav da oslobodim“ pritom je podcrtala. U završnoj dionici teksta Parun iznosi svojevrsan zaključak, ono ključno što je željela izreći – konstatira da „smirenom moru međimurskom“ nedostaje okamenjen koralj, te da je to stoga jer ga je „snom poezije“ vratila moru, „onome što plâče rtove Zlarina“. Ističe da se taj koralj, međutim, probudio i doveo je ovamo, u Međimurje, da ga ponovno baci u dubinu. U retorički povišenom tonu apelativno zaziva: „Nauči nas, ljepoto stvari skrivenih, biti mudrima“. Nakon toga slijedi još smirena konstatacija da iako „ima od Međimurja ljepših mora“ i „od Mure srebrnijih rijeka“, „dar je dobroga duha zemlje da nas u pripremljen trenutak na davno označeno mjesto sretno dovede“, kao i zahvala spomenutom „duhu zemlje“.

U podnožju teksta navedeno je autoričino ime, ispod kojeg u zagradi stoji: „za promociju izložbe u Čakovcu, 24. 11. 1995.“ a sve zapečaćuje široko raspisan, vlastoručni potpis plavom kemijskom olovkom.

### **„Bilješka“ na poledini**

Na poledini četvrte strojopisne stranice teksta „Koralj vraćen Međimurju“ nalazi se autoričin rukopisni zapis naslovljen „Bilješka“, sa svojevrsnim podnaslovom dodanim u zagradi, koji glasi: „zbog čega je tu i ovaj feljton?“. Rukopis je autoričin, a na dnu stranice je i njezin potpis, te godina pisanja „Bilješke“ – 1998. Riječ je, dakle, o zabilješci koji je Parun napisala tri godine nakon eseja na koji se bilješka odnosi, odnosno, tri godine nakon čakovečke slikarske izložbe. Za razliku od samoga

---

<sup>11</sup> Iznad riječi „poezijom“ autorica je kemijskom olovkom nacrtala vitičastu zagradu i dopisala riječ „dovršeno“, iz čega se može shvatiti da ta riječ slijedi nakon riječi „poezijom“ te da je u strojopisu omaškom izostavljena iz rečenice.

eseja/feljtona, ovaj je tekst zabilježen rukom te je u toj formi i dostupan javnosti u Hrvatskom državnom arhivu. U prvoj rečenici „Bilješke“ autorica i eksplicitno konstatira ono što je jasno iz datacija navedenih na tekstovima – da je esej „Koralj vraćen Međimurju“ napisan prije tri godine u Kastvu, te otkriva da je još uvijek neobjavljen. U rečenici koja slijedi pojašnjava razlog navedenome, konstatirajući da „nije red“ da se objavi za njezina života „jer je napisan prigodno za otvorenje u Čakovcu, tih zadnjih dana listopada 1995. god. moje male izložbe slika“. Ovdje je, čini se, Parun napravila omašku navodeći listopad umjesto studenog – naime, kao što je vidljivo iz ranije spomenute datacije na početku teksta „Koralj vraćen Međimurju“, kao i iz svih ostalih dokumentarnih izvora o izložbi, uključujući i pozivnicu, izložba je održana krajem studenog, a ne listopada. U nastavku rečenice autorica navodi da kompletnu izložbu ostavlja „gosp. Denisu Derku, novinaru, mojem odanom prijatelju i poštovatelju moga rada, a prije svega ovih mojih kasnih, i nimalo lakih životnih ljeta“. U „Bilješci“, dakle, i eksplicitno imenuje svoga prijatelja i suradnika, dok u samom eseju to nije učinila, već ga tamo spominje kroz općenite i pomalo pjesničke odrednice „dobronamjernog neznanca“ i „glasnika“. „Bilješka“ je, međutim, eksplicitnija i konkretnija od samog eseja, ona je, moglo bi se reći, neka vrsta fusnote, parateksta pridodana glavnome tekstu. U nastavku „Bilješke“ navodi da se izložba, tj. slike koje su na njoj bile prikazane, sada nalaze „u Čakovcu, u njegovoj rodnoj kući, a preko njega je dakle ostavljeno i Čakovcu, iz mnogo razloga, a poglavito zato jer je među te divne ljude i žene u školama Međimurja voljela dolaziti sa mnom i moja pokojna majka – kojoj će ovih dana, 31.-og listopada biti 26. godišnjica smrti“. Pojasnila je, dakle, razloge ostavljanja slika Denisu Derku, a preko njega i gradu Čakovcu – ti su razlozi vrlo osobne, emotivne naravi. Pojašnjenje zaključava zadnjom rečenicom koja glasi: „Denis Derk mi je jedini, kada je rat započeo, zakucao na vrata da me upozna i da mi objavi poeziju“.

### **Žanrovske i idejno-ugodajne komponente**

Sama autorica „Koralj vraćen Međimurju“ u „Bilješci“ je nazvala feljtonom, iako bi tekst možda preciznije i ispravnije bilo smjestiti u žanrovsko polje eseja. Naime, poznato je da je feljton prije svega novinska vrsta, unatoč tome što može posjedovati i određene književne karakteristike. Književnost u feljtonu može biti prisutna i na tematskoj razini, baš kao što to mogu biti i druge umjetničke, kulturne i popularno-znanstvena prakse (usp. Hrvatska enciklopedija), odnosno različite pojave suvremenog života (usp. Proleksis enciklopedija). U feljtonu se sadržaji predočuju popularno i stilski vješto, kroz retoričke figure i jezične igre, a može biti napisan na različite načine, primjerice, u formi pisma, feljtonskog portreta, putopisnog feljtona, skice, problemske meditacije i sl. (Vreg, 1964, str. 189. – 190). Iako feljton nije tipična novinska vrsta, novinski kontekst i način komunikacije ipak je ono što ga bitno određuje. Čini mi se stoga da bi „Koralj vraćen Međimurju“ – prije svega zbog naglašenog lirskog stila pisanja, metaforičkih i simboličkih konstrukcija te bogatstva pjesničkih slika – bilo bolje sagledavati kao esej, iako ne bismo puno pogriješili odredimo li ga kao problemsku meditaciju, specifičnu vrstu feljtona, kako ga je, čini se, intuitivno osjećala i sama autorica. Raznolikost oblikovnih postupaka koja karakterizira esej ili ogled, kao i razveden tematski i retoričko-stilski repertoar te subjektivnost iskaza (usp. Hrvatska enciklopedija) značajke su koje definitivno nalaze svoje opredmećenje i u tekstu autorice Parun.

Pokušaju li se detaljnije raščlaniti idejno-emocionalne komponente teksta „Koralj vraćen Međimurju“, potrebno je krenuti od njegove svrhe, odnosno funkcije s kojom je napisan. Riječ je o svojevrsnom prigodnom tekstu, napisanom povodom otvorenja slikarske izložbe, stoga je razumljivo da se njegov temeljni emocionalni naboj usmjerava prenošenju srdačnosti i izricanju zahvalnosti posjetiteljima izložbe i onima koji su izložbu omogućili. Ono po čemu ovaj esej prerasta u nešto više od običnog prigodničarskog govora, generira se iz komparativnog supostavljanja dvaju različitih hrvatskih krajeva, dviju različitih regija, i njihova emocionalno-svjetonazorskog povezivanja u ideji požrtvornosti „maloga“ čovjeka, suživota s prirodom, marljivosti i generacijskoga sklada. Slike svakodnevnog života koje nosi iz vlastita zavičaja, Kornatskog arhipelaga, te onih s kojima se susrela prilikom višekratnih posjeta Međimurju, autorica ujedinjuje kroz ideju rada, borbe i požrtvornosti – ukratko, vitalizma, te ugodajima sklada čovjeka i prirode. Međimurskome seljaku koji ore zemlju i brine se o žitnim poljima

komplementaran je dalmatinski ribar, ili još više – zlarinske žene koje bi, ostavši bez muške radne snage na otoku, same, stojeći, veslale do kopna i polja koja su obrađivale. Međimurskoj kobili supostavlja zlarinskoga magarca, međimurskoj Muri more Šibenskoga akvatorija. Ono bitno, kako ističe, u oba je kraja isto – „kob siromaha“ – potkrepljujući konstataciju poetskom slikom: „I sve su tuge jedna drugoj zrcalo, a zavičaj ljubav je neuzvrćena“.

Ključan motiv Parunina eseja, koji ujedno generira glavni idejni naboj cijeloga teksta, jest koralj. Za tim motivom, dakako, autorica nije posegla slučajno. Zlarin, rodni otok pjesnikinje Parun, poznat je stoljećima kao otok koraljara. Koralj je čest motiv autoričine poezije, a nalazi se i u naslovu njezine pjesme i istoimene zbirke *Koralj vraćen moru* (1959). U navedenoj pjesmi koralj nije samo obični zavičajni motiv, oznaka podneblja i prirodnih ljepota, on je mnogo više od toga – simbol životne borbe, otpornosti, neodustajanja – ukratko, autoričinih stihovima govoreći, on je „utjelovljeni vid života koji se ne da iščupati“, „sjeme života“, „sve što učini drvo od jutra do večeri“<sup>12</sup>. Nije neobično, stoga, da je Parun, nalazeći srodnost između dviju hrvatskih regija, posegnula upravo za motivom koralja, koristeći ga kao simbol životne snage, opstanka u teškim uvjetima, života samoga. Točnije, koristeći pomalo bajkovit iskazni postupak utemeljen na personifikaciji i referirajući se intertekstualnom gestom na svoju poznatu pjesmu, završnim dionicama eseja „Koralj vraćen Međimurju“ ona kao da „nadopisuje“ svoj pjesnički tekst napisan trideset i šest godina ranije, navodeći: „Snom poezije vratila sam ga moru, onome što plâče rtove Zlarina. Ali on se probudio i doveo me ovamo, da ga ponovno u dubinu bacim. Da se još jednom odrekнем divljih bespuća ljepote, tražeći kutak gdje prestaje njezina moć.“ Koralj tako u njezinu eseju postaje simbol povezivanja, utočišta i mira. Odnosno, na najvišem stupnju uopćenosti, on postaje simbol ljubavi, čega je, dakako, svjesna i sama autorica, koja dotično ima potrebu posebno istaknuti te sintagmu „ljubav da oslobodim“, u rečenici kojom izriče s kojom je namjerom koralj svojedobno vratila moru, podcrtava. Esejom posvećenim Međimurju, međimurskim ljudima i prijatelju Derku manifestira u potpunosti istu gestu – gestu ljubavi i povezivanja. U predzadnjoj rečenici eseja ona Međimurje i eksplicitno određuje kao svoje „davno označeno mjesto“ u koje je sretno dovedena, pridajući svemu izrečenom svojevrsan metafizički karakter, prije svega pozivanjem na „dobroga duha zemlje“, baš kao i početnim dionicama teksta u kojima se referira na „srce Zemlje“ i „vijuge Tvorčeva dlana“ u kojima nestaje trag svim zemaljskim putevima.

Ono što konceptualno povezuju dva geokulturno različita prostora u autoričinu tekstu jest paradigma otoka i otočnosti (inzularnosti). Otok je i inače među omiljenim književnim motivima, svojevrsan arhetip još od prvih kanonskih djela zapadne civilizacije – prostor utopijskih mogućnosti, ali i prostor koji nudi mogućnost podrivanja utopija, generator imaginacije (usp. Kragić, 2016, str. 99. –100.) Otočnost u Paruninu eseju nije samo povijesno-geografska, nego i filozofsko-socijalna, kulturna i psihološka kategorija. Ideja otočnosti, dakako, primarno je prisutna kroz konkretnu manifestaciju prostorne izdvojenosti – u jednom slučaju, morskog, u drugome kopnenog krajolika, gdje Zlarin kontrapunktira Međimurju, kao najsjevernijoj hrvatskoj regiji, svojevrsnom „kopnenom“ otoku odvojenom od ostatka Hrvatske rijekama Dravom i Murom, području koje je nekada, u davnoj geološkoj prošlosti Zemlje, bilo dio Panonskoga mora. Međimurje je poziciju svojevrsne odvojenosti od većine drugih hrvatskih krajeva nerijetko živjelo i tijekom novije povijesti, bivajući višekratno pripajano Mađarskoj, sve do 1945. godine kada je vraćeno Hrvatskoj, odnosno tadašnjoj Jugoslaviji. Fokusrajući se na težak život običnih ljudi, seljaka i ribara, Parun dvije hrvatske regije promatra iz vizure onih koji su klasno inferiorni, a kvalitativno brojni (ako ne i dominantni) u navedenim prostorima. S druge strane,

---

<sup>12</sup> Cijela pjesma „Koralj vraćen moru“ glasi ovako: „Vraćam ovaj skerletni obruč sunca, tu zvijezdu zemlje u zrcalu mora / utjelovljeni vid života koji se na da iščupati, koji raste / u naseobini živog podmorskog korijenja i velikih, nepomičnih riba / vraćam što uzeh na početku da se okitim kao biljka za svečanost ljudi i proljeća / pred jutarnjom ikonom svjetlosti i vjetrovima iz daljine / vraćam sjeme života, taj crveni granati cvijet / što nije ni kamen ni školjka ni so ni loza ni klica / a živi i raste i može da postane brdo i ostvo. / Vraćam svoju mladost i svoju smrt i sve što učini drvo od jutra do večeri, / vraćam lađe na pučinu i ptice na kopno / potoke u djetelinu, gnijezda u kovčege svjetlosti na istoku / nježnost gorkima i zbunjenima, hrabrost skupljenima na polazak / samoću zalutalom mjesecu, tugu stadima iz praskozorja planinskog / vraćam kolijevku u more, razdvajam vatru u dva kremenca / i nastavljam da koračam nepoznatim putovima moga života / koji je preuzet od hoda zvijezda i od obilja tišine.“

upravo takav, socijalno depriviran društveni sloj prikazuje kao onaj moralno neiskvaren, obilježen ustrajnošću, fizičkom i mentalnom žilavošću. Pogled na otočnost koji se može iščitati iz ovog autoričina eseja korespondira s pojedinim znanstvenim istraživanjima inzularnosti, primjerice, istraživanjem koje su provele Sonja Podgorelec i Sanja Klempić Bogadi u knjizi *Gradovi potopili škoje* (2013). Istražujući geografsku, demografsku, ekonomsku i socijalno-psihološku profilaciju otoka Šibenskog arhipelaga, odnosno, otočke svakodnevice, autorice zaključuju da unatoč brojnim društvenim promjenama koje u suvremeno doba mijenjaju otočki život, određene karakteristike otočnosti, osobito čvrst osjećaj pripadnosti zajednici i bliskost članova, i dalje ostaju snažno prisutne na malim šibenskim otocima. Slike koje u svom eseju podastire Parun, kako svog rodnog otoka, tako i Međimurja koje u simboličkom smislu također sagledava kroz ideju inzularnosti, u potpunosti korespondiraju s takvim rezultatima empirijskih istraživanja. Moguće je reći da su upravo marljivost, ustrajnost, radišnost, međugeneracijski sklad i povezanost s prirodom – potonje je, uostalom, jedno od ključnih semantičkih komponenti njezina pjesništva – temeljni idejni stupovi ovoga eseja, tj. psihološko-filozofski supstrat na kojem tekst izrasta i iz kojeg se ugodajno profilira.

## **Zaključak**

Iz svega navedenoga jasno je da je „Koralj vraćen Međimurju“ Vesne Parun izrazito zanimljiv i višeslojan tekst za koji je prava šteta da još uvijek nije objavljen. Napisan povodom slikarske izložbe u Čakovcu, on ne samo da potvrđuje Parun kao zanimljivu i cijenjenu slikaricu koja je nalazila svoju publiku diljem Hrvatske, nego pokazuje i autoričinu sklonost povezivanju i ujedinjavanju ontoloških i diskurzivnih različitosti: kako onih umjetničkih, tako i žanrovsko-stilskih i geokulturnih. Tekstom nazvanim „Koralj vraćen Međimurju“ Parun povezuje dvije različite umjetničke sklonosti – književnu i likovnu – u funkcionalnu diskurzivnu cjelinu u kojoj slikarska izložba funkcionira kao poticaj, dok se tekst žanrovsko-stilski orijentira književnom, prije svega lirskom načinu oblikovanja, a tematski fokusira na uočavanje poveznica između dvaju različitih hrvatskih krajeva s kojima je autorica osjećala emocionalnu, ali i svojevrsnu metafizičku povezanost – vlastitog otočkog zavičaja u okviru Šibenskoga arhipelaga i Međimurja, s kojem se upoznala u zreлом životnom razdoblju. Činjenica da je u Međimurje tijekom 70-ih godina dovela i svoju majku, za autoricu se pokazuje kao osobito važna subjektivna komponenta koja daje dodatnu osobnu dimenziju tekstu profilirajući ga, između ostaloga, i kao poprište intimne memorije obilježene osjećajima nježnosti, nostalgije i suptilne tuge. Ključan emocionalan kompleks koji determinira „Koralj vraćen Međimurju“, međutim, situira se oko osjećaja zahvalnosti i radosti zbog prijateljstva s novinarom Denisom Derkom, a preko njega i s međimurskim krajem i ljudima. Najviše osobnih determinanti važnih za slikarsku izložbu u Čakovcu u studenom 1995., a onda i za kasniju sudbinu izloženih slika, Parun otkriva u rukopisnom dodatku „Bilješka“, napisanom na poleđini strojopisnog eseja tri godine nakon izložbe. U njemu autorica svog prijatelja Derka, o kojem lijepo govori i u samom eseju, i eksplicitno imenuje, imenom i prezimenom, nazivajući ga odanim prijateljem i poštovateljem. Navodi da sve slike izložene u Galeriji Kavran iz brojnih razloga ostavlja njemu, a preko njega i Čakovcu, no najviše stoga jer je u Međimurje svojedobno s njom voljela dolaziti i njezina majka. „Bilješka“, dakle, ima funkciju svojevrsnog paratekstualnog dodatka kojim se uspostavlja konkretna dokumentarna relacija prema zbilji autoričina života i njoj bliskih ljudi.

U svom osnovnom sloju, „Koralj vraćen Međimurju“ žanrovski se profilira kao lirski esej, iako bi ga bilo moguće sagledavati i kao problemsku meditaciju, specifičnu vrstu feljtona u čije okrilje ga smješta i sama autorica. Ipak, zbog naglašenog književnoumjetničkog stila obilježenog liričnošću, slikovitošću, povišenom emocionalnošću i simbolikom, ovaj rad Paruninu tekstu prvenstveno pristupa kao književnoumjetničkom eseju. Osim samoga autoričina stila koji u određenim segmentima pokazuje srodna obilježja kao i najprepoznatljiviji dio njezina pjesništva – prije svega, kroz kategorije metaforičnosti, slikovitosti i subjektivnosti – zanimljiva je i idejna pozadina teksta koja afirmira napor i vitalnost „maloga“ čovjeka, njegovu ustrajnost i marljivost kojom organizira svakodnevnicu, živeći od svoga rada, u okolišu prirode i usklađen s prirodom. Ustrojavajući tekst na način komparativnog supostavljanja dalmatinskog i međimurskog podneblja, autorica uspostavlja otočnost kao višeslojan

povijesno-geografski i socijalno-psihološki koncept koji prije svega podrazumijeva radišnost, pouzdanje u vlastitu snagu i skladan suživot s prirodom. Iz sinergije navedenih parametara generira se radost, „ljepota skrivenih stvari“, kako navodi autorica u završnim dionicama teksta, odnosno, paradigma skromnog i mirnog života. Na alegorijskoj razini, dakako, riječ je o ideologemima doma, utočišta i zavičaja, pri čemu se Međimurje uspostavlja kao svojevrsna ponavljajuća paradigma – neka vrsta novootkrivenog, drugog zavičaja. Koristeći se metodom paralelnog prikaza dvaju različitih geokulturnih ambijenata, autorica kao svojevrsnu poveznicu, motivsku kopču, pronalazi u motivu koralja iz svoje pjesme „Koralj vraćen moru“, objavljene u istoimenoj zbirici 1959. Koralj u navedenoj pjesmi, a onda i njezinoj resemantizaciji u ovome eseju, zadobiva simbolički tretman, noseći semantičku ispunu životne borbe, vitalnosti, obnavljanja – ukratko, on je „sjeme života“ samoga. Upravo koralj, koji autorica simbolički budi iz morske uspavanosti da bi ga dala Međimurju, koji koralja nema, postaje simbol ljubavi, prijateljstva i pomaganja, esencijalnih kategorija u svim plodotvornim međuljudskim, međuprostornim i međukulturnim relacijama.

## Literatura

- Muzej Prigorja. (2020). *Balade Vesne Parun. Katalog izložbe.* [https://www.muzejprigorja.hr/izdanja/Balade\\_Vesne\\_Parun-Sibenik.pdf](https://www.muzejprigorja.hr/izdanja/Balade_Vesne_Parun-Sibenik.pdf)
- Banović, K. (2019). Bugarski pjesnici u prijevodima Vesne Parun. U S. Muhamedagić i N. Medved (Prir.). *O prijevodnom stvaralaštvu. Hrvatski prevodilački velikani* (str. 51-70.) Društvo hrvatskih književnih prevodilaca.
- Derk, D. (2012). *Posljednja volja Vesne Parun.* V.B.Z. esej. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje.* Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=18352>
- feljton. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje.* Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=19198>
- feljton. *Proleksis enciklopedija.* <https://proleksis.lzmk.hr/21054/>
- Hrvatski državni arhiv. (2010). *Analitički inventar Vesna Parun 1905 – 2000.* <http://arhinet.arhiv.hr/Pages/PdfFile.aspx?Id=1131>
- Hrvatski državni arhiv. *Parun Vesna (fond)*, signatura HR-HDA-1755-9
- Muzej Prigorja. (2020). *Izložba „Balade Vesne Parun“.* <https://www.muzejprigorja.hr/izlozba-bvp-nm2021.html>
- Josić, Lj. (2017). Eseji o slikarstvu i poezija u boji Vesne Parun. *Život i djelo Vesne Parun (21. Dani Antuna Šoljana, Rovinj, 2016.). Nova Istra*, br. 1, god. XXII, sv. 55, 133.-139.
- Kragić, B. (2016.) Otok kao arhetip. *Studia lexicographica*, god. 9 (2015), br. 2(17), 99-101.
- Maleš, B. (2005). Predgovor. U Parun, V. *More nosi naranču u luku* (Prir. B. Maleš) (str. 5-9). Riječ.
- Parun, V. (1963). *Bila sam dječak. Izabrane pjesme.* Naprijed.
- Razgovor s Vesnom Parun iz „Hrvatskog rukopisa“. U Parun, V. (1993.). *Začarana čarobnica.* Vlastita naklada (str. 5-13).
- Parun, V. (2001). *Noć za pakost. Moj život u 40 vreća.* Matica hrvatska.
- Parun, V. (2022). *Kad ptica prestane voljeti.* Prir. D. Derk i M. Selnik. Hrvatski državni arhiv.
- Podgorelec, S.; Klempić Bogadi, S. (2013). *Gradovi potopili škoje.* IMIN.
- Vreg, F. (1964). *Feljton u listu, Suvremeno novinarstvo.* Prir. B. Novak. Stvarnost.



**Jasna Kudek Mirošević**  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet

**Lea Masnjak Šušković**  
Sveučilište u Zagrebu  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

**Mia Masnjak Kalčik**  
OŠ Alojzije Stepinca, Zagreb

## **Specifičnosti provođenja slobodnog vremena učenika s teškoćama u razvoju**

### **Sažetak**

Slobodno vrijeme je važan čimbenik u jačanju socijalnih kompetencija učenika kroz socijalne kontakte i interakciju s vršnjacima. U ovom radu cilj je ispitati što je za osnovnoškolske učenike slobodno vrijeme, način na koji ga provode te koje su specifičnosti u provođenju slobodnog vremena učenika s teškoćama u razvoju. Istraživanje je provedeno na uzorku učenika nižih i viših razreda osnovnih škola grada Zagreba (N=160) pri čemu 50% čini udio učenika s teškoćama u razvoju (jezično-govorno-glasovne komunikacije, specifičnim teškoćama učenja, deficitom pažnje/hiperaktivnim poremećajem) koji se obrazuju prema individualiziranim kurikulumima, a drugih 50% čini udio učenika bez teškoća koji savladavaju redovite kurikulume bez potrebe za individualiziranom podrškom u učenju i poučavanju. Rezultati ukazuju na razliku u percepciji slobodnog vremena kod učenika s teškoćama u razvoju s obzirom na njihove vršnjake bez teškoća kao i u važnosti slobodnog vremena za zabavu i učenje te osobe s kojima provode slobodno vrijeme. Učenici s teškoćama u razvoju češće provode slobodno vrijeme u učenju i s roditeljima nego njihovi vršnjaci. Slobodno vrijeme trebalo bi biti vezano uz slobodu izbora svakog učenika, no kod učenika s teškoćama u razvoju taj izbor nije podjednako zastupljen kao kod učenika bez teškoća.

**Ključne riječi:** aktivnosti izvan obveznih zadataka; percepcija provođenja aktivnosti s vršnjacima; sloboda izbora; učenici s i bez teškoća

## **Specifics of spending leisure time of students with disabilities**

### **Abstract**

Free time is an important factor in strengthening students' social competences through social contacts and interaction with peers. In this paper, the goal is to determine what leisure time is for primary school students, how they spend it, and what are the specifics of how students with disabilities spend their leisure time. The research was conducted on a sample of primary school students in the city of Zagreb (N=160) of which 50% is the share of students with disabilities (language-speech-voice communication, specific learning difficulties, attention deficit/hyperactivity disorder) who are educated according to individualized curricula, and the other 50% is the share of students without disabilities. The results indicate a difference in the perception of leisure time among students with

disabilities compared to their peers without disabilities, as well as in the importance of leisure time for entertainment, as well as concerning the people with whom they spend leisure time. Students with disabilities spend their leisure time studying and with their parents more often than their peers. Leisure time should be related to the freedom of choice of each student, but for students with disabilities, this choice is not equally represented as for students without disabilities.

**Keywords:** activities outside of compulsory tasks; freedom of choice; perception of conducting activities with peers; students with and without disabilities

## Uvod

Aktivnosti provođenja slobodnog vremena djece s teškoćama i njihovih obitelji nisu bile u fokusu istraživanja te je interes za ovo područje istraživanja rastao jačanjem spoznaje o dobrobiti slobodnog vremena obitelji i procesom deinstitutionalizacije i inkluzije osoba s teškoćama (Mactavish & Schleien, 2004, prema Blažević Simić & Đurašin, 2020). Prema OECD-u (2009), „slobodno vrijeme može se definirati u smislu vremena, aktivnosti ili stanja uma“ (p. 20). U smislu 'vremena', može se promatrati kao vrijeme provedeno bez obaveza, kao vrijeme kada se može opustiti i raditi stvari u kojima uživamo. U smislu 'stanja uma', znači bavljenje ugodnim aktivnostima. Burda i suradnici (2006) definiraju slobodno vrijeme kao sve aktivnosti za koje se ne može platiti da ih netko drugi obavi umjesto nas, a zapravo ih se uopće ne mora raditi ako se to ne želi. Slobodno vrijeme, kao ukupnost vremena, stanja i aktivnosti, Previšić (2000) opisuje kao vrijeme koje nije uvjetovano biološkom, socijalnom ili profesionalnom nužnošću, unatoč neospornom čovjekovom sudjelovanju u određenoj aktivnosti. Unatoč svojim prednostima, ove definicije ne spominju posebno vrste aktivnosti koje se mogu kvalificirati kao slobodno vrijeme, niti opisuju u kojoj je mjeri osoba slobodna od obaveza. Slobodno vrijeme smatra se posebno značajnim za cjelovit dječji razvoj, u moralnom, radnom, estetskom, intelektualnom i tjelesnom području (Badrić et al., 2011; Blažević & Matijašević, 2021; Fattore et al., 2007).

Prema Konvenciji o pravima djeteta (Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, 2001), djeca imaju pravo na odmor i slobodno vrijeme, kao i pravo na igru i razonodu primjereno dječjoj dobi i interesima (Jelavić, 2010). Istraživanja govore o koristi za učenike, jer unutar slobodnog vremena učenici mogu kroz različite aktivnosti zadovoljiti svoje potrebe i interese. U kreiranju slobodnog vremena učenika značajnu ulogu imaju roditelji, škola i prijatelji, tj. vršnjaci. Aktivnosti u kojima djeca i mladi sudjeluju u slobodno vrijeme važne su iz perspektive formiranja njihovog identiteta i kvalitete budućeg života (Badrić et al., 2015). Bilo da se radi o skupnom ili individualnom obliku provođenja aktivnosti, za razvoj kulture provođenja slobodnog vremena ono treba značiti zadovoljstvo, pozitivan stav i aktivno sudjelovanje i obavljanje određenog smislenog rada. Kvalitetno upravljanje vremenom u kombinaciji s aktivnostima u slobodnom vremenu može dovesti do većeg zadovoljstva i može biti efikasna strategija smanjenja akademskoga stresa, posebice kad se radi o učenicima s teškoćama u učenju (Brdar & Lončarić, 2004; Misra & McKean, 2000). Svojim implikacijama i sadržajima slobodno vrijeme je postalo dio kurikuluma u sustavu odgoja i obrazovanja. Jedan od osnovnih ciljeva *Nacionalnog okvirnog kurikuluma za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2011) je u školama odgajati i obrazovati učenike za stjecanje znanja i vještina, kao i razviti sposobnosti planiranja, organiziranja i upravljanja vlastitim učenjem i vremenom u svim odgojno-obrazovnim ciklusima, područjima i predmetima, školskim i izvanškolskim aktivnostima. Važnost se pridaje uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne dječje vrtiće i škole radi bolje socijalizacije s vršnjacima bez teškoća, razvoja kreativnosti, kao i stjecanja znanja. Učiteljima, međutim, treba vremena da upoznaju djetetove individualne teškoće i njegove jače strane i interese, odnosno ono što dijete može i hoće raditi. Temeljem *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015)* učenicima s teškoćama u razvoju u inkluzivnoj nastavi ostvaruju se uz programsku, pedagoško-didaktičku te profesionalnu podršku što uključuje planiranje i realiziranje individualiziranih kurikuluma. Budući da inkluzivni odgoj i obrazovanje podrazumijeva pružanje jednakih mogućnosti svima, kao i maksimalnu fleksibilnost u zadovoljavanju specifičnih obrazovnih i širih društvenih potreba sve školske djece, sudjelovanje u različitim slobodnim aktivnostima tijekom predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja ima veliku ulogu u identifikaciji s vršnjacima i može rezultirati prosocijalnim ponašanjem (Rašidagić, 2017). Interesi i aktivnosti djece s teškoćama u provođenju slobodnog vremena ovise o njihovoj psihofizičkoj zrelosti, mogućnostima i sposobnostima. Tako će kod nekog djeteta biti više zastupljeno dinamičkih aktivnosti (skakanje, loptanje ili trčanje), dok će drugom djetetu bolje odgovarati smirujući razgovori, ritmički pokreti, ples i glazba. Sudjelovanje djeteta u takvim aktivnostima potiče njegov senzomotorički razvoj i interakciju s drugom djecom. Međutim, razni

sadržaji i aktivnosti za provođenje slobodnog vremena nisu jednako dostupni učenicima s teškoćama. Neke studije pokazale su da učenici s teškoćama u razvoju imaju sužen izbor o tome hoće li sudjelovati i u kojim slobodnim aktivnostima, uključujući nedostatak dostupnih programa i fizičke barijere (Emerson et al., 2010; Zabidi et al., 2023). Podaci su pokazali da se obitelji djece s teškoćama u razvoju poput, primjerice, djece s intelektualnim teškoćama i djece s motoričkim poremećajima moraju suočiti s mnogim izazovima te da roditelji djece s teškoćama u razvoju imaju veću brigu u usporedbi s roditeljima djece tipičnoga razvoja. Često roditelji zbog teškoće koja je kod djeteta prisutna moraju potražiti dodatnu edukacijsko-rehabilitacijsku, psihološku ili medicinsku pomoć i podršku tako da dijete često nema dovoljno slobodnog vremena za igru i ostale aktivnosti. Roditeljima djece s teškoćama nerijetko se daju smjernice za planiranje slobodnog vremena djeteta kroz zajedničko druženje i igru u cilju poticanja njegovog optimalnog psihofizičkog razvoja. Studije su utvrdile da, u želji da roditelji uključe dijete u slobodne aktivnosti, obiteljska kohezija ima važnu ulogu u intenzitetu sudjelovanja djece s teškoćama u razvoju. Istraživanje Kinga i suradnika (2009) pokazalo je da su djeca s teškoćama u razvoju manje nego njihovi vršnjaci tipičnoga razvoja uključeni kako u formalne, tako i u neformalne slobodne aktivnosti. Studije također pokazuju da djeca s teškoćama u razvoju manje sudjeluju u različitim aktivnostima slobodnog vremena i to u više tihim i mirnijim, manje društvenim aktivnostima, posebno onima spontane naravi (King et al., 2009; King et al., 2010). McCormick (2004) navodi da je djeci s teškoćama, prisutnost teškoće u psihofizičkom funkcioniranju najveća prepreka u aktivnostima slobodnog vremena.

## Metode

### Cilj i hipoteze

U ovom radu cilj je ispitati što je za osnovnoškolske učenike slobodno vrijeme, način na koji ga provode te koje su specifičnosti u provođenju slobodnog vremena učenika s teškoćama u razvoju.

Sukladno definiranom cilju, postavljene su sljedeće hipoteze:

1. Učenici u najvećoj mjeri percipiraju slobodno vrijeme kao vrijeme koje provode kako oni žele, odnosno bez obaveza (školskih i ostalih obaveza);
2. Učenici s teškoćama u razvoju svoje slobodno vrijeme u manjoj mjeri percipiraju kao vrijeme bez obaveza nego učenici bez teškoća, uslijed čestih organiziranih aktivnosti u koje su dodatno uključeni (terapije, dodatna nastava, pojačani rad...);
3. Učenici s teškoćama u razvoju smatraju više od učenika bez teškoća slobodno vrijeme važnim za učenje te ga češće provode u školi;
4. Učenici s teškoćama u razvoju više provode svoje slobodno vrijeme s roditeljima (vrijeme u razgovoru i zajedničkim aktivnostima vani (izleti, kino, kazalište, šetnja..), dok učenici bez teškoća svoje vrijeme više provode s vršnjacima.

Pozornost je posvećena konceptualnim pitanjima vezanim uz empirijsko ispitivanje provođenja slobodnog vremena, kako učenika bez teškoća, tako i učenika s teškoćama u razvoju, otvarajući analizu s namjerno pojednostavljenom početnom definicijom slobodnog vremena kao "neodrađenog vremena", tj. vremena izvan škole, učenja i školskih obaveza, kako bi ga postupno obogatili putem usporedivih podataka izdvojenih iz anketa o provođenju slobodnog vremena. Posebna točka fokusa bila je fleksibilnost razina i trendova slobodnog vremena kada se koriste različite definicije "slobodnog vremena" (u skladu s dokumentom OECD-a *Special Focus: Measuring Leisure in OECD Countries, 2009*).

### Sudionici

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku učenika nižih razreda (od drugog do četvrtog razreda razredne nastave) i učenika viših razreda (od petog do osmog razreda predmetne nastave) (Tablica 1), iz četiri redovne osnovne škole na području grada Zagreba (N=160; 86 učenika (53,8%) dječaka i 74 (46,3%) djevojčica).

Od 160 učenika, 50% (N=80) čini udio učenika bez teškoća koji savladavaju redovite kurikulume bez potrebe za individualiziranom podrškom u učenju i poučavanju, a drugih 50% (N=80) čini udio učenika s teškoćama u razvoju kojima je oblik školovanja utvrđen rješenjima Gradskog ureda za obrazovanje, sport i mlade grada Zagreba te se obrazuju prema individualiziranim kurikulumima (IK). Prema *Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama* (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021) individualizirani kurikulum je pisani dokument pripremljen za pojedinog učenika s teškoćama u razvoju, temeljen na predmetnom kurikulumu pojedinog nastavnog predmeta te polazi od učenikovih sklonosti, sposobnosti i procijenjenih mogućnosti. U uzorku se radi o učenicima s teškoćama u razvoju koji imaju teškoće jezično-govorno-glasovne komunikacije, specifične teškoće učenja te poremećaje aktivnosti i pažnje. Teškoće se najviše manifestiraju u vizualno-prostornoj organizaciji, jezičnom izrazu i razumijevanju uz često prisutne teškoće organiziranja svrhovite komunikacije i ponašanja. Najviše se to očituje u njihovoj socijalnoj interakciji s vršnjacima kroz sposobnost povezivanja temeljnih želja i emocija s ponašanjem, govorom, slijedom uputa i pravila što dolazi do izražaja kroz razne aktivnosti u grupi vršnjaka.

U istraživanje nisu uključeni učenici prvih razreda zbog nedovoljno završenih postupaka utvrđivanja psihofizičkog stanja djece/učenika i broja rješenja o primjerenom obliku školovanja i individualiziranim kurikulumima u prvim razredima, kao i zbog njihove nedovoljno usvojene vještine čitanja, pisanja i razumijevanja pročitanoga.

Tablica 1

*Prikaz učenika prema razredu kojega pohađaju*

Razred	N	%
Drugi	7	4,4
Treći	8	5,0
Četvrti	8	5,0
Peti	19	11,9
Šesti	37	23,1
Sedmi	32	20,0
Osmi	49	30,6
<b>UKUPNO</b>	160	100,0

### **Mjerni instrument i način provođenja istraživanja**

Budući da OECD (2009) naglašava da se pojam slobodnog vremena odnosi na specifične aktivnosti koje se uobičajeno smatraju „opuštenim“ (p. 20), detaljnija definicija može se temeljiti na onome što bi većina osoba navela kao aktivnosti u slobodno vrijeme, kao što su gledanje televizije, sudjelovanje u sportu ili tjelovježbi, čitanje, gledanje filmova i dr. U tom smislu za potrebe ovoga istraživanja konstruiran je *Upitnik o provođenju slobodnog vremena učenika*. Čestice o provođenju slobodnog vremena učenika koje se ovdje koriste oslanjaju se na definicije OECD-a (2009). Upitnik sadrži prvi dio tj. opća pitanja kojim su prikupljeni podaci o spolu i razredu kojega učenici polaze te drugi dio kojega čine čestice o poimanju slobodnog vremena, mjestu, načinu i aktivnostima provođenja slobodnog vremena. U drugom dijelu upitnika prva dva pitanja su otvorenog tipa, a odnose se na učeničko poimanje slobodnog vremena i procjenu važnosti slobodnog vremena. Ostala pitanja su zatvorenog tipa i odnose se na količinu i mjesto provođenja slobodnog vremena, osobe s kojima učenici provode svoje slobodno vrijeme i vrstu aktivnosti. Završne čestice odnose se na ulogu roditelja učenika u zajedničkom provođenju slobodnog vremena s obzirom na učestalost prakticiranja pojedinih aktivnosti i količinu slobodnog vremena učenika. Osim varijabli slobodnog vremena, u istraživanju se razmatralo učenike s i bez teškoća. Učenici s teškoćama su definirani kao oni kojima je oblik školovanja utvrđen rješenjima Gradskog ureda za obrazovanje, sport i mlade grada Zagreba te se obrazuju prema individualiziranim kurikulumima (IK).

Učenici su upitnik popunjavali u formi papir-olovka u vrijeme održavanja redovite nastave. Ispitivanje je organizirano u trajanju od jednog školskog sata. Prethodno su stručni suradnici u osnovnim školama prikupili suglasnosti roditelja za sudjelovanje u istraživanju. Prilikom primjene

upitnika svim učenicima je objašnjena svrha i način provođenja istraživanja u skladu s njihovom dobi pri čemu su, sukladno Etičkom kodeksu istraživanja s djecom (Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske, 2003), zadovoljeni preduvjeti anonimnosti ispitanika te su zadovoljena opća načela Etičkog kodeksa istraživanja s djecom poput uvažavanja ljudskih prava i dostojanstva osobe, promicanja odgovornosti, objektivnosti, točnosti i poštenja.

## Rezultati i rasprava

U analizi rezultata u nastavku je prikazan pregled distribucije postotaka i frekvencija po analiziranim aspektima slobodnog vremena kod učenika bez teškoća i učenika s teškoćama u razvoju koji se obrazuju prema individualiziranim kurikulumima (IK).

Kako bi analizirali prvu hipotezu istraživanja te utvrdili razlike u percepciji slobodnog vremena i u njegovom provođenju između učenika bez teškoća i učenika s teškoćama, proveden je hi-kvadrat test (Tablica 2). O percipiranju slobodnog vremena učenika u ovom istraživanju učenicima je postavljeno otvoreno pitanje „Što je za tebe slobodno vrijeme?“. Dobiveni odgovori grupirani su u kategorije koje su se javljale.

Tablica 2

*Percepcija slobodnog vremena učenika bez teškoća i učenika s teškoćama u razvoju*

Percepcija slobodnoga vremena učenika	Učenici bez teškoća (N=80)		Učenici s teškoćama (N=80)	
	f	%	f	%
Druženje i igranje s prijateljima	30	37,5	35	43,8
<b>Nemam nikakvih obaveza – ne moram ništa raditi</b>	<b>26*</b>	<b>32,5</b>	<b>8*</b>	<b>10,0</b>
Vrijeme koje provodim kako želim	21	26,3	22	27,5
Vrijeme koje provodim kada nisam u školi, odmor od škole (izvan škole i školskih obaveza)	22	27,5	19	23,8
Igranje na računalu	14	17,5	13	16,3
Učenje	6	7,5	8	10,0
<b>Slušanje glazbe</b>	<b>4*</b>	<b>5,0</b>	<b>0*</b>	<b>0</b>
Čitanje	3	3,8	1	1,3
Spavanje	1	1,3	1	1,3

S obzirom na rezultate (Tablica 2), vidljivo je da većina učenika smatra da je slobodno vrijeme, vrijeme za druženje i igranje s prijateljima te da ne postoji značajnija razlika u njegovom percipiranju kod učenika s i bez teškoća. Oko trećine učenika bez teškoća (32,5%) definirali su slobodno vrijeme kao vrijeme kada nemaju nikakvih obaveza. Za razliku od njih, učenici s teškoćama (IK-om) (10,0%) su u znatno manjoj mjeri percipirali slobodno vrijeme kao vrijeme bez obaveza, kada ne moraju ništa raditi. Ova razlika pokazala se statistički značajnom ( $hi^2=12,101$ ;  $df=1$ ;  $p<0,05$ ). Učenici bez teškoća skloniji su percepciji slobodnog vremena kada nemaju nikakvih obaveza, tj. kada ne moraju ništa raditi. Navedeno ide u prilog činjenici da učenici s teškoćama u razvoju i njihovi roditelji često strukturiraju slobodno vrijeme kao vrijeme za učenje ili za razvoj specifičnih vještina i kreativnosti. Stoga se hipoteza o percipiranju slobodnog vremena učenika kao vremena koje provode kako oni žele, odnosno bez obaveza (školskih i ostalih obaveza) djelomično prihvaća. Učenici s i bez teškoća, njih četvrtina, podjednako su slobodno vrijeme definirali kao vrijeme koje provode kako oni žele i vrijeme koje provode kad nisu u školi, odnosno kada su izvan škole i školskih obaveza. Slobodno vrijeme kao vrijeme za igru na računalu također je bilo gotovo jednako zastupljeno kod učenika s i bez teškoća. U nešto malo većem broju učenici s teškoćama smatrali su slobodno vrijeme kao vrijeme za učenje (10,0%) za razliku od učenika bez teškoća (7,5%). Najmanje učenika slobodno vrijeme percipira izričito kroz slušanje glazbe, čitanje i spavanje. Razlika između učenika s i bez teškoća pokazala se statistički

značajna, u smjeru da više učenika bez teškoća provodi vrijeme u aktivnosti slušanja glazbe ( $hi^2=4,103$ ;  $df=1$ ;  $p<0,05$ ).

Tablica 3

*Važnost slobodnog vremena učenika bez teškoća i učenika s teškoćama u razvoju*

Važnost slobodnoga vremena učenika	Učenici bez teškoća (N=80)		Učenici s teškoćama (N=80)	
	f	%	f	%
Za opuštanje	15	18,8	8	10,0
Za odmor, odmor od učenja	45	56,3	36	45,0
<b>Za zabavu</b>	<b>16*</b>	<b>20,0</b>	<b>4*</b>	<b>5,0</b>
Za igranje s prijateljima	13	16,3	19	23,8
<b>Za učenje</b>	<b>3*</b>	<b>3,8</b>	<b>10*</b>	<b>12,5</b>
Činiti što me je volja	5	6,3	6	7,5
Vrijeme za hobi	4	5,0	5	6,3
Vrijeme samo za sebe	5	6,3	5	6,3
Komuniciranje s prijateljima	10	12,5	6	7,5

U Tablici 3 možemo vidjeti rezultate analize drugog pitanja upitnika koje se odnosilo na značaj slobodnog vremena za učenike. Ilišin (2007) navodi da iako se slobodno vrijeme odnosi većinom na slobodu izbora pojedinca da se bavi samo onim aktivnostima kojima se želi baviti, ta sloboda izbora je ujedno i ograničena jer bavljenje željenim sadržajima nije jednako dostupno svima, na što ukazuju i ovi rezultati. Slobodno vrijeme učenika trebalo bi biti ono vrijeme koje preostane poslije ispunjavanja svih školskih i drugih obaveza, vrijeme u kojemu se posvećuju sebi, zadovoljavaju vlastite potrebe za igrom, zabavom, razonodom i odmorom. Preko polovine učenika bez teškoća ističe važnost slobodnog vremena u smislu odmora od učenja. Učenici bez teškoća također više smatraju slobodno vrijeme važnim kao vrijeme za zabavu, njih čak četvrtina, dok je isto prisutno samo kod 5% učenika s teškoćama u razvoju. Ova razlika između učenika s i bez teškoća pokazala se statistički značajnom ( $hi^2= 8,229$ ;  $df=1$ ;  $p<0,05$ ). Također, učenici s teškoćama značajnije su skloniji ( $hi^2= 4,103$ ;  $df=1$ ;  $p<0,05$ ) isticati važnost slobodnog vremena kao vremena za učenje (12,5%) od učenika bez teškoća (3,8%). Stoga se prihvaća hipoteza da učenici s teškoćama u razvoju svoje slobodno vrijeme u manjoj mjeri percipiraju kao vrijeme bez obaveza nego učenici bez teškoća, i to zbog čestih organiziranih aktivnosti u koje su dodatno uključeni (terapije, dodatna nastava, pojačani rad...). Oko četvrtine učenika bez teškoća smatra da im je slobodno vrijeme važno za zabavu, a zatim za igranje s prijateljima, dok četvrtina učenika s teškoćama u razvoju važnost slobodnog vremena pridaje više igri s prijateljima. Učenici su najmanje smatrali važnim slobodno vrijeme koristiti za bavljenje nekim svojim hobbijem, činiti što ih je volja, i kao vrijeme za sebe.

Tablica 4

*Količina i mjesto provođenja slobodnog vremena učenika bez teškoća i učenika s teškoćama u razvoju*

		Učenici bez teškoća (N=80)		Učenici s teškoćama (N=80)		Ukupno (N=160)	
		f	%	f	%	f	%
<b>Količina slobodnog vremena</b>	Nikada	1	1,3	2	2,5	3	1,9
	Ponekad	38	47,5	32	40,0	70	43,8
	Često	41	51,2	46	57,5	87	54,4
<b>Mjesto provođenja slobodnog vremena</b>	Kod kuće	52	65,8	46	57,5	98	61,6
	U školi	3	3,8	11	13,8	14	8,8
	U prirodi	7	8,9	9	11,3	16	10,1
	Vani s prijateljima	18	21,5	14	17,5	32	19,5

Učenici su na postavljena pitanja o količini slobodnog vremena i o mjestu gdje ga najčešće provode odgovarali odabirom ponuđenih odgovora u upitniku (Tablica 4). Analiza pokazuje da preko polovine učenika bez teškoća i više od polovine učenika s teškoćama u razvoju odgovorilo je da često koriste slobodno vrijeme te nešto manje od polovine njih odgovorilo je da slobodno vrijeme koriste samo ponekad. Kao najčešće mjesto provođenja slobodnog vremena preko polovine učenika bez i s teškoćama navelo je da provode slobodno vrijeme kod kuće. Oko četvrtine učenika bez teškoća i učenika s teškoćama navelo je da vole provoditi svoje slobodno vrijeme vani s prijateljima u igri, šetnji i sličnim aktivnostima na zraku. Školu, kao mjesto gdje također provode svoje slobodno vrijeme, navelo je tek 3,8% učenika bez teškoća, za razliku od 13,8% učenika s teškoćama, no statistički značajna razlika nije pronađena na niti jednoj varijabli između učenika s i bez teškoća. Stoga se odbacuje hipoteza kako učenici s teškoćama u razvoju smatraju više od učenika bez teškoća slobodno vrijeme važnim za učenje te ga češće provode u školi. Opačak (2010) ističe da djeca s teškoćama iako su u školama uključena u neke aktivnosti, najviše svoje slobodno vrijeme provode u aktivnostima s odraslima, ali ne i s vršnjacima. Pitanje nije samo jesu li djeca s teškoćama uključena nego i to na koji način sudjeluju u zajedničkim aktivnostima u školi ili je njihovo „slobodno“ vrijeme u školi usmjereno na rad i savladavanje nastavnih sadržaja i usvajanje novih vještina, a ne na slobodan izbor. Stoga su, za daljnju analizu, učenicima postavljena pitanja koja su se odnosila na osobe s kojima provode svoje slobodno vrijeme i aktivnosti u kojima najviše provode slobodno vrijeme.

Tablica 5

*Osobe i aktivnosti u provođenju slobodnog vremena učenika bez teškoća i učenika s teškoćama u razvoju*

Osobe u provođenju slobodnog vremena	Učenici bez teškoća (N=80)		Učenici s teškoćama (N=80)		Ukupno (N=160)	
	f	%	f	%	f	%
Sam	13	16,3	14	17,5	27	16,9
S bratom, sestrom	23	28,7	30	37,5	53	33,1
S roditeljima	16	20,0	27	33,8	43	26,9
<b>S prijateljima</b>	<b>65*</b>	<b>81,3</b>	<b>52*</b>	<b>65,0</b>	117	73,1
S nekim drugim	3	3,8	6	7,5	9	5,6
<b>Aktivnosti u provođenju slobodnog vremena</b>						
Spavam ili ležim.	11	13,8	11	13,8	22	13,8
Sam se igram.	8	10,8	9	11,3	17	10,6
Čitam.	15	18,8	16	20,0	31	19,4
Slušam glazbu.	38	47,5	34	42,5	72	45,0
Gledam TV i video.	38	47,5	42	52,5	80	50,0
Igram kompjutorske i videoigre.	44	55,0	34	42,5	78	48,8
Sudjelujem u obiteljskim i kućanskim poslovima.	17	21,3	15	18,8	32	20,0
<b>Igram se s prijateljima.</b>	<b>45*</b>	<b>56,3</b>	<b>29*</b>	<b>36,3</b>	74	46,3
Igram se vani (izvan kuće).	18	22,5	22	27,5	40	25,0
Bavim se sportom u sportskom klubu.	28	35,0	22	27,5	50	31,3
Idem u crkvu.	18	22,5	11	13,8	29	18,1
Idem u šetnju.	19	23,8	11	13,8	30	18,8
<b>Idem na izlet.</b>	<b>13*</b>	<b>16,3</b>	<b>4*</b>	<b>5,0</b>	17	10,6
<b>Idem u kino.</b>	<b>23*</b>	<b>28,7</b>	<b>11*</b>	<b>13,8</b>	34	21,3
Idem u kazalište.	7	8,8	4	5,0	11	6,9
Idem u grad, park i sl.	9	11,3	5	6,3	14	8,8

Provedenom analizom (Tablica 5) možemo vidjeti da većina učenika provodi slobodno vrijeme s prijateljima (73,1%) ili članovima obitelji (roditelji, braća i sestre) (60%). Učenici s teškoćama (33,8%) više provode slobodno vrijeme s roditeljima nego učenici bez teškoća (20%). Razlika u istom smjeru



vidljiva je na varijabli 'boravka s braćom i sestrom', no ni jedna ni druga nisu se pokazale statistički značajnim. Dok, se razlika na varijabli 'prijatelji' pokazala značajnom ( $hi^2= 5,375$ ;  $df=1$ ;  $p<0,05$ ). Učenici bez teškoća u značajnijoj mjeri provode svoje vrijeme s prijateljima (81,3%), nego učenici s teškoćama (65%). Osobe koje su najviše uključene u aktivnosti slobodnog vremena učenika su članovi njihovih obitelji i prijatelji i postoji razlika između učenika s i bez teškoća te se prihvaća hipoteza da učenici s teškoćama u razvoju više provode svoje slobodno vrijeme s roditeljima (vrijeme u razgovoru i zajedničkim aktivnostima vani (izleti, kino, kazalište, šetnja..), dok učenici bez teškoća svoje vrijeme više provode s vršnjacima.

Od navedenih aktivnosti kojima se bave u svoje slobodno vrijeme (Tablica 5), preko polovine učenika bez teškoća svoje slobodno vrijeme najviše provode u igri s prijateljima (56,3%), zatim u kompjutorskim i videoigrama (56,3%), slušanju glazbe (47,5%) i gledanju TV-a (47,5%). Više od polovine učenika s teškoćama najviše gleda televiziju (52,5%), zatim nešto manje od polovine njih igra kompjutorske i videoigre (42,5%) ili sluša glazbu (42,5%). Rezultati istraživanja slobodnoga vremena i računalnih igara (Kovačević, 2007) pokazali su da je igranje računalnih igara aktivnost koja je najčešće oslobođena utjecaja roditelja te većina roditelja, prema mišljenju učenika, odobrava igranje računalnih igara u slobodnom vremenu svoje djece.

Značajnije manje ( $hi^2= 6,436$ ;  $df=1$ ;  $p<0,05$ ) su navodili da se igraju s prijateljima (36,3%) nego što su to učenici bez teškoća. U aktivnostima slobodnog vremena učenika zastupljene aktivnosti sporta su 31,3% i boravka vani 25%. Učenici bez teškoća nešto su više uključeni u sportske aktivnosti (35%) nego učenici s teškoćama (27,5%). Značajna razlika između učenika s i bez teškoća vidljiva je na varijabli odlaska na izlete ( $hi^2= 5,331$ ;  $df=1$ ;  $p<0,05$ ), gdje učenici bez teškoća više sudjeluju u takvim aktivnostima (16,3%) nego učenici s teškoćama (5%). Također, značajna razlika između učenika s i bez teškoća vidljiva je na varijabli odlaska u kino ( $hi^2= 5,378$ ;  $df=1$ ;  $p<0,05$ ), gdje učenici bez teškoća više sudjeluju u takvim aktivnostima (28,7%) nego učenici s teškoćama (13,8%).

Iz ovih rezultata vidljivo je da učenici bez teškoća više biraju određene aktivnosti u društvu vršnjaka, tj. prijatelja. Učenici najmanje, a posebno učenici s teškoćama u razvoju, provode slobodno vrijeme u odlascima u kazalište, parkove, u grad, u kino, na izlete ili samo u šetnju. Naime, mogućnost izbora aktivnosti i sadržaja u slobodno vrijeme može pridonijeti osjećaju kontrole nad vlastitim životom i samoodređenju, što često izostaje kada je riječ o učenicima s teškoćama. Taj izostanak može pojačati osjećaj osobne slobode i djeca mogu ostati dulje ovisna o drugoj osobi. Stoga bi djeca s teškoćama morala imati mogućnost izabrati kako će provoditi svoje slobodno vrijeme te bi im odlazak i druženje s vršnjacima izvan obiteljskog doma trebao biti jednako dostupan kao i njihovim vršnjacima bez teškoća.

Tablica 6

*Učestalost i aktivnosti u provođenju slobodnog vremena s roditeljima učenika koji se obrazuju s i bez IK*

		Učenici bez teškoća (N=80)		Učenici s teškoćama (N=80)		Ukupno (N=160)	
		f	%	f	%	f	%
<b>Učestalost provođenja slobodnog vremena s roditeljima</b>	Nikada	1	1,3	3	3,8	4	2,5
	Ponekad	45	56,3	33	41,3	78	48,8
	Često	34	42,5	44	55,0	78	48,8
<b>Aktivnosti u provođenju slobodnog vremena s roditeljima</b>	Nikada ne provodim slobodno vrijeme s roditeljima	0	0	2	2,5	2	1,3
	Gledamo televiziju	21	26,3	30	37,5	51	31,9
	Igramo društvene igre	13	16,3	10	12,5	23	14,4
	Razgovaramo	26	32,5	16	20,0	42	26,3

	Vani smo (crkva, šetnja, izlet, kino, kazalište)	17	21,3	19	23,8	36	22,5
	Od svega pomalo (učim, kupovina i sl.)	3	3,8	3	3,8	6	3,8

U Tablici 6 prikazani su rezultati analize učestalosti provođenja slobodnog vremena s roditeljima. Analiza hi-kvadrat testa učestalosti zajedničkog provođenja slobodnog vremena učenika s roditeljima, s obzirom na učenike bez teškoća i učenike s teškoćama, nije pokazala statistički značajne razlike. No, iz dobivenih rezultata je vidljivo da je češće provođenje slobodnog vremena s roditeljima zastupljeno kod učenika s teškoćama (55%) za razliku od učenika bez teškoća (42,5%). Također, nije pronađena statistički značajna razlika između učenika s i bez teškoća u aktivnostima u provođenju slobodnog vremena s roditeljima. Učenici s teškoćama u razvoju najčešće svoje vrijeme s roditeljima provode gledajući televiziju (37,5%), dok 32,5% učenika bez teškoća provode vrijeme s roditeljima u razgovoru. U najvećem postotku kod svih učenika kao način provođenja slobodnog vremena i dalje je zastupljeno gledanje televizije. Učenici s roditeljima provode i vrijeme u razgovoru te boravku vani (razne aktivnosti kao odlazak u šetnju, kino, izlet, kazalište, crkvu). Rezultati nekih istraživanja pokazuju da roditelji koji provode više vremena sa svojom djecom općenito stvaraju bliskije, brižnije odnose (Zabidi et al., 2023) te da provođenje vremena u zajedničkim aktivnostima može rezultirati povećanjem uzajamnog razumijevanja ili povećanjem užitka proizašlim iz aktivnosti koja je doživljena kao obostrano ugodna. Ta bi iskustva zauzvrat mogla dovesti do bližeg, pozitivnijeg odnosa između roditelja i djeteta (Hill, 1988, prema Zabidi et al., 2023; Del Guidice & Belsky, 2011, prema Zabidi et al., 2023). Nadalje prema rezultatima nekih istraživanja o odnosima roditelj-dijete tipičnoga razvoja u školskoj dobi, Zabidi i suradnici (2023) navode da je niža kvaliteta odnosa roditelj-dijete povezana s provođenjem manje vremena provedenoga u zajedničkim aktivnostima roditelja i djeteta. Stoga zajedničko vrijeme u zajedničkim aktivnostima može biti važan čimbenik za istraživanje u odnosu na kvalitetu odnosa roditelj-dijete u obiteljima djece s teškoćama.

Često roditelji stav koji imaju prema slobodnom vremenu i način kako ga provode prenose i na svoju djecu što može dovesti do poticanja interesa ili obeshrabrivanja djece. Primjerice, ako dijete vidi da roditelji najviše provode vremena ispred računala ili televizora, da se nedovoljno kreću i nemaju interese za planiranjem svoga i zajedničkoga slobodnoga vremena, što može rezultirati gubljenjem osjećaja zajedništva, može se očekivati da će takve navike usvojiti i njihovo dijete. Zato je važno da roditelji provode s djecom planirano i sadržajno slobodno vrijeme. Nadzorom roditelja nad količinom i kvalitetom provođenja slobodnoga vremena djece sprečavaju se propusti koji mogu dovesti do većih poremećaja u daljnjem psihosocijalnom razvoju djece (Zeijl, 2001). Posljedice mogu biti izražene u smanjenoj motivaciji, mašti, poteškoćama s kralješnicom zbog premalo kretanja, nedostatno razvijenim socijalnim vještinama i navikama, nesposobnosti rješavanja problema kao i u pojavi depresivnosti.

Provedeno istraživanje ima određena ograničenja u pogledu prigodnosti uzorka, njegove veličine i načina prikupljanja podataka. Istraživanje je provedeno na manjem uzorku djece osnovnoškolske dobi i to na području glavnog grada, što svakako uvelike utječe na prikupljene podatke. Uvjeti suvremenog života obitelji razlikuju se od onih prije nekoliko desetljeća. Ubrzani tehnološki razvoj ubrzao je i naš svakodnevni život što nam je omogućio više slobodnog vremena, međutim, ono se manje koristi za osobne potrebe (Jenko Miholić et al., 2016). Učenici iz manjih lokalnih sredina i gradova svoje slobodno vrijeme moguće provode nešto drugačije. Od strukturiranih aktivnosti koje su im na raspolaganju imaju i manje istih dostupno (sportski klubovi, kino, kazališta i sl.), dok nestrukturiranih možda i više (igra na otvorenom, šetnje, izleti i sl.). Istraživanje Jenko Miholić i suradnika (2016) pokazalo je razlike u odnosu na to kako djeca iz ruralnih i urbanih sredina sudjeluju u kineziološkim aktivnostima. Djeca iz ruralnih područja manje su se uključivala u sportske aktivnosti koje nude sportske organizacije, već su se uključivala u slobodno formirane dječje grupe. Ponuda aktivnosti kao i životni stil roditelja i cjelokupnih obitelji diktira i način provođenja vremena djece. Roditelji u većim gradovima žive užurbanim tempom, najčešće oboje zaposlenih roditelja/skrbnika, što može utjecati na manju prisutnost u provođenju slobodnog vremena s djecom, a veću uključenost djece u

strukturirane aktivnosti. Rezultate ovoga istraživanja važno je sagledati u okviru navedenih specifičnosti. Unatoč istom, istraživanje identificira određene razlike u percepciji i načinu provođenja slobodnog vremena djece s i bez teškoća. Kod djece s teškoćama, važno je posvetiti pažnju i ovom području, a ne samo obrazovnom i rehabilitacijskom radu te provesti ovakva i slična istraživanja na širem uzorku djece.

## Zaključak

Provedeno istraživanje imalo je za cilj ispitati što je za osnovnoškolske učenike slobodno vrijeme, s kim, kako i gdje ga provode te ima li u provođenju slobodnog vremena razlike između učenika s teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka bez teškoća. Dobiveni rezultati upućuju na određene statistički značajne razlike u percepciji slobodnog vremena te u provođenju slobodnog vremena učenika bez teškoća i učenika s teškoćama. Rezultati ukazuju da učenicima općenito, slobodno vrijeme znači odmor od učenja, premda su učenici bez teškoća skloniji percepciji slobodnog vremena kao vremena kada nemaju nikakvih obaveza, tj. kada ne moraju ništa raditi i više ga smatraju važnim kao vrijeme za zabavu i kroz slušanje glazbe, dok su učenici s teškoćama u razvoju značajnije skloniji isticati važnost slobodnog vremena kao vremena za učenje i školske obaveze. Također, rezultati su pokazali da učenici bez teškoća u značajnijoj mjeri provode svoje vrijeme s prijateljima, dok učenici s teškoćama u razvoju više provode svoje slobodno vrijeme s roditeljima (vrijeme u razgovoru i zajedničkim aktivnostima vani (izleti, kino, kazalište, šetnja..). Rezultati ukazuju da učenici općenito svoje slobodno vrijeme troše na televiziju i računalo koje je najčešći način druženja s prijateljima. Posebice puno gledaju televiziju učenici s teškoćama u razvoju, a poznato je da djeca koja puno gledaju televiziju i manje se druže, manje razvijaju socijalne vještine.

Najveću odgovornost u kreiranju i ostvarenju prava na slobodno vrijeme učenika imaju njegova obitelj i škola. Obitelj je mjesto građenja pozitivnih odnosa i poticanja na bavljenje različitim aktivnostima te ona svojim aktivnim i zainteresiranim pristupom može olakšati djetetovo uključivanje u aktivnosti slobodnog vremena. U obitelji se uči i o kvalitetnom provođenju slobodnog vremena, razvijaju se kultura i navike provođenja slobodnog vremena svih članova obitelji, kao i sklonost aktivnostima koje potiču stvaralaštvo i razvoj. U kvalitetno osmišljenom slobodnom vremenu oblikuju se stavovi i ponašanja djece. Obitelj je osnovni izvor potpore, razumijevanja i usmjeravanja djeteta s teškoćama, njegovih potreba i mogućnosti u ostvarivanju prava na slobodne aktivnosti. Ako obitelj ima nerealna očekivanja od djetetovih aktivnosti, a uz to ih ne nadzire te nije zainteresirana niti upućena u njihovo odvijanje, tada aktivnosti djeteta u slobodno vrijeme mogu postati činiteljem rizika. Uz podršku i praćenje pružajući mogućnost djeci s teškoćama da sami za sebe biraju aktivnosti u slobodno vrijeme, pružamo im veću mogućnost utjecaja i kontrole nad vlastitim životom te osiguravamo sudjelovanje u procesu donošenja odluka koje ih se tiču (Opačak, 2010). Osim dobrobiti korištenja slobodnog vremena za dijete s teškoćama, obiteljska participacija u aktivnostima slobodnog vremena može biti izvor sreće i zadovoljstva te sredstvo poboljšanja komunikacije među članovima obitelji i njihovog povezivanja (Mactavish & Schleien, 2004, prema Blažević Simić & Đurašin, 2020). Stoga, ovakva i slična istraživanja ukazuju na potrebu u sustavu odgoja i obrazovanja, lokalnih zajednica i društva u cjelini na osmišljavanje i stvaranje inkluzivnih programa podrške i edukacije, kako roditelja tako i škole, o kvalitetnom provođenju slobodnog vremena sve djece, a posebice djece s teškoćama.

## Literatura

Badrić, M., Prskalo, I., & Šilić, N. (2011). Razlike u strukturi slobodnog vremena između učenika urbanih i ruralnih područja. U I. Prskalo i D. Novak (Ur.). Tjelesna i zdravstvena kultura u 21. stoljeću – kompetencije učenika (58-64 str.) [zbornik radova]. Hrvatski kineziološki savez: 6. Kongres FIEP-a Europe.

- Badrić, M., Prskalo, I., & Matijević, M. (2015). Aktivnosti u slobodnom vremenu učenika osnovne škole. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(2), 299-331. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i2.1630>
- Blažević, I., & Matijašević, B. (2021). Umjetničke aktivnosti u školi kao oblik provođenja slobodnog vremena osnovnoškolaca. *Acta Iadertina*, 18(2), 207-224. <https://doi.org/10.15291/ai.3604>
- Blažević Simić, A., & Đurašin, M. (2020). Oprostite, čije slobodno vrijeme?! Iskustvo slobodnog vremena obitelji djeteta s teškoćama u razvoju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 56(1), 107-131. <https://doi.org/10.31299/hrri.56.1.9>
- Brdar, I., & Lončarić, D. (2004). Suočavanje s akademskim stresom i aktivnosti u slobodnom vremenu učenika. *Društvena istraživanja*, 6(74), 967-988. <https://hrcak.srce.hr/16246>
- Burda, M.C., Hamermesh, D.S., & Weil, P. (2007). *Total Work, Gender, and Social Norms*. IZA Discussion Paper, No. 2705. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.981689>
- Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži (2001). Konvencija o pravima djeteta. Vlada Republike Hrvatske: Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina [https://pravamanjina.gov.hr/UserDocImages/arhiva/pdf/medjunarodni/konvencija\\_o\\_pravima\\_djeteta.pdf](https://pravamanjina.gov.hr/UserDocImages/arhiva/pdf/medjunarodni/konvencija_o_pravima_djeteta.pdf)
- Emerson, E., Shahtahmasebi, S., Lancaster, G., & Berridge, D. (2010). Poverty transitions among families supporting a child with intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 35(4), 224-234. <https://doi.org/10.3109/13668250.2010.518562>
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2007). Children's conceptualization(s) of their well-being. *Social Indicators Research*, 80(1), 5-29.
- Ilišin, V. (2007). Slobodno vrijeme i interesi mladih. U: Ilišin, V. Radin, F. (Ur.). *Mladi: Problem ili resurs* (179-201 str.). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Jelavić, M. (2010). Prava djece i slobodno vrijeme – što o tome govori Konvencija o pravima djeteta. U M. Flego (Ur.). *Zbornik priopćenja s tribina pravobraniteljice za djecu „Dječja prava i slobodno vrijeme“* (11-16 str.). Zagreb: Pravobranitelj za djecu.
- Jenko Miholić, S., Hraski, M., & Juranić, A. (2016). Differences between Urban and Rural Primary School Pupils in Participating in Kinesiology Activities and Spending Leisure Time. *Croatian Journal of Education*, 18(1), 247-258. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i0.2168>
- King, G., Petrenchik, T., Law, M., & Hurley, P. (2009). The Enjoyment of Formal and Informal Recreation and Leisure Activities: A comparison of school-aged children with and without physical disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 109-130. <https://doi.org/10.1080/10349120902868558>
- King, G., Law, M., Hanna, S., King, S., Hurley, P., & Rosenbaum, P. (2010). Predictors of the leisure and recreation participation of children with physical disabilities: A structural equation modeling analysis. *Children's Health Care*, 35(3), 209-234. <https://doi.org/10.1207/s15326888chc35032>
- Kovačević, S. (2007). Slobodno vrijeme i računalne igre. *Školski vjesnik*, 56(1-2), 49-63.
- McCormick, B.P. (2004). *People with disabilities – national survey of recreation and the environment*. National Center on Accessibility. <http://www.ncaonline.org>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2011). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. [http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni\\_okvirni\\_kurikulum.pdf](http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf)
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2021). Smjernice za rad s učenicima s teškoćama (radna inačica). <https://mzo.gov.hr/UserDocImages//dokumenti/Obrazovanje//Smjernice%20za%20rad%20s%20ucenicima%20s%20teskocama.pdf>
- Misra, R., & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relationship to their anxiety, time-management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41-51.
- Opačak, T. (2010). Dostupnost sadržaja slobodnog vremena djeci s teškoćama u razvoju. U M. Flego (Ur.), *Zbornik priopćenja s tribina pravobraniteljice za djecu „Dječja prava i slobodno vrijeme“* (39-46 str.). Zagreb: Pravobranitelj za djecu.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2009). Special Focus: Measuring Leisure in OECD Countries (Chapter 2). In *Society at a Glance – OECD Social Indicators* (19-49 str). <https://www.oecd.org/berlin/42675407.pdf>
- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH. *Narodne novine* 24/2015. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015\\_03\\_24\\_510.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html)
- Previšić, V. (2000). Slobodno vrijeme između pedagogijske teorije i odgojne prakse, *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 141(4), 403-410.
- Rašidagić, F. (2017). Inkluzija i borički sportovi - studija slučaja. U S. Kapo, H. Kajmović, I. Rađo, N. Smajlović (Ur.). *Second South – East Europe Conference of Martial Arts and Combat Sports ESP-Education, Science and Practice*, Sarajevo [zbornik radova]. [https://www.researchgate.net/publication/317019294\\_INKLUZIJA\\_I\\_BORILACKI\\_SPORTOVI\\_-\\_STUDIJA\\_SLUCAJA\\_Faris\\_Rasidagic](https://www.researchgate.net/publication/317019294_INKLUZIJA_I_BORILACKI_SPORTOVI_-_STUDIJA_SLUCAJA_Faris_Rasidagic)
- Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske (2003). Etički kodeks istraživanja s djecom. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži. <https://mef.unizg.hr/app/uploads/2021/05/Eticki-kodeks-istrazivanja-s-djecom.pdf>
- Zabidi, A.S., Hastings, R. P., & Totsika, V. (2023). Spending leisure time together: Parent child relationship in families of children with an intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 133, 10439. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422222002281>
- Zeijl, E., DuBois-Reymond, M., & Te Poel, Y. (2001). Young adolescents' leisure patterns. *Society and Leisure*, 2, 379-402. <https://doi.org/10.7202/000188ar>

Silvija Landeka  
OŠ Ivan Kozarac

## Igra i učenje u suvremenoj nastavi

### Sažetak

Suvremena nastava zahtijeva od učitelja pripremu s različitim aktivnostima za učenike kako bi nastava bila zanimljivija, a učenici bolje razumjeli sadržaje učenja te shvatili i primijenili stečena znanja. Ovaj rad bavi se odnosom igre i učenja u suvremenoj nastavi. Razmatra se igra koja je neizostavni dio dječje svakodnevice, a uz koju djeca najbolje uče. U radu su prikazani rezultati istraživanja koji prikazuju mišljenja učitelja o metodi igre u nastavi, stoga je i svrha ovoga rada ukazivanje na prednosti uporabe metode igre. Navedene su neke poznate igre koje djeca vole i koje daju dobre rezultate u razumijevanju i ponavljanju nastavnog gradiva. U kontekstu analize rezultata provedenog istraživanja dolazi se do zaključka o postavljenoj hipotezi ovog rada, a to je povezanost igre i učenja koja kao motivacijska nit utječe na razvijanje znanja i vještina.

**Ključne riječi:** aktivno učenje; igra; svjesnost

## Play and learning in modern teaching

### Abstract

Contemporary teaching requires teachers to prepare various activities for students to make classes more engaging and enhance students'

understanding and application of acquired knowledge. This paper explores the relationship between play and learning in modern education, considering play as an integral part of children's daily lives and a prime avenue for effective learning. The research results presented in the paper reflect teachers' perspectives on the use of play in teaching, aiming to highlight the advantages of incorporating play as a method.

The paper introduces some well-known games that children enjoy and that yield positive outcomes in understanding and revisiting educational content. Through the analysis of the research findings, the paper concludes by affirming the hypothesis of the study, emphasizing the connection between play and learning as a motivational thread that influences the development of knowledge and skills.

**Keywords:** active learning, awareness, play

## Uvod

Igra ima važnu ulogu u ljudskom životu, posebno u djetinjstvu i zbog svog značenja njome se bave mnogi pedagozi, psiholozi, antropolozi i etnolozi. Čini se da je o njoj dosada već sve rečeno, no ipak ona se još uvijek istražuje, a posebno u 20. stoljeću kada se počelo više pisati o njezinoj dobrobiti u djetinjstvu svakog čovjeka. Huizinga piše o *homo ludensu* koji ozbiljnim stvarima dodaje element igre da bi objasnio neobjašnjivo, a poznato učinio zanimljivijim uvodeći određenu slobodu i vedrinu. Huizinga smatra: „...da već mala djeca povećavaju draž igre tako da ju čine pomalo tajanstvenom.“ (Huizinga, 1992, str. 18). Laura E. Berk spominje E. Eriksona koji smatra da je igra središnje mjesto uz koju djeca otkrivaju sebe i svoj socijalni svijet (Berk, 2008, 244). Berk opisuje srednje djetinjstvo, tj., školsku dob djeteta kao vrijeme u kojem se najveći pomaci događaju u doživljavanju emocija samosvijesti, razumijevanja emocionalnih stanja i samoregulaciji emocija. Uvažavajući spoznaje o psihičkom razvoju čovjeka prema kronološkoj dobi, oblici igre trebaju se prilagođavati tim obilježjima, a ona sama treba biti dio svake čovjekove dobi, a sam njezin oblik ovisit će o raznim utjecajima, npr. raspoloženju, uvjetima u kojima se odvija i dobi sudionika. M. Duran spominje da se cjelokupna igrovna raznolikost djetinjstva razvrstava u tri kategorije: funkcionalne, simboličke i igre s pravilima (Duran, 1995, str. 14 – 19). Sve ih povezuje komunikacija i socijalni kontakt te zaključuje da je igra multifunkcionalna u kojoj dijete aktivno angažira sve svoje mogućnosti u skladu s kognitivnim razvojem. U igri se dijete samoostvaruje, socijalno sazrijeva, pokazuje svoje emocije, znanja te dobiva saznanja kojima može nadograđivati postojeće znanje i dolaziti do novih otkrića.

Učenje je kao i igra kognitivna aktivnost koja jednako zanima sve proučavatelje odgoja i obrazovanja. Da bi pristup učenju bio što učinkovitiji, razvijale su se strategije učenja na kojima se proučava njihova uspješnost. Sigurno je da su sve strategije učenja dobre, a koja će biti najuspješnija kod učenika, stvar je individualne procjene i učiteljeva odabira za nastavni sat. Sam odabir strategije učenja i nastavnih metoda za određenu nastavnu jединicu ovisit će o postavljenom ishodu učenja i o učiteljevoj procjeni same aktivnosti i njezine zahtjevnosti kojom učenici trebaju ovladati. Peašinović u svom članku *Metode odgojnog rada u nastavnoj praksi i pedagoškoj teoriji* navodi: „Nastavne metode imaju raznovrsne potencijale da mogu snažno djelovati u smjeru nekih pozitivnih osobina učenikove ličnosti, kao što su npr. urednost, preciznost, radna disciplina, pravilan odnos prema radu, sposobnost suradnje, kritičnost, samokritičnost i sl. (Peašinović, 1987, 154). U istom članku analizira metode odgojnog rada u nastavi pa naglašava: „Međutim, ovdje ćemo samo naglasiti da će veću sigurnost i bolje rezultate nastavnici postići ako se oslone na suvremeno izgrađenu metodiku ne samo obrazovnog nego i odgojnog rada.“ (Peašinović, 1987, str. 155). Današnji brz informacijsko-komunikacijski napredak povlači za sobom igru koja dobiva drugačiji oblik pa se uvlači u uređaje koje djeca drže u rukama te igrajući neku digitalnu igru gube neka obilježja igre koja bi imali u izravnom kontaktu s drugom djecom, a to su pogled, dodir, osjet, tj. osjetilna područja prebačena su u umjetan oblik koji je zadan svojim pravilima i daje male mogućnosti kreativnog čina kakav im može pružiti igra u neposrednoj komunikaciji. Dijete u igri socijalno sazrijeva, ono se samoostvaruje, prepoznaje svoje osjećaje, uči ovladavati njima u čemu važnu ulogu ima svjesnost koja mu pomaže izgraditi poglede na razne životne situacije i zauzeti se za sebe, ali bez negativnog utjecaja na druge. Među obilježjima dobre nastave koje su empirijski istražene i koje pridonose trajno visokim rezultatima kognitivnog, afektivnog i/ili socijalnog učenja, Meyer navodi poticajno ozračje i raznolikost metoda (Meyer, 2005, str. 17). Svoje mjesto tu ima igra jer je ona, kako je već navedeno, multifunkcionalna po svojoj učinkovitosti u predškolskoj i školskoj dobi djeteta. Cilj je ovoga rada istaknuti dobre primjere povezanosti igre i učenja u suvremenoj nastavi. Provedeno je istraživanje u kojemu je sudjelovalo 335 učitelja različitih predmetnih područja i u kojemu se ispitalo korištenje metode igre u nastavi i njezini utjecaji na uspješnost usvajanja nastavnih sadržaja. Postavljena je hipoteza o vezi igre i učenja koja kao motivacijska nit utječe na razvijanje znanja i vještina te se istraživanjem nastojalo prikazati povezanost igre i učenja, tj. njihove prednosti i nedostatci.

## Metode

Metodologija istraživačkog dijela ovog rada sastojala se od iščitavanja dostupne i odabrane literature o igri i učenju u nastavi. Instrument kojim se provodilo istraživanje bio je upitnik koji je ispunilo 335 učitelja različitih predmetnih područja u Republici Hrvatskoj. Upitnik je ispunjavan na daljinu, anonimno i dobrovoljno. Korištena je metoda analize da bi se išitali i prikazali dobiveni rezultati.

## Rezultati

U tablici 1. nalaze se odgovori koji prikazuju mišljenja ispitanika o zastupljenosti igre u nastavi. Ponuđene su tvrdnje koje se odnose na metodu igre, a ispitanici su procjenjivali koliko se s njima slažu.

**Tablica 1.**

*Metoda igre u nastavi*

	u potpunosti se slažem	djelomično se slažem	uopće se ne slažem
U suvremenoj nastavi metoda igre mora biti dio nastave.	69, 60 %	28, 10 %	2, 40 %
Metoda igre u nastavi pridonosi razvoju komunikacije među učenicima.	79, 10 %	19, 70 %	1, 20 %
Metoda igre pridonosi razvoju vještine učenja.	74, 60 %	22, 10 %	3, 30 %

Iz prikazanih rezultata u tablici 1. vidljiva je zastupljenost igre u suvremenoj nastavi. Najveći broj ispitanika (79, 10 %) ispitanika smatra da metoda igre pridonosi razvoju komunikacije među učenicima, a nešto manji broj ispitanika (74, 60 %) smatra da metoda igre pridonosi razvoju vještine učenja. Uočava se blaga prednost korištenja metode igre pri razvoju komunikacije među učenicima, nego pri razvoju vještine učenja.

Upitnikom su dobiveni rezultati o zastupljenosti igre u različitim oblicima rada u nastavi što prikazuje grafikon 1.



**Grafikon 1.** Korištenje igre u različitim oblicima rada

Najveći postotak ispitanika (73 %) potvrđuje da je metoda igre zastupljena u svim oblicima rada, zatim u skupini (21 %), a najmanje u paru (6 %).



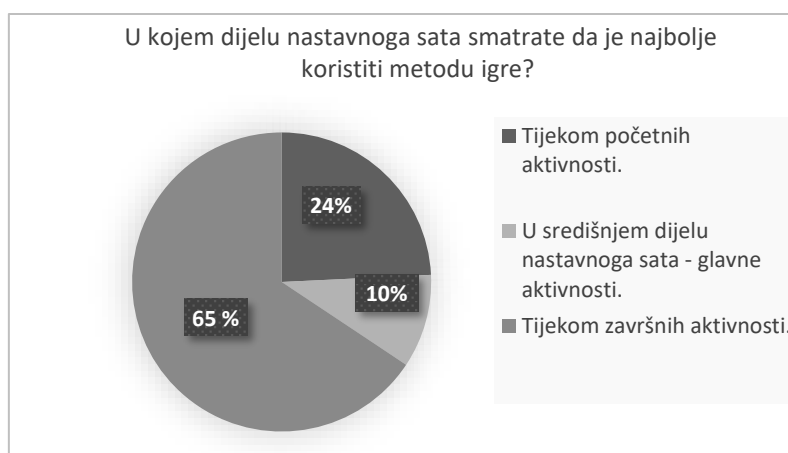
U tablici 2. prikazani su rezultati koji se odnose na promjene u nastavi koje se uočavaju primjenom metode igre. Ponuđene tvrdnje ispitanici su procjenjivali s obzirom na to donose li pozitivne ili negativne promjene ili nema promjena.

**Tablica 2.**

*Promjene u nastavi uz korištenje metode igre*

	pozitivne promjene	nema promjene	negativne promjene
promjene u osmišljavanju nastavnih aktivnosti	87, 80 %	10, 70 %	1, 50 %
promjene u brzini učenja i poučavanja	77, 90 %	19, 10 %	3 %
promjene u socijalnim odnosima među učenicima	89 %	10, 40 %	0, 60 %

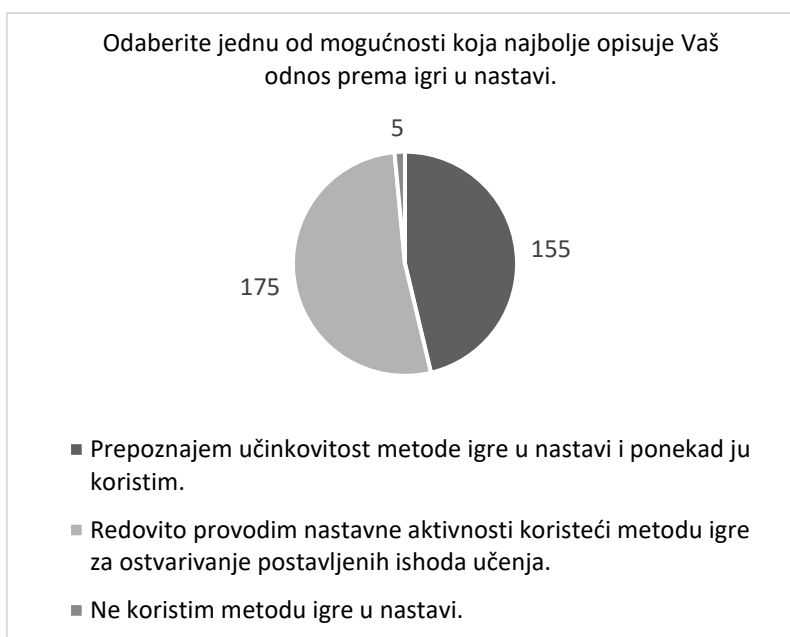
Istraživanjem se nastojalo ispitati i razmišljanja učitelja u kojem je dijelu nastavnog sata najbolje koristi metodu igre.



**Grafikon 2.** Zastupljenost igre u različitim dijelovima nastavnoga sata

U grafikonu 2. prikazani su rezultati koji se odnose na primjenu metode igre tijekom nastavnog sata. Najviše ispitanika (65 %) navodi da metodu igre koristi tijekom završnih aktivnosti, zatim tijekom početnih aktivnosti (24 %), a najmanji postotak ispitanika (10 %) navodi da metodu igre koristi tijekom središnjeg dijela sata.

Grafikon 3. prikazuje stavove učitelja koji su sudjelovali u istraživanju (ukupno 335 ispitanika).



**Grafikon 3.** Učestalost korištenja metode igre u nastavi

Kao što je razvidno u grafikonu 3. ispitanici redovito koriste metodu igre u suvremenoj nastavi. Od 335 ispitanika, 175 redovito provodi nastavne aktivnosti koristeći metodu igre za ostvarivanje postavljenih ishoda učenja, ponekad ju koristi 155 ispitanika, a 5 ispitanika navodi da ne koristi metodu igre.

## Rasprava

Nakon teorije iznesene u uvodu i prikaza rezultata provedenog istraživanja, može se prijeći na samu analizu dobivenih rezultata i razmišljati o postavljenoj hipotezi. Postavljanjem pitanja *Kakva je povezanost igre i učenja u suvremenoj nastavi?* razmišljat će se o odabiru igre kao nastavne metode te njezin ishod na učenje.

Djeca su po svojoj prirodi znatiželjna, vole otkrivati nove stvari, pojmove i sve ono što još nisu upoznali. Zbog dječje znatiželje igra je izvrstan odabir metode za ostvarivanje postavljenih ishoda učenja. Učitelj treba odabrati igru ili ju osmisliti tako da zadovolji dječju znatiželju. Poznata igra koja omogućuje učenje otkrivanjem je *Bijeg iz sobe (escape room)*. Igra se tako da se postavljanjem nekoliko manjih igrica u kojima djeca točnim odgovorima otkrivaju lozinku pomoću koje dolaze do glavnog rješenja. Pri tome aktiviraju više kognitivne razine: analize, evaluacije i sinteze, a zajedničkim predlaganjem rješenja razvijaju i svoje socijalne vještine pravilne komunikacije, a uz to stječu nova znanja te nadograđuju postojeća.

Igra *Uzmi peticu*, autorice Anite Šojat, igra se na način da se igrači kreću po poljima navodeći primjere za tražene pojmove. Na poljima mogu biti pojmovi za ponavljanje gradiva ili pitanja vezana uz obradu nove nastavne jedinice na koja učenici trebaju odgovoriti čitajući udžbeničku lekciju i/ili pretraživanjem drugih izvora, a na kraju igre učitelj može nagraditi učenika ili učenike odličnom ocjenom za uspješno rješavanje zadataka.

Još jedan dobar primjer povezanosti igre i učenja je igra *Crvena Petra*, autorice Anite Šojat. Igra se uz kartice na kojima su opisani pojmovi i definicije. Zadatak je da se izvlačenjem kartica spoji pojam s točnom definicijom. Kome ostane kartica s nazivom Crvena Petra u rukama, taj je pobjednik. Primjer zabavne i dinamične igre je društvena igra *Pet sekundi*. Igra se izvodi na sljedeći način: na kartice se zapišu definicije i slože se jedna na drugu. Učenik uzme karticu, pročita definiciju, a zatim se uz pomoć male sprave, poput pješčanog sata, odbrojavaju sekunde nakon kojih drugi učenik treba imenovati pojam prema pročitanoj definiciji.

Opisane igre primjer su povezanosti igre i učenja u nastavi jer je igra motivacijski alat za stjecanje znanja i postizanje odlične ocjene. Učenici vole brze i dinamične igre koje kratko traju, a njihove se uloge u igri brzo izmjenjuju.

Rezultati prikazani u tablici 1. pokazuju da učitelji prepoznaju metodu igre u nastavi kao dobar odabir metode jer pridonosi razvoju komunikacijskih vještina, djeca uče poštivati pravila komunikacije, razgovaraju jedni s drugima, prepoznaju neverbalne znakove i razmjenjuju emocije. Igra pridonosi razvoju vještina učenja, učenici prepoznaju, izdvajaju, razvrstavaju, razlikuju, objašnjavaju, povezuju i organiziraju podatke i pri tom potiču svoj kognitivni mehanizam na uspostavljanje odnosa između postojećeg znanja i novih spoznaja.

U provedenom istraživanju dobiveni su rezultati koji govore u kojem obliku rada i u kojem dijelu nastavnog sata učitelji najčešće koriste metodu igre. Iz *Grafičkih prikaza 1. i 2.* vidljivo je da se metoda igre najčešće koristi u završnim aktivnostima, navelo je 65 % ispitanika i u svim oblicima rada (individualni, u paru i u skupini), navodi 73 % ispitanika. Takvi se rezultati mogu objasniti da se igra koristi kao način ponavljanja novih spoznaja stečenih tijekom sata, zatim kao i način provjere razumijevanja sadržaja učenja, a učenici mogu i sami provjeriti svoje razumijevanje nastavnog sadržaja uz neki način samovrednovanja (ispunjavanjem rubrika za samovrednovanje, označavanje bojom svoje procjene znanja na semaforu, *palac gore – palac dolje*) i na taj način osvijestiti sebi kvalitetu znanja.

U tablici 2. vidljivi su rezultati koji predstavljaju mišljenja učitelja vezanih uz promjene u nastavi u kojoj se koristi metoda igre. Učitelji navode da se promjene događaju u osmišljavanju nastavnih aktivnosti, a to znači da je učenik subjekt u nastavi od kojega se polazi, tj. osmišljavaju nastavne aktivnosti. Uvažava se učenikova razvojna dob i pruža se mogućnost za stvaranjem znanja i društvenih vrijednosti. Sve aktivnosti tijekom nastave postaju aktivnosti stvaranja i otkrivanja sadržaja, učenik je aktivan i brže uči, smatra 77,9 % ispitanika. Češćim korištenjem metode igre događaju se promjene i u socijalnim odnosima među učenicima, smatra 89 % učitelja. Dobri socijalni odnosi među učenicima utječu na razredno ozračje u kojem se uči i kojemu je cilj da znanje ostane u dugotrajnom pamćenju.

Grafikon 3. pokazuje osobni stav učitelja prema igri u nastavi. Od 335 učitelja, 175 redovito odabire metodu igre za svoju nastavu, 155 prepoznaje učinkovitost metode igre i ponekad ju koristi, a 5 učitelja ne koristi igru u nastavi.

Prethodnom analizom provedenog istraživanja mogu se razmotriti zaključci o povezanosti igre i učenja u suvremenoj nastavi. Rezultati pokazuju povezanost igre i učenja. Igra treba biti dio aktivnosti tijekom školskog sata jer ju učenici vole, a njezini učinci utjecat će na motivaciju i znanje učenika. S obzirom na rezultate, učitelji vide i pozitivne promjene u socijalnim odnosima među učenicima što je važan podatak i to treba uvažavati jer se na taj način vodi briga i o mentalnom zdravlju učenika. Igra učiteljima može dati uvid u učenikovo znanje, način komunikacije i stava prema postavljenim pravilima. S obzirom na izneseno, može se potvrditi postavljena hipoteza da je igra u suvremenoj nastavi alat za učenje kojim se postiže razvijanje znanja i vještina.

## Zaključak

Ovim radom nastojalo se dokazati povezanost igre i učenja u suvremenoj nastavi i njihovi međusobni pozitivni učinci. Igra je zabavna aktivnost koja doprinosi kvaliteti suvremene nastave koja je dinamična i sadržava različite aktivnosti. U vezi igre i učenja važnu ulogu ima svjesnost uz koju učenik prepoznaje svoje i tuđe osjećaje, razvija odgovornost prema pravilima rada i zapaža svoje znanje koje može dopunjavati prema svojim interesima. Veza igre i učenja primjerena je i rezultatima istraživanja mišljenja učitelja koji jasno ističu da je igra dio suvremene nastave, a najčešće ju koriste u završnim aktivnostima nastavnog sata. Nakon prikaza rezultata istraživanja pristupilo se analizi odgovora kako bi se dokazala postavljena hipoteza. Potvrdila se motivacijska povezanost igre i učenja, tj. aktivno učenje veže uz sebe različite metode rada među kojima igra zauzima važno mjesto jer potiče učenje otkrivanjem i istraživanjem, dijete ispunjava svoju potrebu za znatiželjom, igra se, uči i razvija svoje sposobnosti.

## **Literatura**

- Armstrong, Thomas. (2008). Najbolje škole – Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu. EDUKA. Zagreb.
- Berk, Laura. E. (2008). Psihologija cjeloživotnog razvoja. „NAKLADA SLAP“. Zagreb.
- Cottrell, Stella. (2021). Vještine učenja. Školska knjiga. Zagreb.
- Došen Dobud, Anka. (1995). Malo dijete – veliki istraživač. Alineja. Zagreb.
- Huizinga, Johan. (1992). Homo ludens: o podrijetlu kulture u igri. Zagreb: Naprijed.
- Jerčić, Maja. (2018). Učiti se može naučiti. Alfa. Zagreb.
- Meyer, Hilbert. (2005). Što je dobra nastava? Erudita d.o. o. Zagreb.
- Peašinović, Ranka. (1987.). Metode odgojnog rada u nastavnoj praksi i pedagoškoj teoriji. U: Nastava u suvremenoj školi. ur: prof. dr. Josip Pivac. Institut za pedagojska istraživanja Filozofskog fakulteta u Zagrebu. (str. 150 – 156). NIRO „Školska knjiga“. Zagreb.
- Visinko, Karol. (2014). Čitanje, poučavanje i učenje. Školska knjiga. Zagreb.

**Goran Lapat**  
Sveučilište u Zgrebu  
Učiteljski fakultet

**Ivana Toplak**

## **Modeli suradničkog učenja u razrednoj nastavi**

### **Sažetak**

Moderna škola zahtijeva moderne načine učenja i poučavanja, a suradničko učenje jedan je od takvih načina i sve zastupljenije u nastavnoj praksi. Suradničko učenje temelji se na ideji da će učenici lakše otkriti, spoznati i razumjeti složene pojmove i procese ako međusobno razgovaraju o onome što je predmet učenja. Radi se zapravo o odnosu u kojem svi sudionici zadovoljavaju svoje potrebe, ali se i prilagođavaju jedni drugima. Komunikativnost učenika, suradnja i prilagođavanje ostalim učenicima su najvažnije vještine koje razvijamo kroz suradničko učenje. Suradničko učenje u razrednoj nastavi je temelj koji pruža neizmjerne velike benefite u kasnijem životu učenika. U radu su iznesene osnovne karakteristike suradničkog učenja, modeli po kojima se suradničko učenje može primjenjivati u nastavi pa sve do zanimljivosti koje nužno ne moraju uključivati usvajanje novog nastavnog sadržaja. Cilj istraživanja bio je utvrditi postoje li statistički značajne razlike u mišljenju i stavovima o suradničkom učenju studenata učiteljskog fakulteta. Rezultati istraživanja pokazali su kako nema statistički značajne razlike u mišljenju i stavovima o suradničkom učenju između studenata početne i završne godine studiranja. Studenti su imali vrlo pozitivno mišljenje o organizaciji rada suradničkog učenja te nizu metoda koje suradničko učenje donosi u nastavi.

**Ključne riječi:** grupni rad; suradničko učenje; suradnja; timski rad

## **Models of Cooperative Learning In Classroom Teaching**

### **Abstract**

A modern school requires modern ways of learning and teaching, and cooperative learning is one of those ways and is increasingly prevalent in practice. Cooperative learning is based on the idea that students will more easily discover, learn and understand complex concepts and processes if they talk to each other about the subject of learning. It is actually done in a relationship in which all participants satisfy their needs, but also adapt to each other. Student communication, cooperation and adaptation to other students are the most important skills that we develop through cooperative learning. Cooperative learning in classroom teaching is the foundation that provides immensely great benefits in the later life of the student. The paper presents the basic characteristics of cooperative learning, the models by which cooperative learning can be applied in classes up to interesting points that do not necessarily have to involve the adaptation of new teaching content. The aim of the research was to determine whether there are statistically significant differences in the opinions and attitudes of students of the teaching faculty about cooperative learning. The results of the research showed that there is no statistically significant difference in the opinions and attitudes about cooperative learning between students in the initial and final year of study. Students had a very positive opinion about the organization of cooperative learning work and the range of methods that cooperative learning brings to classes.

**Keywords:** group work, cooperative learning, collaboration, team work

## Uvod

Mladim generacijama tradicionalna nastava postaje pomalo dosadna. No kako je jasno da se moraju zadovoljiti ciljevi nastavnih sati, pred učitelje se stavlja velik teret kako im nešto dosadno bolje približiti. Očekivanja od učitelja su velika, neizmjerne edukacije trebale bi im pružiti kako da što uspješnije, kvalitetnije i bolje organiziraju nastavu te pouče mlade naraštaje. Frontalna nastava postaje pomalo dosadna, stoga se postavlja pitanje kako nastavu učiniti boljom, kvalitetnijom, a pritom pružiti učenicima da međusobno uspostave komunikaciju i uče. Odgovor se krije u suradničkim oblicima nastave koji omogućuju veću komunikaciju među učenicima. Kako bi se suradnička nastava provodila učitelji prije svega moraju biti educirani kako ju provoditi. Ovisno o zadacima nastavnog sata koje je potrebno ispuniti, učitelj ima mogućnost isplanirati tijek sata te kroz niz suradničkih oblika prilagoditi i ispuniti svoju nastavu.

Suradnički oblici pogodni su za sve oblike satova, samo je važno imati dobrog vođu koji će ih voditi kroz takav oblik nastave, a pritom naučiti na koje načine i kojim metodama mogu učiti pojedine sadržaje. Suradničko učenje neizmjereno je važno poticati od najranije dobi kako bi učenici naučili raditi, komunicirati s vršnjacima, iznositi svoja mišljenja, stavove, kritike, prihvaćati ili se suprotstavljati drugim mišljenjima i stavovima te se pritom pripremiti za budućnost i jednog dana za svijet rada. Stoga je u radu opisano suradničko učenje te niz modela kojim se učitelji mogu služiti za provođenje istoga.

## O suradničkom učenju

Vizek-Vidović (2003; prema: Lukša, 2006) sam termin suradničkog učenja u „Psihologiji obrazovanja“ definiraju da je to način učenja u kojem zapravo sudjeluju dva ili više učenika i pritom uz zajednički napor oni teže prema istom cilju. Suradničko učenje jest svaki oblik učenja koji potiče na međusobnu suradnju bez obzira radi li se o paru ili grupi učenika, a kako bi uspješno ostvarili cilj, oni međusobno ovise jedni o drugima. Autorice ističu kao glavne karakteristike suradničkog učenja: rad u grupama na zajedničkom problemu, različitu strukturu grupe po sposobnostima, spolu i dr., a na kraju nagrađivanje grupe, a ne pojedinca. Također navode da postoji niz metoda suradničkog učenja, a kao najviše izraženije navode da su: učenički timovi usmjereni na postignuće, integrirano suradničko učenje pisanja i čitanja, grupno istraživanje, slagalice.

Meredith i dr. (1998; prema: Peko i sur., 2006, str. 17) suradničko učenje definiraju kao „zajedničko učenje učenika u parovima ili malim skupinama s ciljem bavljenja zajedničkim problemom, istraživanja zajedničke teme ili nadogradnje uzajamne spoznaje radi stvaranja novih ideja, novih kombinacija ili jedinstvene inovacije“. Kadum-Bošnjak (2012) govori kako neki od autora ističu da svaki grupni rad istovremeno nije i suradničko učenje, ali svi su jedinstvenog stava kako se suradničko učenje događa u skupini. Također govori kako se o suradničkom učenju: „može govoriti ako svi članovi skupine rade na realizaciji zajedničkog zadatka, tj. rješavanja zajedničkog problema, ako uspjeh skupine ovisi o svakome članu i ako uspjeh svakog člana ovisi o uspjehu skupine“ (str. 182-183). Klippert (2001) govori kako je timski rad prije svega senzibilna suradnja koja se pridržava pravila i koncentrira se na rješavanje zadatka. Istovremeno ističe kako rad u timu prije svega znači da su učenici na najbolji mogući način usmjereni jedni na druge, pritom si pružajući međusobnu podršku pri učenju. Zaključuje da timski rad prije svega istodobno zahtjeva da se radi konstruktivno na način koji vodi cilju te da se otklone sve nepotrebne smetnje unutar same grupe, a prije svega ističe kako timski rad treba naučiti i dosljedno ga uvježbavati i organizirati.

Johnson i Johnson (1989; prema: Šurbek, 2012) ističu kako se suradničkim učenjem postiže: bolji uspjeh i produljeno upamćivanje, češće razmišljanje višeg reda, dublje razumijevanje i kritičko mišljenje, koncentriraniji rad u razredu i manje nediscipline, veća motiviranost za učenje, veća sposobnost promatranja situacije iz tuđe perspektive, pozitivniji, tolerantniji i prijateljski odnos s

vršnjacima bez obzira na etičku ili spolnu pripadnost i na veću društvenu podršku, bolju prilagodbu i psihološko zdravlje, te pozitivniji odnos prema samome sebi, veće društvene kompetencije, pozitivnije stavove prema predmetima, učenju i školi i na kraju pozitivniji odnos prema učiteljima, ravnatelju i ostalom školskom osoblju. Vrcelj (2015) ističe kako suradničkim učenjem učenici zapravo aktivno uče jedni od drugih što dalje proširuje obrazovno iskustvo samih učenika. Suradničkim učenjem učenici međusobno jedni druge potiču na rad i pružaju si međusobnu podršku tijekom rada, pritom i uče razvijati odgovornost za vlastiti uspjeh i za sama postignuća ostalih učenika u timu, a uspjeh grupe pridonosi jačanju samopouzdanja svakog pojedinca. Reić- Ercegovac i Jukić (2008) ističu kako učeći u skupinama, učenici surađujući s drugim učenicima tako izgrađuju znanja i razvijaju svoje intelektualne sposobnosti, sposobnosti rješavanja problema i stvaraju kritičko i kreativno mišljenje. Također ističu kako interakcijama unutar skupina razvijaju konativne sposobnosti, izgrađuju emocije i formiraju stavove, a postavljene konkretne zadaće najčešće kroz praktični rad, učenicima omogućuju razvoj spretnosti i psihomotornih vještina i sposobnosti.

Miljević- Riđički i dr. (2001; prema: Lukša, 2006) govore kako se u suradničkom ozračju cijeni timski rad, rasprava i jednakost članova, potiču se interakcije među učenicima, stvara se otvorena komunikacija i rasprava te se stvara povjerenje kao rezultat uspješne komunikacije, empatija i povezanost članova, priznavanje prava na različitosti u mišljenju, sposobnostima i ponašanju. Čudina-Obradović i Brajković (2009; prema: Zeba, 2015) govore kako suradničko rješavanje problema zahtjeva glasno izražavanje misli, međusoban razgovor, „pročešljavanje“ i razjašnjavanje pojmova, postavljanje pitanja, međusobno propitivanje i provjeravanje ispravnosti vlastitog zaključivanje i razmišljanja te zaključivanje i razmišljanje članova skupine. Takav oblik suradničkog učenja ističu da potiče svakog pojedinca na jasno mišljenje i u skladu je s Vigotskijevim postavkama o važnosti govornog imenovanja, obrazlaganja i objašnjavanja u mišljenju. Reić-Ercegovac i Jukić (2008) navode neke od razloga zašto primjenjivati suradničko učenje, a oni su: stvaranje pozitivnih međuljudskih odnosa, stvaranje pozitivne slike o sebi, učinkovitost procesa učenja, razvoj komunikacijskih vještina, uključenost i aktivnost svih učenika, stvaranje pozitivnog odnosa prema učenju, stvaranje kritičkog i kreativnog mišljenja, stvaranje ugodnog radnog ozračja i rasterećenje učenika.

Mlinarević i sur. (2003) govore kako se za suradničko učenje učitelj mora pripremiti kroz učenje u timovima i samim seminarima koji na taj način pridonose poboljšanju umijeća poučavanja komunikacijskih i socijalnih vještina, a i same motivacije učitelja. Klippert (2001) navodi kako učitelj koji želi organizirati grupni rad mora od učenika zahtijevati preuzimanje vlastite odgovornosti i odgovornosti svih članova grupe, te da mora poticati suradnju i u skladu s time da se mora znati povući. Što bi značilo da učenicima treba dati prostora da sami pokušaju riješiti postavljeni problem koji im je dati, a pritom ih ne obilaziti previše i sugerirati odgovore do kojih sami moraju doći. U razgovoru s učiteljima o grupnom radu govori kako učitelji za grupni rad govore da više zabavlja učenike, da im je živahniji i zanimljiviji, te da potiče kreativnost i fleksibilnost, jača osjećaj odgovornosti kod učenika, a pritom zadovoljava potrebu za komunikacijom, jača samopouzdanje i osjećaj sigurnosti. Također ističe da grupni rad učenicima pruža mogućnost da sami upravljaju svojim učenjem tako što će odrediti tijek rada, vrijeme rada, a pritom će steći važne kvalifikacije za budućnost.

Lukša (2006) govori kako s obzirom na nove zahtjeve tehnologije i društva, da školsko znanje mora postati i biti trajna podloga za cjeloživotno učenje. Stoga upućuje kako se traže aktivni modeli koji će aktivno uključiti učenike u proces stjecanja znanja, odnosno konstruiranja znanja i preuzimanje odgovornosti za vlastito znanje. Mlinarević i sur. (2003) ističu kako su u školama nužna pitanja o promjenama koja su ključ za opstanak društva. Od samih učitelja se očekuje da u traganju za rješenjima budu veoma aktivni. Ističe kako učiteljeva snaga leži u radoznalosti, otvorenosti duha, spremnosti za priznavanje pogrešaka, stalnoj želji za učenjem, razvoju kritičkog mišljenja i predviđanju promjena u cjeloživotnom učenju. Dryden i Vos (2001; prema: Mlinarević i sur., 2003) ističu da suradničko ponašanje u timskom radu postaje imperativ suvremenog doba pa na taj način učenje suradničkog

ponašanja u timskom radu postaje od bitnih ciljeva odgoja i obrazovanja. Gillies (2003) također navodi kako suradničko učenje postaje praksa koja promiče učenje i socijalizaciju od osnovne škole pa sve do fakulteta. Ističe da kada djeca surađuju zajedno, tako uče davati i primati pomoć, dijeliti svoje ideje i slušati perspektive drugih, traže nove načine razjašnjavanja razlika, rješavanja problema i izgradnje novih razumijevanja i znanja, a rezultat suradničkog učenja jest bolji akademski uspjeh i veća motiviranost za postizanje cilja nego što bi bili da rade sami. Mayer (1957; prema: Lukša, 2006) ciljeve grupnog rada sažima na tri područja, a to su: socijalno, intelektualno i moralno

Na socijalnom području grupni rad:

- razvija socijalne vrline koje su potrebne za život
- zadovoljava dječju želju za radom
- budi interes za život u zajednici
- unaprjeđuje solidarnost i razumijevanje
- pomaže razvoj individualnosti
- ostvaruje prirodne, životne i radne zajednice
- uspostavlja uži kontakt između škole i roditeljskog doma
- odgaja učenika za njihovu životnu zadaću u budućnosti i oslobađa svake ponude

Na intelektualnom području grupni rad treba:

- stjecanje znanja učiniti ugodnijim, bogatijim, dubljim, točnijim, trajnijim i praktičnijim
- pomoći u ekonomizaciji vremena
- odgojiti učenike da rade s radošću
- uvjeriti učenike o potrebi i smislu rada
- poučiti kako se uči
- dopustiti one radove koji su u skladu s njihovim interesom i mogućnostima
- pobuditi želju da uče i obrazuju se
- pomoći razvoju ličnosti
- unaprijediti disciplinu, oštromnost i poduzetnost
- razvijati aktivnost i stvaralaštvo svakog pojedinca
- pomoći u stjecanju povjerenja u samog sebi i sposobnost kritike i samokritike
- osposobiti djecu da čisto i jasno oblikuju svoje misli
- individualnu i kolektivnu nastavu zamijeniti individualiziranom nastavom u zajednici

Na moralnom području grupni rad kroz grupni život treba dovesti do:

- poštivanja bližnjeg
- osobnog dostojanstva
- unutarne discipline
- samo savladavanja
- smjelosti da se izrazi vlastito mišljenje
- smisla za osobnu odgovornost

Kadum-Bošnjak (2012) govori da prije grupnog rada učenike je potrebno naučiti nekim specifičnim vještinama poput aktivnog slušanja, davanja dobrih objašnjenja, uključivanja drugih u aktivnosti i tolerantnosti. Ističe da su to samo neke od dugoročnih dobrobiti koje su ključne za učenje, razvijanje socijalnih vještina i samih sposobnosti rada u skupinama i samoj suradnji među učenicima. Švajcer (1964; prema: Lukša, 2006) pak ističe da za uspješno korištenje grupnog rada mora biti zadovoljen niz uvjeta od psihosocijalnih, pedagoških do materijalnih. Govori da kada se vodi računa o



svemu navedenom onda se grupni rad može korisno primjenjivati u svim fazama rada u nastavi. Također naglašava kako upotreba grupnog rada varira od predmeta do predmeta jer su mogućnosti različite. Kadum-Bošnjak (2012) govori kako je grupe moguće oformiti prema različitim zahtjevima poput: privremenih i trajnih skupina, tj. da se skupine mogu oformiti prema potrebama i zahtjevima sata, a sama skupina može biti formirana privremeno ili trajno. Također ističe da se skupine mogu formirati i prema sklonostima, interesima, sposobnostima i/ili prema samim željama učenika, a način na koji će se oformiti odlučuje prije svega sam učitelj prema onome što od skupine želi postići. Također navodi da svaka formacija skupina ima svoje prednosti i nedostatke, a o tome odlučuje učitelj ovisno o tome koje si je ciljeve postavio. Brüning i Saum (2008) govore kako prilikom sastavljanja grupa treba obratiti pažnju kakav je nastavni sadržaj, a tek onda pristupiti i odrediti način za formiranje grupa. Autori navode neke od načina formiranja grupa:

- slučajni odabir - Može se provesti na različite načine, npr. izrezivanje slika na četiri dijela pa je potrebno da je učenici slože, a učenici koji formiraju cijelu sliku su grupa, izvlačenjem kartica u istoj boji ili sl., po datumu rođenja na način da se poredaju od siječnja do prosinca tako da međusobno ne komuniciraju nego da se služe gestama i mimikom, a onda ih učitelj proziva i ispituje kada je tko rođen i provjerava jesu li se dobro posložili, prebrojavanjem koje je jedna od najbržih metoda, međutim možda nije uvijek učinkovita za sve učenike.
- homogene grupe - Kada učitelj ne želi slučajni odabir, onda formira homogene grupe kojima će dati ciljne zadatke s ciljem da potiče njihovo znanje i da im bolje pomogne shvatiti sami nastavni sadržaj.
- heterogene grupe - Ove grupe su dobre jer međusobno jedni drugima mogu pomoći i pritom svi zajedno dobro napredovati kao grupa.

### **Modeli suradničkog učenja**

Meyer (2005) ističe kako je u nastavi nužno korištenje raznolikih metoda učenja i poučavanja kako bi se zadovoljile potrebe za ostvarivanje nastavnih zadataka i kako bi se uravnotežila heterogenost raznih pretpostavki za učenje te kako bi interes učenika ostao vrlo visok. Zaključuje kako je u nastavi nužno koristiti razne metode kako sama nastava ne bi s vremenom postala monotona i dosadna, kako je ovisno o sadržajima poučavanja nužno koristiti raznolikost metoda kako bi se što zornije pojedine sadržaje prikazalo učenicima, te kako učenici i učitelji s vremenom ne bi zapali u jednu kolotečinu iz koje nema povratka.

Juričić (2006) navodi dvadeset praktičnih modela timskog i suradničkog rada, a modeli su:

1. slagalice - Svaki učenik skupine proučava svoj dio lekcije, a zatim prenosi stečeno znanje ostalim članovima skupine te od njih uči što su oni proučili.
2. skupno istraživanje - Učenik svoje dosadašnje znanje o nekoj temi sintetizira i procjenjuje do koje mjere je razumio, a zatim uočava probleme na koje je naišao te s članovima skupine definira što mu je nejasno ili što želi proučiti, zatim s ostalim članovima diskutira što će tko proučiti, učenici samostalno rade, a nakon istraživanja priča ostalim članovima što je istražio, i tako u krug dok svaki član ne ispriča svoje čime se je bavio. Na taj način svaki član skupine podučio je ostale članove nečim novom tj. onome što su na početku definirali da će više proučiti.
3. okupljene glave - Ovaj model je kombinacija individualnog i skupnog rada na način da učitelj postavlja probleme pred učenike, a zatim skupina traži odgovor na postavljeni problem, nakon nekog vremena svaki član skupine mora naučiti bolje određeni dio te

po potrebi napraviti bilješke. Nakon toga učitelj postavlja pitanje, a učenik čije je problem bio baš taj piše odgovor na papir, nakon isteka vremena, učenik čita odgovor koji je zapisao na papir, a ostali članovi skupine prate je li dobro odgovorio na postavljeno pitanje.

4. razmisli i podijeli - Ovaj je model kombinacija individualnog rada i rada u paru. Učitelj pred učenike postavlja problem, a zadatak učenika je da najprije samostalno razmišljaju i traže odgovor, a nakon nekog vremena u paru međusobno si govore do kojeg je odgovora tko došao te dorađuju odgovor koji će biti zajednički i zapisuju ga.
5. vrtuljak - Ovaj model omogućuje svakom učeniku da iznese svoje mišljenje, iznese svoje stajalište sa svojeg kuta gledanja, dobije priliku za reći, objasniti ili predočiti svoje ideje, razmišljanje, rješenje i sl. i usporediti s ostalima. Svaka skupina ima papir koji je podijeljen na četiri dijela s velikom kružnicom na sredini papira. Svaki učenik piše svoje razmišljanje o datoj temi, a kada svi članovi skupine zapišu, okreću papir i čitaju što su drugi zapisali, a na kraju u kružnicu zapisuju što im je zajedničko.
6. zajednički „šalabahter“ - Kod učenika razvija vještinu problemskog razmišljanja i postavljanja pitanja, sposobnost organiziranja od prije naučenog sadržaja na način koji je najpogodniji za brzo ponavljanje, a kasnije za dugoročno pamćenje. Učenici imaju zajednički papir na koji nakon obrađene teme svatko zapisuje pitanje za koje smatra da je važno za tu temu, također svako pitanje svaki učenik skupine zapisuje i u svoju bilježnicu, nakon što su svi zapisali pitanja samostalno daju odgovore na njih te ih zapisuju u bilježnicu. Nakon odgovaranja na postavljanja pitanja diskutiraju što je tko zapisao i nadopunjuju se međusobno, a zatim na posebne kartice zapisuju odgovore na pitanja. Slijedi zamjena papira s ostalim skupinama, učenici daju odgovore na pitanja koja su im nova tj. koja si nisu sami postavili u prvom krugu, ponovno provjeravaju i dopunjuju odgovore, zapisuju na kartice i slijedi nova izmjena i tako u krug dok ne izmijene sve papire. Na koncu dobivaju veliku listu s pitanjima i kartice s odgovorima koja mogu staviti na pano te imati kao zidni podsjetnik za brzo učenje.
7. sastavljanje ispitnih pitanja - U ovom modelu učenici imaju priliku sami sastaviti pitanja za ispit znanja. Ovim načinom ih se ohrabruje da dublje razmisle o sadržajima koje su učili, a pritom istraže ideje te ih na koncu uspoređuju i analiziraju.
8. sastavljanje testa - Učenici su podijeljeni u skupine, svaka skupina dobiva po jednu lekciju za koju mora sastaviti onoliko pitanja koliko ima članova u skupini. Pitanja moraju biti višestrukog izbora s jednim, dva ili tri točna odgovora. Nakon sastavljenih pitanja grupe mijenjaju papire. Sada je zadatak skupine da osmisle još nekoliko vlastitih pitanja. Nakon toga slijedi zamjena papira i tako ukруг dok ne dobiju nazad početni papir. Nakon toga zajednički odgovaraju na sva postavljena pitanja na papiru.
9. signali prstima - Ovo je jedan od brzih modela koji brzo služi za provjeravanje razumijevanja tijekom lekcije. Učitelj postavlja pitanja, a učenici podižu jedan prst za odgovor „Da.“, a za odgovor „Ne.“ podižu dva prsta.
10. procjena - Ovaj model je pogodan za uočavanje glave misli u tekstu. Učitelj pred učenike postavlja neku pouku ili tezu o tekstu koji je učenicima poznati. Učenici samostalno razmišljaju i prosuđuju je li teza točna ili ne te zapisuju odgovor u bilježnicu s obrazloženjem. Zatim se formiraju u parove te s parom diskutiraju o svojim odgovorima i obrazloženjima te se međusobno ispravljaju. Zatim se formiraju skupine koje su za opciju točno i skupine za opciju netočno, ako je previše članova u skupini formira se više skupina s istim obrazloženjima. Zatim je zadatak svake skupine da se dogovore kako će argumentirati svoj stav, a nakon nekog vremena izlažu svoj stav

ostalim skupinama. Zadatak ostalih je da procijene čije je obrazlaganje bilo bolje prezentirano.

11. poučna staza - Ovaj model pogodan je za ponavljanje prije ispita znanja. Po učionici se postavi staza s postajama, na svakoj postaji nalaze se listići s pitanjima i papir za napisati odgovor. Učenici po skupinama obilaze postaje diskutiraju i odgovaraju, a tek onda zapisuju. Nakon nekog vremena odlaze do sljedeće postaje, čitaju prijašnji odgovor/e na pitanje i daju svoj odgovor koje ako mogu trebaju nadopuniti. Igra je gotova kada sve skupine obiđu sve postaje.
12. rotirajuća diskusija - Ova je metoda dobra za aktivno slušanje, vođenje bilješki, diskutiranje i analiziranje. Učitelj pred učenike daje temu ili pitanja koja su pogodna za diskusiju, učenik koji želi dati odgovor javlja se za riječ, svaki sljedeći koji se želi javiti za riječ najprije mora ponoviti najbitnije što su ostali rekli, a tek onda iznijeti svoje mišljenje. Kako bi se ovakav model mogao provoditi, od učenika se očekuje da vodi bilješke i aktivno sluša.
13. znam, želim znati, naučio sam - Ovaj je model pogodan za aktiviranje znanja, razvijanje vještine predviđanja, istraživanja i sintetiziranja. Učenici su podijeljeni u skupine, zatim učitelj prije čitanja teksta na ploču zapisuje naslov teme i postavlja pitanje učenicima: „Što već znam o tome?“, učenici po skupinama olujom ideja generiraju odgovore i zapisuju na ploču. Nakon toga učitelj postavlja sljedeće pitanje: „Što još želim saznati o tome?“, učenici se ponovno dogovaraju i zapisuju svoje odgovore, a nakon toga slijedi samo čitanje teksta. Nakon čitanja teksta učenici odgovaraju na pitanja koja su postavili, zatim po skupinama čitaju odgovore ostalima, a učitelj na kraju radi sintezu i postavlja najvažnije ideje.
14. oluja ideja - Ova metoda aktualizira prethodna znanja, razvija vještine povezivanja, slušanja i kreativnog mišljenja, a omogućuje veoma brzo stvaranje velikog broja ideja, pitanja i ključnih riječi
15. O-P-K (organiziranje, planiranje, konceptualizacija) - Ovdje se kod učenika traži uočavanje logičkog reda, redoslijeda, veza među podacima, razvijanje sposobnosti prepoznavanje bitnoga od nebitnoga, organiziranje podataka, planiranje i konceptualizacija. U ovom modelu učenici cjelinu nekog događaja olujom ideja rascjepkaju na male zaokružene cjeline i ispisuju na kartice, a zatim sve kartice pomiješaju i onda slažu ispravnim redoslijedom.
16. intervju (stvarni ili zamišljeni) - U ovom modelu od učenika se očekuju da postavljaju pitanja, prikupljaju informacije i izvješćuju. Od učenika se očekuje da odaberu temu, a zatim da sami nađu osobe koje će intervjuirati, a prije toga da osmisle pitanja koja će im postaviti i na kraju provedu intervju sa stvarnom ili zamišljenom osobom, ukoliko se radi o zamišljenoj osobi od učenika se očekuje da pretpostave kako bi ta osoba dala odgovor na pojedino pitanje. Na kraju učenici osmišljavaju kratki izvještaj koji prezentiraju ostalim učenicima.
17. predvidi, promatraj, objasni- ovaj model je pogodan za problemsku obradu novog nastavnog sadržaja. Učenik prije nekog manjeg dijela lekcije predviđa što će se dogoditi, tijekom učenja promatra što će se dogoditi i je li se predviđeno dogodilo, a ako se je dogodilo nakon učenja objašnjava zašto se je dogodilo.
18. igra uloga - Od učenika se očekuje da se aktivno uključe u neku situaciju, a da pritom jasnije steknu sliku o nekoj ideji, konceptu, događaju ili liku. Tako se od njih očekuje da na taj način potpunije dožive okolnosti nekog događaja ili razumiju kako se neki lik osjeća i kako to dalje djeluje na njegovo ponašanje.

19. panel diskusija - U ovom se modelu kod učenika razvijaju govorničke kompetencije, stječu navike kritičkog mišljenja, argumentiranog govorenja, jasnog izražavanja svojeg mišljenja i stava te aktivno slušanje sugovornika. Od učenika se očekuje da unutar skupine odrede jednog člana koji će biti moderator diskusije i voditi diskusiju te ostalim govornicima davati riječ i uključiti publiku na način da im pruži priliku da postavljaju pitanja nakon što govornici kažu svoje misli.
20. brza debata - Također i u ovom modelu se kod učenika razvijaju govorničke kompetencije, razvijaju se vještine aktivnog slušanja, kritičkog mišljenja, argumentiranja i dokazivanja. Učenici podijeljeni u skupine raspravljaju o prihvaćanju ili neprihvatanju postavljane teze koja je izrečena u jednoj rečenici oko koje članovi razgovaraju i argumentiraju svoje mišljenje. Na kraju suci donose odluku o pobjedniku ovisno o tome čiji su argumenti bili bolji.

Brüning i Saum (2008) ističu kako za suradničko učenje ne mora uvijek biti nastavni sadržaj za obradu ili ponavljanje, nego navode da se suradničkim učenjem mogu provesti aktivnosti koje potiču timski duh i motiviraju i ohrabruju učenike, a aktivnosti su:

- metoda kartice s imenom - Svaki učenik ima karticu u čije središte zapisuje svoje ime, a onda daje odgovore na pitanja poput: „Moj najljepši doživljaj u školi?, Moja najdraža glazbena grupa?, Čime najbolje vladam? i sl.“. Nakon toga proučavaju odgovore ostalih članova grupe te se mogu dogovoriti za ime grupe, logo grupe ili osmisliti neku pjesmu na temelju toga što su zapisali.
- utvrditi sličnosti i razlike - Svaka skupina dobiva papir u čije središte crtaju pravokutnik, a zatim vuku linije od vrha pravokutnika do prvog vrha papira, tako dobivena polja označavaju brojevima. Zatim svaki član skupine ima priliku reći nešto poput „volim čitati knjige“, ukoliko je to zajedničko svim članovima skupine ta tvrdnja se upisuje u polje označeno najvišim brojem, a ako nije zajedničko svima onda se upisuje u ono polje koje označava broj članova za koje određena tvrdnja vrijedi. Kada je grupa odigrala nekoliko krugova igre tada ima priliku da osmisli ime grupe.
- pozitivno fokusiranje - Svaki član skupine dobiva papir za sebe, a u sredinu papira piše svoje ime, a zatim se članovi grupe kreću te na papir zapisuju po jednu pozitivnu osobinu koja vrijedi za tog člana. Igra se može još zakomplicirati tako da osobina počinje slovom kojim počinje ime te osobe koja piše na papiru.
- intervjuiranje partnera; Što kaže moje ime?; četka - U svakoj od ovih aktivnosti učenici se međusobno upoznaju.

## **Metodologija istraživanja**

### **Cilj istraživanja**

Glavni cilj istraživanja je utvrditi postoje li razlike u mišljenju i stavovima budućih učitelja o suradničkom učenju s obzirom na godinu studiranja (prva/peta), mjesto studiranja (Čakovec, Zagreb, Petrinja i ostalo) te na mjesto stanovanja (grad/selo).

Cilj 1: Utvrditi postoje li razlike u mišljenju i stavovima o suradničkom učenju između studenata prve i pete godine.

Cilj 2: Utvrditi postoje li razlike u mišljenju i stavovima o suradničkom učenju između studenta s obzirom na mjesto studiranja Čakovec, Zagreb, Petrinja i ostalo.

Cilj 3: Utvrditi postoje li razlike u mišljenju i stavovima o suradničkom učenju između studenata koji žive u gradu od onih koji žive na selu.

### Hipoteze

Temeljem definiranih ciljeva postavljene su hipoteze istraživanja:

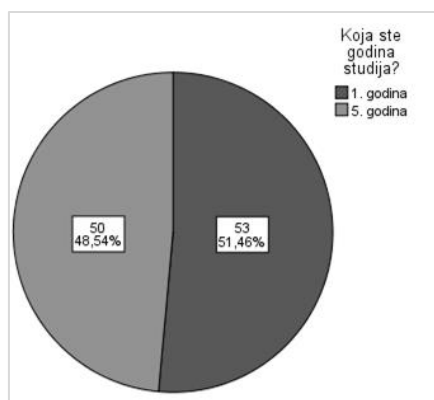
H1- Postoji značajna razlika u mišljenju i stavovima o suradničkom učenju između studenata prve i pete godine.

H2- Postoji značajna razlika u mišljenju i stavovima o suradničkom učenju s obzirom na mjesto studiranja Čakovec, Zagreb, Petrinja i ostalo.

H3- Postoji značajna razlika u mišljenju i stavovima o suradničkom učenju između studenata koji žive u gradu od onih koji žive na selu.

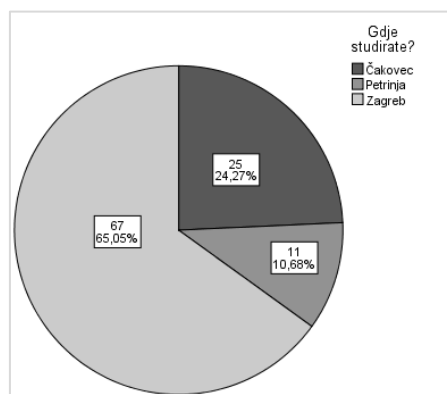
### Uzorak ispitanika

U provedenom istraživanju sudjelovala su 103 ispitanika (N=103). Uzorak se sastojao od studenata prve i pete godina na sva tri odsjeka Učiteljskog fakulteta: Zagreb, Čakovec i Petrinja. U uzorku je bilo 53 (51,5%) ispitanika prve godine, dok je ispitanika pete godine bilo 50 (48,5%) (Grafikon 1).



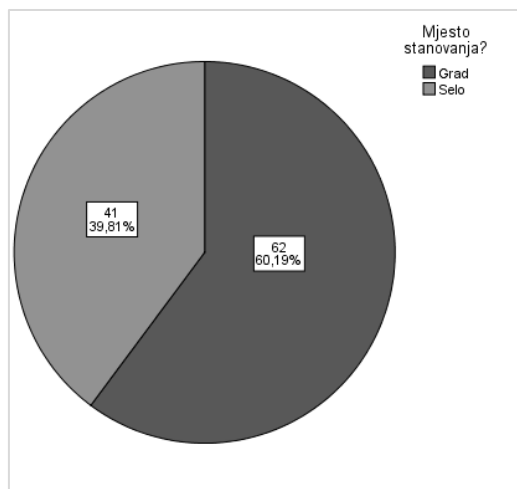
Grafikon 1. Ispitanici s obzirom na godinu studija

Prilikom ispunjavanja anketnog upitnika od ispitanika se tražilo da navedu mjesto u kojem studiraju (Čakovec, Zagreb, Petrinja i ostalo), pa tako obzirom na mjesto studiranja 25 (24,3%) studenata studira u Čakovcu, 67 (65%) u Zagrebu, 11 (10,7%) u Petrinji, a ni jedan ispitanik nije odabrao odgovor „ostalo“ (Grafikon 2).



Grafikon 2. Ispitanici s obzirom na mjesto studiranja

Od ispitanika se tražilo i da navedu mjesto stanovanja pa se tako 41 (39,8%) student izjasnio da stanuje na selu, a 62 (60,2%) stanuje u gradu (Grafikon 3).



Grafikon 3. Mjesto stanovanja sudionika

## Instrumenti

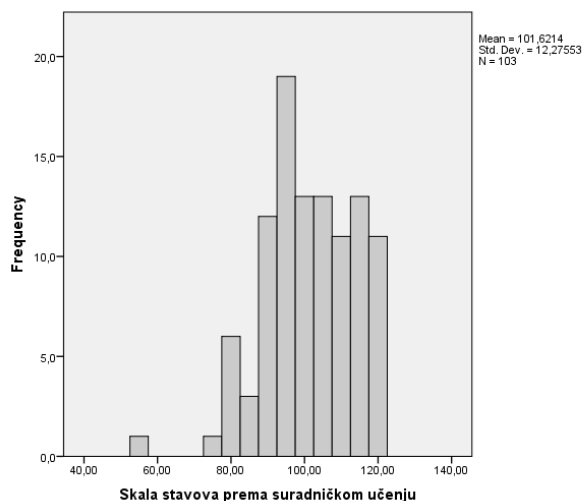
Za istraživanje je formiran anketni upitnik koji se sastoji od dva dijela. Prvi dio anketnog upitnika odnosi se na sociodemografska obilježja ispitanika, a drugi dio na pitanja vezana uz mišljenje i stavove o suradničkom učenju. Anketni upitnik autori su sami izradili.

Sociodemografska pitanja odnose se na godinu studiranja ispitanika (prva/peta), mjesto studiranja (Čakovec, Zagreb, Petrinja, ostalo) i na mjesto stanovanja (grad/selo).

Kao mjeru stavova o suradničkom učenju konstruirali smo skalu mišljenja i stavova o suradničkom učenju. Odgovori na pitanja davani su na skali Likertova tipa od 1 do 5, gdje 1 označava odgovor „U potpunosti se ne slažem“, a 5 „U potpunosti se slažem“.

Ukupni rezultat na skali formira se kao zbroj odgovora na 24 čestice koje čine skalu. Teoretski raspon rezultata na skali kreće se od 24 do 120.

## Rezultati



Grafikon 4. Frekvencije skale stavova o suradničkom učenju prikazane na Likertovoj skali

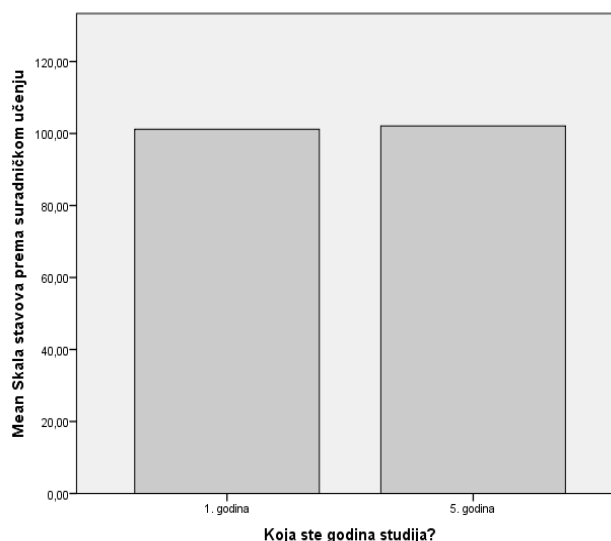
Za skalu na kojoj je teoretski raspon rezultata 24-120, a stvarni raspon 55 do 120 (Grafikon 4), aritmetička sredina od 101 označava da su stavovi sudionika prema suradničkom učenju pretežito vrlo

pozitivni. Da bismo mogli provoditi statističke postupke s ovom skalom, nužno je da distribucija rezultata bude normalna. Zato smo proveli Kolmogorov-Smirnoff test koji pokazuje da je distribucija rezultata skale ne odstupa statistički značajno od normalne ( $p=0,079$ ), drugim riječima, skala ima normalnu distribuciju. Pouzdanost skale izračunata Cronbachovim *alpha* koeficijentom iznosi 0,94, što označava izvrsnu pouzdanost ( $\alpha=0.94$ )

**Tablica 1.** Sociodemografske karakteristike ispitanika i deskriptivni podaci korištenih instrumenata

		N	M	SD	Razlike
Godina studija	1. godina	53	101,1698	13,07042	t=0,383; df=101; p>0.05
	5. godina	50	102,1000	11,48602	
Mjesto studiranja	Čakovec	25	99,6000	12,15182	F=0.48; df=2/100; p>0.05
	Zagreb	67	102,1194	12,88942	
	Petrinja	11	103,1818	8,45953	
	ostalo	0	0	0	
Mjesto stanovanja	selo	41	99,8049	14,17783	t=1,22; df=101; p>0.05
	grad	62	102,8226	10,79241	

H1- (Postoji značajna razlika u mišljenju i stavovima o suradničkom učenju između studenata prve i pete godine) odbacuje se stoga što su t-testom ispitane razlike između studenata prve i pete godine o mišljenju i stavovima o suradničkom učenju i rezultati su pokazali kako nema statistički značajne razlike u mišljenju i stavovima. Pritom viša ocjena označava pozitivniji stav. Pritom je dobivena aritmetička sredina rezultata koja je prikazana (Grafikon 5).

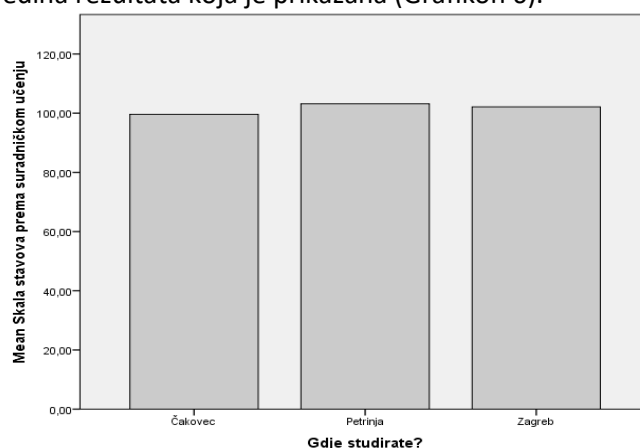


Grafikon 5. Aritmetička sredina rezultata između 1. godine i 5. godine

U Tablici 1. vidljivo je da nema statistički značajne razlike u mišljenju i stavovima prema suradničkom učenju između prve i pete godine ( $t=0,383$ ;  $df=101$ ;  $p>0.05$ ).

H2- (Postoji značajna razlika u mišljenju i stavovima o suradničkom učenju s obzirom na mjesto studiranja Čakovec, Zagreb, Petrinja i ostalo) odbacuje se stoga što su rezultati testa analize varijance (ANOVA) pokazali da nema statistički značajne razlike. Analizu varijance (ANOVA) koristili smo zato što u dobivenim rezultatima nema studenata koji su zaokružili odgovor „ostalo“ te je zato testirana razlika između preostale tri skupine. Analizom varijance (ANOVA) ispitane su razlike između studenata koji

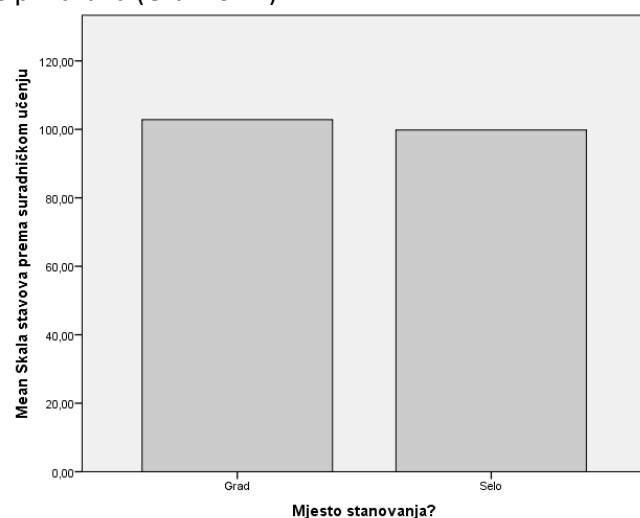
studiraju u: Čakovcu, Zagrebu i Petrinji o mišljenju i stavovima o suradničkom učenju. Pritom je dobivena aritmetička sredina rezultata koja je prikazana (Grafikon 6).



Grafikon 6. Aritmetička sredina rezultata između studenata Čakovca, Zagreba i Petrinje

U Tablici 1. vidljivo je da nema statistički značajne razlike u mišljenjima i stavovima prema suradničkom učenju između studenata koji studiraju u Čakovcu, Zagrebu i Petrinji ( $F=0.48$ ;  $df=2/100$ ;  $p>0.05$ ).

H3- (Postoji značajna razlika u mišljenju i stavovima o suradničkom učenju između studenata koji žive u gradu od onih koji žive na selu) odbacuje se stoga što su rezultati t-testa pokazali da nema statistički značajne razlike. T-testom su ispitane razlike između studenata koji žive u gradu prema onima koji žive na selu o mišljenju i stavovima o suradničkom učenju. Pritom je dobivena aritmetička sredina rezultata koja je prikazana (Grafikon 7).



Grafikon 7. Aritmetička sredina rezultata između studenata sa sela i grada

U Tablici 1. vidljivo je da nema statistički značajne razlike u mišljenju i stavovima prema suradničkom učenju između studenata iz grada i studenata sa sela ( $t=1,22$ ;  $df=101$ ;  $p>0.05$ ).

## Rasprava

Rezultati istraživanja pokazali su kako ne postoje statistički značajne razlike u mišljenju i stavovima o suradničkom učenju između studenata prve i pete godine. Studenti su pokazali iznimno pozitivno mišljenje o suradničkom učenju, a u prilog tome ide istraživanje Reić-Ercegovac i Jukić (2008) koji ističu kako učeći u skupinama učenici u suradnji s drugim učenicima tako izgrađuju znanja te



razvijaju svoje intelektualne sposobnosti i sposobnosti rješavanja problema, a pritom i stvaraju pozitivne međuljudske odnose, pozitivnu sliku o sebi, razvijaju komunikacijske vještine i pozitivne odnose pri samom učenju te kritičko i kreativno mišljenje. Rezultati su pokazali kako nema statistički značajne razlike u mišljenjima i stavovima o suradničkom učenju između studenata koji studiraju u Čakovcu, Zagrebu i Petrinji. Ovakvim ishodom rezultata možemo zaključiti da su studenti na svim područjima imali priliku isprobati suradničkom učenje i stvoriti pozitivnu sliku o suradničkom učenju te vidjeti koje su prednosti, a koji eventualni nedostaci takvog učenja. Suzić (1999; prema: Dizdarević, 2012) ističe kako je praksa pokazala da djeca lakše objasne neka sadržaje i ideje jedni drugima i na svoj način, nego što bi to možda napravili učitelji. Stoga su studenti pokazali pozitivno mišljenje o suradničkom učenju i znaju kako je lakše pojedine stvari objasniti jedno drugome jer vršnjaci razumiju vršnjake. Nadalje, Klippert (2001) ističe kako učitelji govore da suradnički rad više zabavlja učenike, živahniji je i zanimljiviji, potiče na kreativnost i fleksibilnost, jača osjećaj odgovornosti kod učenika, zadovoljava potrebu za komunikacijom i jača samopouzdanje.

Također rezultati su pokazali kako ne postoje statistički značajne razlike u mišljenjima i stavovima o suradničkom učenju između studenata iz grada i studenata sa sela. Studenti su i u ovom slučaju pokazali kako im je suradničko učenje poznato te da ne postoje razlike među njima jer su vjerojatno prilikom poučavanja njihovi učitelji primjenjivali takav oblik rada, stoga znaju kako se radi u njemu, pa zato ne postoje statistički značajne razlike. Juričić (2006) govori kako su podaci EU o rezultatima učenja u kojem učenici poučavaju jedni druge 45% bolji nego kad učenike poučava učitelj. Učenici će više komunicirati međusobno o nekoj šakaljivoj temi te se lakše otvoriti jedni prema drugima, nego prema učiteljima stoga suradničko učenje svakako treba primjenjivati na svim područjima. Uspješnost suradničkog učenja pokazali su i Johnson i Johnson (1989; prema: Bognar, 2006) koji su provedenim istraživanjem došli do zaključka kako je u preko 50% slučajeva suradničko učenje bilo uspješnije od tradicionalnog načina poučavanja. Mayer (2005) u svojoj knjizi, *Što je dobra nastava?*, govori o empirijskim istraživanjima provedenim u SAD-u i Njemačkoj koja također potvrđuju visoku učinkovitost suradničkih oblika učenja. Gruehn (2000; prema Meyer, 2005) navodi da naj snažnije učinke pokazuju oni suradnički oblici učenja koji ne potiču samo grupne ciljeve, već i individualnu odgovornost za rezultat grupe. Peko i sur. (2006) 2005. godine ispitivali su procjenu osobne aktivnosti učenika mlađe školske dobi u dva različita pristupa (suradnički pristup i izravno poučavanje) tijekom blok sata istih predmeta. Zaključili su kako je razlika između suradničkog oblika poučavanja i izravnog poučavanja značajna kada se radi o aktivnostima učenika na satu.

Pecko (2019) je ispitivala i utvrdila koliko često učitelji primjenjuju suradničko učenje u razrednoj nastavi te koliko se primjena suradničkog učenja pokazala uspješnom i efikasnom. Utvrdila je da učitelji suradničko učenje planiraju na dnevnoj, tjednoj i mjesečnoj bazi. Također suradničko učenje najviše je zastupljeno u predmetima hrvatskog jezika, matematike, tjelesne i zdravstvene kulture i prirode i društva, a nešto manje u nastavi glazbene i likovne kulture. Prilikom planiranja suradničkog učenja koriste velik broj strategija za učenje, a među najzastupljenijima su: oluja ideja, mentalne mape, razmisli u paru. Učitelji su u ovom istraživanju kao prednosti suradničkog učenja naveli: veću samostalnost, mogućnost natjecanja, suradnju, lakše i brže razumijevanja nastavnog sadržaja, zanimljivost, razvoj samopouzdanja i stjecanja trajnijeg znanja, međutim kao nedostatke ističu ograničeno vrijeme u kojem treba ostvariti sve zadano i zapostavljenost nekih učenika. Također Kovács i sur. (2020) u svojem istraživanju potvrdili su kako primjena suradničkih oblika učenja u nastavi matematike kod učenika razvija pozitivna stajališta o suradničkom učenju te kako suradničko učenje pridonosi razvijanju pozitivnog stava na suradnju unutar grupe, razvoj komunikacijskih vještina i samopouzdanje. Han i Son (2020) u svojem istraživanju pokazali su kako učenici pokazuju značajan rast u svojim interpersonalnim kompetencijama i socijalnim vještinama koje poboljšavaju i razvijaju sudjelovanjem u aktivnostima suradničkog učenja.

Amin (2020) u svojem istraživanju otkrio je kako su pozitivno okruženje u razredu i suradničko učenje u pozitivnoj korelaciji s razumijevanjem pročitanog teksta kod učenika. Međutim, također ističe kako postoji nekoliko instrumenata koji utječu na pozitivno okruženje, a to su: poštovanje, organiziranost i točnost, konstruktivne povratne informacije, kreativnost i entuzijizam, te naglašava kako je potrebno razumjeti sve izvore kako bi se postigao dobar uspjeh u čitanju. Peranić (2022) u svojem istraživanju zaključuje kako su učenici primjenom suradničkih strategija u radu tijekom aktivnosti učenja bili motiviraniji za rad, a samo učenje im je bilo zabavno, a također ističe kako su svojim radom pokazali zainteresiranost, kreativnost, domišljatost i maštovitost. Mendo-Lázaro i sur. (2022) istraživali su i analizirali povezanost između suradničkog učenja i akademskih ciljeva te su zaključili kako su najbolji način za to upravo tehnike suradničkog učenja koje su prije svega dinamične i koje povećavaju percepciju učenika o autonomiji i kompetenciji, a pomažu u jačanju motivacija za kompetenciju, intrinzične motivacije i najviše motivacije za kontrolu. Tako Kovačić (2022) ističe kako se profesija učitelja znatno promijenila. Navodi kako učitelj mora biti suveren, slobodan, samostalan, objektivan, dosljedan, kreativan te dobar pedagog. Prije svega kod učenika mora pobuditi znatiželju, radoznalost, aktivnost i omogućiti mu istraživanje novog, što znači da se neprestano mora educirati, stručno usavršavati i primjenjivati novosti u nastavnu okolinu te isto tako voditi nove, suvremene oblike, metode i strategije odgojno-obrazovnog rada. Ističe sličnosti s osobnim životom gdje osobni napredak tj. uspjeh čovjeka na svakom koraku i u svakom trenutku života predstavlja veliko zadovoljstvo koje postaje još veće ako ga postignete zajedno s nekim, tj. ako ga možete podijeliti s nekim.

Zato suradničko učenje nikako nije izostalo tijekom školovanja niti kod studenata te su i oni imali priliku izgraditi mišljenje i stavove o suradničkom učenju što se i ovim istraživanjem pokazalo kako su oni veoma pozitivni stoga niti u jednom segmentu ne postoje statistički značajne razlike.

## Zaključak

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi postoje li razlike u mišljenju i stavovima budućih učitelja o suradničkom učenju s obzirom na godinu studija (prva/peta), mjesto studiranja (Čakovec, Zagreb, Petrinja i ostalo) te na mjesto stanovanja (grad/selo). U obje godine nije zabilježena razlika u mišljenju i stavovima prema suradničkom učenju, također razlike nema niti između mjesta studiranja Čakovec, Zagreb, Petrinja i ostalo, a također nije zabilježena razlika u mišljenju i stavovima s obzirom na mjesto stanovanja studenata. Osnovni nedostatak ovog istraživanja je činjenica da se radi o prigodnom uzorku u kojem su sudionici istraživanja dobrovoljno sudjelovali. Posljedica ovakvog uzorka jesu lako dostupni ispitanici. Preporuka za daljnja istraživanja jest svakako povećanje broja sudionika u uzorku s ciljem povećavanja različitosti u mišljenjima i stavovima o suradničkom učenju u svim sociodemografskim obilježjima. Podatke koji se odnose na ovo istraživanje ipak je bilo na neki način dosta teško prikupiti. Smatramo da i ovaj rad, unutar svojih ograničenja, doprinosi boljem razumijevanju povezanosti mišljenja i stavova o suradničkom učenju.

## Literatura

- Amin, F. (2020). Positive classroom environment, cooperative learning strategy, reading comprehension achievement: a correlational study. *Journal of english teaching and learning*, 9(1), 1-14.
- Bognar, L. (2006) Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi. *Život i škola* (15-16), 1-2; 7-16. Preuzeto 8. kolovoza 2023. s: <https://hrcak.srce.hr/25020>
- Brüning, L. i Saum, T. (2008). *Suradničkim učenjem do uspješne nastave*. Zagreb: Naklada Kосinј
- Dizdarević, D. (2012). Prednosti kooperativnog učenja. *Metodički obzori*, vol 7 (2012)3 (16), 97-114. Preuzeto 29. studenog 2023. s: <https://hrcak.srce.hr/clanak/130703>

- Gillies, R. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research*, 39, 34-49.
- Han, S.L. i Son, H. S. (2020). Effects on cooperative learning on the improvement of interpersonal competence among student sin classroom environments. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(1), 17-28.
- Juričić, D. (2006). *Praktični vodič za timski rad, suradničko učenje i poučavanje*. Zagreb: Školska knjiga
- Kadum-Bošnjak, S. (2012). Suradničko učenje. *Metodički ogledi*, 19 (1) 181-199. Preuzeto 10. kolovoza 2023. s: <https://hrcak.srce.hr/94728>
- Klippert, H. (2001). *Kako uspješno učiti u timu*. Zagreb: Educa
- Kovács. E. i sur. (2020). Students' standpoints about the significance od cooperative learning in maths teaching in lower primary school grades. *Croatian Journal od Education*, 22(2), 331-356. Preuzeto 7. prosinca 2023. s: <https://hrcak.srce.hr/240997>
- Kovačić, T. (2022). Do suradnje u nastavnom procesu kroz strukture suradničkog učenja. *Varaždinski učitelj*, 5 (9), 562-572 Preuzeto 1. prosinca 2023. s: <https://hrcak.srce.hr/276115>
- Lukša, Ž. (2006). *Akademski postignuća učenika i zadovoljstvo grupnim radom u nastavi biologije* (Magistarski rad). Fakultet prirodoslovno-matematičkih znanosti i odgojnih područja, Split
- Mendo-Lázaro, S. i sur. (2022). The impact of cooperative learning on university students' academic goals. *Frontiers in Psychology*, 12, 787210
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita
- Mlinarević, V. i sur. (2003). Suradničkim učenjem prema zajednici učenja. U H. Vrgoč (ur.), *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva: Suradničkim učenjem prema zajednici učenja*. Vol 4. Sabor pedagoga hrvatske (str 289-294) [https://bib.irb.hr/datoteka/506095.Suradnikim\\_učenjem\\_prema\\_zajednici\\_učenja.pdf](https://bib.irb.hr/datoteka/506095.Suradnikim_učenjem_prema_zajednici_učenja.pdf)
- Pecko, L. (2019). Suradničko učenje u nastavi primarnog obrazovanja. *Metodički obzori*, 14 (1(26)), 73-94. Preuzeto 5. prosinca 2023. s: <https://hrcak.srce.hr/233168>
- Peko, A. i sur. (2006). Suradničko učenje u mlađoj školskoj dobi. *Život i škola* (15-16), 17-27. Preuzeto 10. kolovoza 2023. s: <https://hrcak.srce.hr/25024>
- Peranić, L. (2022). Suradničke strategije u poučavanju i aktivnom učenju učenika (Diplomski rad). Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet, Rijeka
- Reić-Ercegovac, I. i Jukić, T. (2008). Suradničko učenje u razrednoj nastavi: *Život i škola*, LIV (20), 69-80. Preuzeto 8. kolovoza 2023. s: <https://hrcak.srce.hr/36901>
- Šurbek, B. (2012). *Interkulturalna školska zajednica* (Magistarski rad). Filozofski fakultet, Zagreb
- Vrcelj, Ž. (2015). Projektni zadaci-suradničko učenje. *Poučak*, 16 (64), 60-72. Preuzeto 10. kolovoza 2023. s: <https://hrcak.srce.hr/158694>
- Zeba, M. (2015). Suradničko učenje u kombiniranom odjelu razredne nastave (Diplomski rad). Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek

**Vladimir Legac**  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet

## **Globalni internacionalni engleski i potrebe za promjenama u poučavanju engleskog u školi: mišljenja nastavnika i studenata engleskog u Hrvatskoj**

### **Sažetak**

U porastu je broj ljudi koji se služe engleskim jezikom: i kao njegovi izvorni i kao njegovi neizvorni govornici. Globalni se engleski sve više udaljava od svojih tradicionalnih varijeteta te postaje varijetet sam po sebi. Ključni element njegovog koncepta (Seidlhofer 2011) jest da neizvorni govornici engleskog mijenjaju svoj engleski *ad hoc* kako bi se prilagodio aktualnom komunikacijskom cilju, a pritom nastoje i zadržati svoj vlastiti identitet. Zahtijeva se i standardizacija novog varijeteta s naglaskom na pojednostavljenje gramatike, olakšavanje razumijevanja za neizvorne govornike engleskog jezika kroz njegovo udaljavanje od kulturoloških elemenata vezanih uz tradicionalne varijetete engleskog jezika, kao i prihvaćanje novih načina izgovora. S obzirom na vezu jezika i kulture te prakse podučavanja elemenata kulture i izgovora u nastavi engleskog jezika, situacija nije jednostavna za nastavnike. S ciljem saznavanja njihova mišljenja proveli smo istraživanje u Hrvatskoj (N=125). Prema rezultatima, ispitanici ne pokazuju veliku spremnost na promjene. Studenti su spremniji na promjene od nastavnika. Odnos između prihvatljivosti promjena i dobi je obrnuto proporcionalan.

**Ključne riječi:** globalni engleski; podučavanje gramatike, podučavanje elemenata kulture; standardizacija globalnog engleskog

## **Global International English and the Need for Change in the Teaching of English in Schools: Opinions of Teachers and Students of English in Croatia**

### **Abstract**

The number of people who use the English language as native and non-native speakers is increasing. Global English is increasingly moving away from its traditional varieties and becoming a variety. A key element of this concept (Seidlhofer 2011) is that non-native English speakers change their English *ad hoc* to adapt to the current communicative goal while trying to maintain their identity. Standardisation of the new variety with an emphasis on simplifying the grammar, facilitating understanding for non-native speakers of the English language by distancing it from cultural elements related to traditional varieties of the English language, as well as accepting new ways of pronunciation is also required. Considering the connection between language and culture and the practice of teaching elements of culture and pronunciation in English language classes, the situation is not simple for teachers. With the aim of finding out their opinion, we conducted research in Croatia (N=125). According to the results, the respondents do not show a great willingness to change. Students are more ready for them than teachers. The relationship between acceptance of change and age is inversely proportional.

**Keywords:** Global English; standardisation of Global English; teaching grammar and cultural elements of the English language.

## Uvod

Engleskim se jezikom danas služi velik dio stanovništva na Zemlji. Broj je u stalnom porastu. Sve je veći broj ljudi kojima engleski nije materinski niti jezik kućanstva. Crystal (2010, p. 371) navodi da postoji oko 370 milijuna ljudi koji engleski koriste kao prvi jezik. Tu ubrajamo govornike tradicionalnih varijeteta engleskog kao što su britanski engleski i američki engleski, ali i izvorne govornike iz Australije čiji je varijetet poznat kao australski engleski, kao i govornike iz Novog Zelanda čija je varijanta engleskog poznata kao novozelandski engleski i stanovnike Kanade kao izvorne govornike kanadskog engleskog. Crystal na istome mjestu tvrdi da je nemoguće dati točnu brojku, nego samo procjene kada je u pitanju engleski kao drugi ili strani jezik. Broj potencijalnih korisnika u državama s engleskim kao službenim ili poluslužbenim jezikom iznosi 2 milijarde i 900 milijuna. Iako stariji, vrijedni su i Graddolovi podatci zbog dobrih procjena porasta važnosti engleskog jezika. Prema njemu (Graddol 2000, p. 10), broj je ljudi koji koriste engleski kao prvi i kao drugi jezik isti kao i u spomenutom Crystlovu izvoru, odnosno 375 milijuna govornika u oba slučaja, dok ga 750 milijuna koristi kao strani jezik. Isti autor procjenjuje da je 28% svih knjiga koje se godišnje tiskaju pisano na engleskom. Dodamo li ovim brojkama procjene o globalizaciji u razvoju industrije i ekonomije, političku moć država s engleskim kao službenim jezikom te udjelom pregovaranja i dopisivanja na engleskom jeziku, možemo biti sigurni u daljnji porast broja govornika engleskog jezika. U praksi francuski je već odavno jezik diplomacije samo na papiru, a i za njemački se više ne može reći da je jezik tehnike. Joshua Fishman je još 1998. pisao o novom lingvističkom poretku čija je posljedica da engleski jezik svakodnevno rabi jedna milijarda i šesto tisuća ljudi, što je tada bilo jednako trećini svjetskog pučanstva (Fishman, 1998/1999).

### **Krugovi širenja engleskog jezika (engl. rounds of spread of English), novi varijetet(i) engleskog i nazivi te posljedice širenja engleskog jezika**

Prema Kachru (1985, p. 12), postoje tri kruga širenja engleskog jezika (*Three concentric circles of world Englishes*):

- a) unutarnji (engl. *inner circle*) koji uključuje države gdje je engleski prvi jezik većini stanovnika
- b) vanjski (ili prošireni) krug (engl. *outer circle (or extended)*) koji uključuje države u kojima se engleski koristi kao drugi jezik kao posljedica kolonizacije
- c) šireći krug (engl. *expanding circle*) koji uključuje države u kojima engleski nema nikakav službeni status nego se uči kao strani jezik

U drugome krugu nailazimo na varijetete engleskog poznate kao indijski engleski, južnoazijski engleski koji uključuje i pakistanski engleski, filipinski engleski i afrički engleski. O statusu engleskog u jednoj od zemalja iz ovog područja puno nam govori i ime instituta u Hyderabadu u Indiji koji je specijaliziran za obrazovanje jezičnih nastavnika. Institut se zove Središnji institut za engleski i strane jezike iz čega proizlazi da engleski nije strani jezik u Indiji iako je postotak pučanstva koji su kompetentni korisnici engleskog mnogo manji nego što je slučaj s nekoliko zemalja poput Nizozemske koje Quirk naziva napredne zemlje s engleskim kao stranim jezikom (Quirk 1985, p. 2).

Vezano uz treći krug, još su 2006. postojale ozbiljne procjene prema kojima je svaki drugi stanovnik našeg planeta trebao govoriti ili učiti engleski jezik do 2015. godine (Jessner 2006, p. 2).

Širenje u trećem krugu povezuje se i s ulogom engleskog jezika koji je sastavni dio globalizacije. Širenje engleskoga jezika i njegov kontakt s drugim jezicima imat će implikacija i na sam engleski jezik. Kao globalni internacionalni jezik on se sve više udaljava od ustaljenih varijeteta engleskog (britanskog, američkog, ...) kao i od južnoazijskog i ostalih varijeteta vezanih uz imperijalni engleski te postaje varijetet sam po sebi. Zbog svoga naglog širenja u svjetskim razmjerima, engleski jezik koji je u uporabi, dobiva sasvim nova obilježja i zakonitosti kao da je riječ o novim varijantama. Te nove varijante uključuju elemente čas američkog, čas britanskog engleskog, ali i sasvim nove koji nisu karakteristični niti za jednu od ovih dviju varijanti. Tako su nastali i novi izrazi poput sljedećih: globalni engleski,

globalni jezik, međunarodni engleski, svjetski engleski (jednina) (engl. World English), svjetski engleski (množina) (World Englishes), svjetski jezik, globalna *lingua franca*, engleski kao međunarodni jezik, engleski kao *lingua franca* (McArthur, 2001) i euro engleski i srednjoatlantski engleski (Modiano, 1996; 1998 & 1999). Posljedica unosa novih elementa zahtijevat će prema Acaru (2007) i preispitivanje normi standardnoga engleskog jezika. Modiano (1999) ističe kako se od govornika tih novih varijanti više neće postavljati zahtjev da budu kompetentni kao izvorni govornici, već da njihova sposobnost bude blizu njihove kompetencije. Sve će to imati i utjecaja na poučavanje engleskoga jezika jer će se morati preispitati ciljevi i pristupi (Lee McKay, 2002). Prema Jenkinsovoj (2000 i 2006), i poučavanje izgovora engleskog jezika mora biti drugačije. Ona zagovara sposobnost uzajamnog razumijevanja na engleskome jeziku između govornika koji nisu izvorni govornici engleskoga jezika. Cilj podučavanja izgovora ne treba biti oponašanje izvornog govornika. Quirk (1982) govori o potrebi standardizacije i neke vrste jezgrovnog engleskog (engl. Nuclear English).

Osamdesetih godina Quirkov zahtjev za jezgrovnim engleskim izgledao je bez obzira na ogroman ugled dotičnog znanstvenika kao voditelja tadašnjeg među anglistima široko poznatog projekta (English Usage) prilično usamljen. Danas je stvar drugačija i sve je više onih koji spominju neminovnost preispitivanja normi standardnog engleskog jezika i pojednostavljenja engleskog kad je riječ o novim internacionalnim varijetetima i njihovim standardizacijama.

Prema Seidlhoferovoj (2011), ključni je element koncepta globalnog internacionalnog engleskog da neizvorni govornici engleskog mijenjaju engleski *ad hoc* kako bi se prilagodio aktualnom komunikacijskom cilju te pritom nastoje zadržati svoj vlastiti identitet, a da ne oponašaju identitet tradicionalnih izvornih govornika engleskog jezika. Zahtijeva se standardizacija novog varijeteta s naglaskom na pojednostavljenje gramatike, olakšavanje razumijevanja engleskog za neizvorne govornike te s time i udaljšavanje od kulturoloških elemenata vezanih uz tradicionalne varijetete engleskog jezika.

Mnogi ljudi iz trećeg kruga širenja engleskog, kao i iz drugog već su dvojezični i bez engleskoga tako da će se povećati i broj višejezičnih govornika s engleskim kao jednim od sastavnih jezika. Ti višejezični govornici pri dodiru s monolingvalnim govornicima engleskog kao prvog jezika imaju puno širi pogled i lakše razumijevanje situacije koja je jedna od karakteristika dvojezičnih govornika (Bialystok, 2001) te će sve veća uporaba engleskog od strane takvih govornika u dodiru s monolingvalnim govornicima tradicionalnih varijeteta engleskog iz prvog kruga širenja engleskog jezika prema Jessner (2006) izazivati psihološke promjene kod tradicionalnih izvornih govornika. Za očekivati je da će se izvorni govornici tradicionalnih varijeteta protiviti novim promjenama te neće dopuštati da neizvorni govornici engleskog jezika mogu odlučivati o tome što će u engleskom jeziku biti prihvatljivo. Prema nekima moguće je očekivati da otpor neće biti prevelik, odnosno da će dogovoreni pojednostavljeni vokabular i standardizirani novi varijetet koji neće biti niti standardni britanski niti standardni američki biti prihvaćen kao što je slučaj s jezikom u zrakoplovnoj industriji. Danas je tako svaki priručnik za bilo koji tip zrakoplova pisan pojednostavljenim engleskim jezikom i upotrebljavaju se isti izrazi bez obzira da li je neki zrakoplov proizveden u nekoj od Boeingovih tvornica u SAD-u, u nekom od postrojenja u vlasništvu britanskog BAE Systems u Ujedinjenom Kraljevstvu ili u Airbusovim tvornicama u francuskom Toulouseu ili u brazilskim halama tvrtke Embraer ili kanadske Bombardier. Autori tih tekstova u Americi ili u Ujedinjenom Kraljevstvu često rabe izraze i formulacije koje nisu ranije upotrebljavali i koje su morali naučiti (González Cruz & Vera Cazorla, 2008). Engleski varijetet rabljen u takvim tekstovima postaje lišen veze s kulturom jezika izvornih govornika bez obzira na moć američke politike, te ekonomske i kulturne hegemonije i to postaje jedna od glavnih karakteristika globalnog i internacionalnog engleskog a smjernice prema kojima se ustanovljuje vokabular i formulacije dolaze primjerice od EU tijela (Flaitz, 1988, Fox, 2004, Lujan García, 2004).

Važno je kako se od govornika globalnog internacionalnog engleskog zahtijeva razvijena metakulturalna svjesnost (Sharifian, 2009 & 2013). Neki u Japanu smatraju da sveučilišta izvan zemalja prvog kruga proširenja više ne bi trebala zahtijevati britanske ili američke testove engleskog jezika (TOEFL i slične), već imati svoje koji će biti usmjereni na engleski kao globalni i internacionalni (Nobuyuki, 2005 & 2009).

## Promjene i podučavanje engleskog kao stranog jezika

S obzirom na vezu jezika i kulture te prakse podučavanja elemenata kulture u nastavi engleskog jezika, situacija nije jednostavna za nastavnike. Prema Vilke *et al.* (1998) još su devedesetih godina 20. stoljeća bila zamjetna dva potpuno suprotna stava vezana uz podučavanje kulture u nastavi engleskog kao stranog jezika. Prvi stav je zastupljen kod onih koji engleski tretiraju kao *lingua franca* međunarodne komunikacije te pridaju minimalnu važnost podučavanju bilo koje specifične kulture i drugi stav kod onih koji naglašavaju važnost kulturne osviještenosti.

No, ovaj prvi stav o minimalnoj važnosti kulture postupno je došao. Nekada se podučavanje jezika tradicionalno povezivalo uz britansku i američku kulturu i ta dva varijeteta kad je riječ o izgovoru, vokabularu i gramatici - svijet je bio podijeljen na dva dijela. Jedan je dio bio vezan isključivo uz britansku, a drugi uz američku varijantu engleskog jezika. Od takve se podjele odustalo i ta je promjena u stanovitoj mjeri prihvaćena te je došlo do djelomičnog udaljavanja od tradicionalnih podjela podučavanja vokabulara, izgovora, pisma i kulture. Tako je u Europi, čitavoj Africi i dijelu Azije nekoć prevladavao britanski engleski, a u Japanu, Saudijskoj Arabiji i ogromnom dijelu Latinske Amerika američki engleski. Varijante su u mnogim zemljama bile propisane, npr. Švedska (Melchers, 1998, Thörnstrand, 2008) i Alžir (Hocine *et al.*, 2014) su propisivali učenje britanskog engleskog. No, i ako nije bilo propisano, određena varijanta je bila nametnuta. U Češkoj je tako britanski engleski bio nametnut primarno zbog dominacije britanskih udžbenika (Marek, 2013 u Stelzerová, 2014). Do prihvaćanja američkog engleskog u tim je zemljama došlo zbog velike dominacije američkog engleskog na filmu, televiziji i glazbi. Tako je prema nekima upravo u kontekstu učenja engleskog kao stranog jezika nastao novi već spominjani varijetet engleskog kojeg se naziva srednjoatlantski engleski, a koji je opet utjecao na stvaranje euroengleskog (Modiano, 1996; Melchers, 1998; Mering, 2022). Prema Thörnstrandu (2008), učenici bi htjeli više rabiti američki engleski, no zbog zahtjeva nastavnika rabe britanski engleski. Učenici nemaju jedinstvene stavove prema američkoj i britanskoj varijanti. Njihovi su stavovi prema dotičnim varijantama vezani uz njihove osobne vrijednosti i vjerovanja i promiču ih kako u akademskim, tako i u neformalnim uvjetima. To je u skladu s mišljenjem McGroartyeve o stavovima (1996) prema jezicima za učenje jezika, kao i s mišljenjem Flaitzove (1988) koja je prilično čvrsta u tvrdnjama lišenosti veze između jezika i kulture u suvremenom međunarodnom engleskom. Inače, važnost stavova za učenje stranih jezika jedan je od važnih aspekata utjecaja afektivnih čimbenika na učenje jezika o kojima su još 70-tih godina 20. stoljeća počeli pisati Agheyisi *et al.*, (1970), a što je još više prihvaćeno nakon objave Gardnerove knjige (1985) o važnosti motivacije. Kad je riječ o podijeljenosti stavova prema varijantama engleskog jezika, onda je u slučaju švedskih učenika britanska varijanta prestižnija kad je riječ o obrazovanju, a američka ima veću popularnost među vršnjacima (Thörnstrand, 2008).

Ako u 21. stoljeću engleski podučavamo u njegovom novom statusu engleskog jezika kao globalnog internacionalnog, onda njegovo podučavanje neće biti vezano uz tradicionalne kulture iz prvog kruga širenja engleskog jezika (González Cruz *et al.*, 2008). Prema njima, evolucija engleskog u internacionalni jezik pretpostavlja da svi njegovi govornici, učenici i nastavnici priznaju i potvrđuju raznolikost svih kultura koje engleski danas predstavlja u cijelome svijetu, a ne samo pripadnost britanskoj, američkoj i drugim kulturama čijim je izvornim govornicima on prvi jezik. O nepripadnosti engleskog isključivo tradicionalnim kulturama pisao je Strevens (1992), a Marlina (2014 & 2018) govori o potpuno nejasnim granicama između drugog i trećeg kruga širenja engleskog s obzirom na njegovu novu ulogu kao globalnog internacionalnog jezika.

Podučavanje engleskog ovako postoje još teže, uzmemo li tradiciju poučavanja elemenata kulture u nastavi. Podučavanje tih elemenata uvedeno je zbog već odavno prihvaćene činjenice o neraskidivoj vezi jezika i kulture (Kramsch, 1993 & 1998). Spomenuta je autorica u obje knjige pokazala primjere neuspješne komunikacije kod inače vokabularno i gramatički naprednih studenata, upravo zbog nedovoljnog poznavanja kulture iz jezika cilja.

Situacija je dodatno komplicirana za ljude koji pišu programe, za nastavnike na fakultetima i za nastavnike u osnovnim i srednjim školama ako je cilj osposobiti učenike i studente da budu vješti u prilagođavanju svoje komunikacije kulturama sugovornika. Nije lako ni pitanje izgovora ako uzmemo u

obzir mišljenje Seidlhoferove da međunarodni neizvorni govornici engleskog jezika žele zadržati vlastiti identitet, a ne imitirati identitet pripadnika tradicionalnih varijeteta. Prema već spomenutoj Jenkinsovoj (2000 i 2006), to podrazumijeva i promjene u učenju izgovora pa tako među inim nije potrebno inzistiranje niti na usvajanju tzv. *th sounds* odnosno zvučnog /ð/ i bezvučnog /θ/ kako ih izgovaraju izvorni govornici niti na usvajanju tzv. *weak forms*. Nadalje, podučavanje izgovora ne smije biti vezano uz britanski RP niti američki GP, već mora olakšati učenicima usvajanje izgovora koje će omogućiti najučinkovitiju komunikaciju s maksimalnim razumijevanjem s čim više sugovornika u čim više situacija. Osim toga, traži se i zapisivanje dodatnih oblika izgovora u rječnike koji će biti prilagođeni izgovoru učenika s obzirom na njihov prvi jezik i istodobno prihvatljivi za međunarodno razumijevanje, a koji ne predstavljaju izgovore govornika tradicionalnih varijeteta engleskog jezika (Rønnerdal *et al.* 2005). Nikako se npr. ne smije poučavati RP kojeg rabi svega tri posto ljudi u Ujedinjenom Kraljevstvu. Kod učenja vokabulara najmanje je važno podučavanje fraza i idioma čije razumijevanje zahtjeva poznavanje britanskih ili američkih kulturnih nijansi (Nobuyuki (2005 & 2009). Postoje i među izvornim govornicima znanstvenici koji tvrde da su izvorni govornici najlošiji komunikatori (Morrison, 2016). Zanimljivo je kako japanski stručnjaci smatraju da će učenje engleskog za japanske učenike odlaskom npr. u Singapur biti učinkovitije nego odlaskom u neku od anglosaksonskih zemalja.

### **Dosadašnja istraživanja povezana s globalnim internacionalnim engleskim jezikom u Hrvatskoj**

Drljača Margić *et al.* (2010) vjerojatno su se među prvima odvažile upustiti u istraživanje vezano uz prihvatljivost internacionalnog engleskog koji nije vezan uz niti jedan od tradicionalnih varijanti engleskog jezika. To je istraživanje provedeno na Sveučilištu u Rijeci sa studentima engleskog jezika na diplomskom i na dodiplomskom studiju. Ispitanici na diplomskom studiju netom su prije istraživanja odslušali kolegij o engleskom kao globalnom jeziku. Rezultati dotičnog istraživanja pokazali su da su ti studenti bili otvoreniji ideji međunarodnog engleskog kao zasebne varijante engleskog koja se temelji na značajkama različitih izvornih i nematerinjih engleskih varijanti od studenata na preddiplomskom studiju koji nisu bili upoznati s tim pojmom. Međutim, i ti studenti upoznati s pojmom globalnog engleskog su i dalje smatrali da izvorna obilježja trebaju prevladati. Veći broj ispitanika s diplomskog studija vjeruje da su engleski iz vanjskog kruga jednako važni lingvistički modeli za engleski kao i engleski iz unutarnjeg kruga, dok se niti jedan student s preddiplomskog studija nije složio s ovom tvrdnjom. Velika većina studenata preddiplomskog studija (76%), za razliku od samo 15% studenata na diplomskom studiju, izjavila je da bi svoje buduće učenike pripremila za komunikaciju prvenstveno s govornicima engleskog jezika. Nijedan učenik ni iz jedne skupine ne bi tolerirao morfosintaksu koja nije u skladu s normama izvornih govornika, dok su obje skupine ravnomjerno podijeljene kada je riječ o toleriranju neizvornog izgovora budućih učenika koji ne ometa komunikaciju.

Stanojević *et al.* (2011) proveli su istraživanje na puno većem uzorku studenata koji su dolazili s nekoliko hrvatskih sveučilišta te su imali ispitanike koji su studirali engleski kao glavni predmet kao i one kojima je engleski samo sredstvo za komunikaciju s drugima i jezik pomoću kojeg dolaze do informacija na internetu i u literaturi (studenti strojarstva, ekonomije, društvenih ili humanističkih znanosti ili predškolskog odgoja). Rezultati su pokazali polarizaciju između „tradicionalista“ i „liberala“. Podjela je ovisila o izboru studija, stupnju poznavanja engleskog jezika te samoprocjeni vlastitog izgovora. U prve spadaju studenti engleskog jezika, studenti koji su općenito na višoj razini poznavanja engleskog jezik i studenti s boljom samoprocjenom vlastitog izgovora. Ti su ispitanici manje spremni prihvaćati novi euroengleski od studenata koji ga ne studiraju kao glavni predmet za svoja buduća zanimanja. Isto tako euroengleski lakše prihvaćaju studenti sa slabijim općenitim poznavanjem engleskog jezika i sa slabijim izgovorom engleskog jezika. Ovo je istraživanje pokazalo da u liberalnu grupu, tj. one koji manje teže usvajanju britanskog RP izgovora ili američkog GE izgovora spadaju i oni kojima ne smeta regionalna i nacionalna prepoznatljivost u izgovoru hrvatskog jezika za razliku od tradicionalista koji takva obilježja nastoje prikriti. Nadalje, rezultati su pokazali da osim o izboru studija i stupnju samoprocjene izgovora engleskog i prihvaćanja regionalnih izgovora u hrvatskom, prihvatljivost euroengleskog u manjoj mjeri ovisi i o spolu i o vlastitom perfekcionizmu. Žene više teže usvajanju tradicionalnih izgovora od muškaraca. Isto tako manja sklonost prema novom varijetetu engleskog prisutna je u ispitanika koji se opisuju kao perfekcionista.



Upoznate s prethodna dva istraživanja u Hrvatskoj i s radovima Seidlhoferove (Cergol Kovačević et al, 2013) su također provele istraživanje s obzirom na prihvatljivost globalnog internacionalnog engleskog (u njihovom radu ispituju prihvatljivost varijeteta kojeg nazivaju engleskim kao *lingua franca*). Istraživanje su provele sa studentima na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Postojali su ispitanici koji su studirali engleski kako bi postali učitelji svih predmeta u nižim razredima osnovne škole i učitelji engleskog jezika osnovne škole i onih koji su kao npr. studenti modula informatike engleski na dotičnom fakultetu učili samo kao jedan od općih predmeta, odnosno kao sredstvo za komunikaciju i za čitanje literature, praćenje interneta i slično. Osim što su ispunili upitnik baziran na sličnim stavkama kao i u istraživanju Stanojević et al. (2011), ispitanici su trebali identificirati odstupanja u tekstu dizajniranom da prikaže neke česte leksičko-gramatičke karakteristike engleskog kao *lingua franca*. Budući učitelji engleskog su prepoznali više grešaka u tekstu i manje su bili spremni prihvatiti dotična obilježja engleskog kao *lingua franca*. Ipak, istraživanje je pokazalo da postoji među ispitanicima postoji stanovita prihvaćenost odstupanja od tradicionalnih normi kao mišljenja da izvorni govornik engleskog jezika ne mora biti automatski biti dobar nastavnik engleskog jezika.

Mikulec et al. (2013) provele su i još jedno zanimljivo istraživanje ponovno provedenog sa studentima Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Ispitanici su trebali prevesti tekst na engleski u kojem se očekivalo da će se u prevedenom tekstu pojaviti elementi koji se navode kao karakteristična obilježja novog globalnog internacionalnog engleskog kako ih je navodila Seidlhoferova u svojim gore navedenim radovima. Rezultati ovog istraživanja su značajni utoliko što su pokazali da prisutnost leksiko-gramatičkih obilježja odnosno njihov redoslijed i postotak nije isti kod svih govornika engleskog kao globalnog internacionalnog jezika već da ovisi i materinskom jeziku govornika.

### **Ciljevi istraživanja i hipoteze**

Cilj ovog istraživanja bio je saznati mišljenja nastavnika i studenata engleskog u Hrvatskoj. Jesu li skloni promjenama koje se predlažu u svijetu vezano uz pojavu globalnog i internacionalnog engleskog ili ne? Ako su skloni, željeli smo vidjeti na koje se to područje odnosi: podučavanje elemenata kulture, oponašanje identiteta, usvajanje izgovora, učenje gramatike, odnosno usvajanje gramatičke točnosti i pitanje nadležnosti određivanja gramatičke točnosti i ispravnosti izgovora u novom statusu engleskog kao globalnog jezika (je li samo izvorni govornici tradicionalnih varijeteta ili i ostali?).

Nadalje željeli smo vidjeti postoje li razlike prema dobi i statusu (studenti i nastavnici).

Naše polazne hipoteze bile su sljedeće:

H1 – Ispitanici neće pokazati velike sklonosti za promjene s obzirom na dosadašnje podučavanje elemenata kulture, izgovora i gramatike te će držati da o prihvatljivosti izgovora i gramatičkih normi trebaju i dalje ključnu ulogu imati izvorni govornici tradicionalnih varijeteta

H2 – Studenti će uglavnom biti skloniji prema promjenama.

H3 – Sklonost prihvatljivosti bit će obrnuto proporcionalna s obzirom na dob (mlađi ispitanici bit će spremniji prihvatiti ponuđene promjene).

Opravdanost za prvu hipotezu nalazimo u dugoj i čvrstoj tradiciji poučavanja elemenata kulture, gramatike i jezika u hrvatskim školama kao i rezultatima dosadašnjih istraživanja provedenih u Hrvatskoj (Drljača et al., 2009, Stanojević et al., 2011, Cergol Kovačević et al. 2013 i Mikulec et al., 2013), dok drugu temeljimo na i inače često prisutnim većim sklonostima prihvaćanja novih ideja u mladim ljudima.

### **Metodologija**

#### **Upitnik, ispitanici i postupak**

U našem istraživanju rabili smo vlastiti upitnik. On se sastojao od tri dijela. U prvome su bile četiri stavke koje su se odnosile na demografske podatke o ispitanicima (dob, spol i mjesto stanovanja) i njihovu trenutnu vezu s engleskim jezikom. Tu je ponuđeno osam alternativa: a) predajem ga u osnovnoj školi, b) predajem ga u srednjoj školi, c) predajem ga na visokoškolskoj ustanovi, d) predajem ga u školi za učenje stranih jezika e) predajem ga u osnovnoj i srednjoj školi f) predajem ga u osnovnoj školi i na visokoškolskoj ustanovi, g) predajem ga u srednjoj školi i na visokoškolskoj ustanovi, h)

studiram engleski jezik. Osim toga, postajala je stavka „ostalo“ gdje su ispitanici mogli dodati još neku opciju na praznu crtu.

Drugi se dio sastojao od pet pitanja i bio je glavni dio ovog upitnika. Riječ je o pet ključnih stavki proizašlih iz mišljenja autora spomenutih u teorijskom dijelu ovoga rada, a koja se tiču potencijalnih potreba za promjenama u nastavi engleskog kao stranog jezika u Hrvatskoj. U svakoj od tih stavki ispitanici su trebali zaokružiti tvrdnju (u prvom i četvrtom pitanju po tri opcije, a u drugom, trećem i petom dvije) s kojom su se najviše slagali vezano uz novi karakter engleskog kao globalnog i internacionalnog jezika.

Treći se dio sastojao od prostora predviđenog za poruke ili komentare ispitanika istraživaču. Tu je primljeno 16 poruka pohvala i podrške.

Broj stavki u upitniku je bio malen znajući iz vlastitih istraživanja kao i istraživanja kolega da u su ispitanici neskloni ispunjavati ankete u ovo postCovid-19 razdoblje zbog prezasićenosti te ih ne ispunjavaju čim ugledaju veći broj pitanja.

Na početku upitnika autor se unaprijed zahvalio potencijalnim ispitanicima na ispunjavanju upitnika te je opisao njegov cilj sljedećim riječima: „Njegov cilj je da saznamo što mislite o podučavanju elemenata anglofonih kultura u nastavi engleskog jezika i općenito podučavanju engleskog kao modernog svjetskog jezika koji sve više postaje nova *lingua franca*“. Rečeno im je da je anonimnog karaktera i da će istraživač rezultate koristiti samo u znanstvene svrhe.

Predviđeno potrebno vrijeme za odgovaranje na pitanja bilo je pet minuta.

Upitnik je kao *google* obrazac bio na sljedećoj poveznici:

[https://docs.google.com/forms/d/1wmfy0dsadhJWBDApbsytRt\\_AyNL2636wVjEUadI470k/edit](https://docs.google.com/forms/d/1wmfy0dsadhJWBDApbsytRt_AyNL2636wVjEUadI470k/edit)

Dobili smo 125 odgovora u tri tjedna. Najmlađa osoba imala je 19 godina dok je najstarija bila stara 63 godine. Prosječna starost ispitanika bila je 38 godina i 3 mjeseca. Trebamo napomenuti da je postojala i mogućnost nenavođenja starosne dobi, a što je iskoristilo pet ispitanika. Najveći broj ispitanika bio je ženskog spola: 122 osobe, odnosno 97,6%. Upitnik su ispunile samo dvije muške osobe, što je iznosilo 1,6%, a jedna osoba nije navela svoju rodnu pripadnost. Mali broj muških osoba je razumljiv jer veliku većinu nastavnika engleskog jezika u našim školama i visokoškolskim ustanovama čine žene. Što se tiče mjesta stanovanja, naši ispitanici dolazili su iz 63 mjesta (od Županje i Vukovara do Istre, od Dubrovnika do Međimurja kao i s otoka na Jadranu). Neki od ispitanika u našem uzorku nisu naveli mjesto, već su kao odgovor napisali: u Dalmaciji, u Istri, u Međimurju... Valja napomenuti kako se i tu neki nisu željeli izjasniti.

Što se tiče trenutne veze naših ispitanika s engleskim jezikom, situacija je bila sljedeća: 99 (79,2%) ispitanika su nastavnici engleskog jezika, a 26 osoba studira engleski (20,8%). Među nastavnicima najveći je broj ispitanika koji su zaposleni kao učitelji engleskog jezika u osnovnoj školi (88 ispitanika ili 70,4%). Pet ispitanika (4%) predaje engleski u srednjoj školi, troje u školama za učenje stranih jezika (2,4%), jedna osoba u osnovnoj i srednjoj školi (0,8%), jedna na visokoškolskoj ustanovi (0,8%) i jedna u osnovnoj školi i visokoškolskoj ustanovi (0,8%).

## Rezultati i rasprava

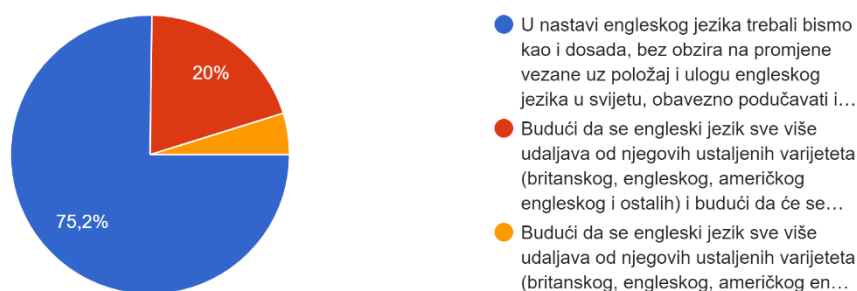
### a) Analiza sklonosti prema promjenama u podučavanju engleskog jezika prema stavkama iz upitnika

Prvi cilj ovog istraživanja bio je ustanoviti postoje li ili ne kod nastavnika i studenata engleskog jezika u Hrvatskoj sklonosti prema promjenama u podučavanju engleskog jezika s obzirom na širenje engleskog jezika kao globalnog i internacionalnog jezika. Zbog toga smo najprije proveli analizu prvih pet pitanja centralnog dijela našeg upitnika da vidimo postoje li takve sklonosti i u kojim područjima. Prvo pitanje se odnosilo na podučavanje elemenata kulture. Iz dolje prikazanog *grafikona broj 1* vidljivo je da tri četvrtine (94 ispitanika ili 75,2%) naših ispitanika nisu skloni nikakvoj promjeni kad je riječ o podučavanju kulture. Oni drže da bismo u nastavi engleskog kao i dosada, bez obzira na promjene vezane uz položaj i ulogu engleskog jezika u svijetu, obavezno trebali podučavati i elemente anglofonih kultura zbog neraskidive veze engleskog jezika i dotičnih kultura jer bez njihova poznavanja nema

dobrog razumijevanja engleskog jezika i uspješne komunikacije na engleskom jeziku. Jedna petina ispitanika (njih 25 ili 20% iz našeg uzorka) spremnija je prihvatiti promjenu. Oni drže da bismo se mnogo manje trebali koncentrirati na podučavanje elemenata anglofonih kultura jer se slažu s tvrdnjom da se engleski jezik sve više udaljava od njegovih ustaljenih varijeteta (britanskog, engleskog, američkog engleskog i ostalih) i zbog činjenice da će se naši učenici / studenti engleskim jezikom najviše služiti u komunikaciji s ljudima kojima engleski nije njihov materinski jezik. Svega šest ispitanika (4,8%) odlučilo se za treću radikalnu opciju prema kojoj ne bismo uopće trebali podučavati elemente anglofonih kultura iz istih razloga koji su navedeni u drugoj opciji ovog pitanja.

1. Zaokružite tvrdnju s kojom se najviše slažete vezano uz novi karakter engleskog o kojem govore njegovi brojni suvremeni nazivi, npr. Global English,... International English, English as a Lingua Franca...

125 odgovora

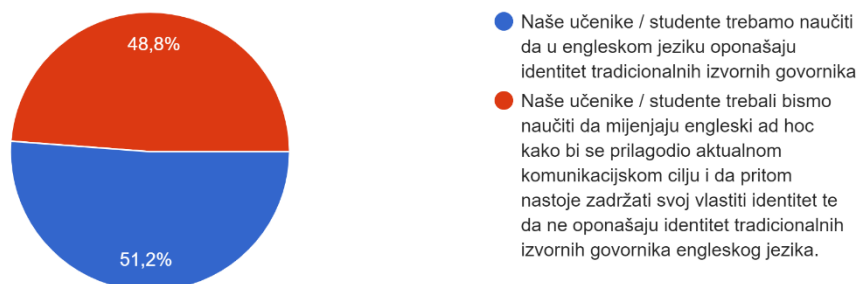


Grafikon 1: Potreba podučavanje elemenata anglofonih kultura: plavo – i dalje kao do sada; crveno – mnogo manje; žuto – uopće ne

Drugo se pitanje iz ovog dijela odnosilo na dilemu trebamo li naše učenike i studente i dalje usmjeravati da u svojoj uporabi engleskog jeziku nastoje i dalje oponašati identitet tradicionalnih izvornih govornika ili se prikloniti novim mišljenjima prema kojima učenici i studenti engleskog jezika trebaju naučiti mijenjati engleski *ad hoc* kako bi se engleski prilagodio aktualnom komunikacijskom cilju i da pritom nastoje zadržati svoj vlastiti identitet bez pokušaja oponašanja identiteta tradicionalnih izvornih govornika engleskog jezika. Iz *grafikona broj 2* razvidno je da su naši ispitanici jako podijeljeni, no 1,2% čini prevagu u korist oponašanja tradicionalnih izvornih govornika i isti postotak nedostaje u drugoj polovici. Točni su podatci ovakvi: 64 ispitanika, odnosno 51,2% drži da naše učenike / studente trebamo naučiti da u engleskom oponašaju identitet tradicionalnih izvornih govornika dok 61 ispitanik, odnosno 48.8% anketiranih nastavnika drži da bismo naše učenike trebali naučiti mijenjati engleski *ad hoc* kako bi komunikacija bila uspješnija i da ne trebaju oponašati identitet tradicionalnih izvornih govornika, već nastojati zadržati svoj identitet.

2. Zaokružite tvrdnju s kojom se najviše slažete vezano uz novi karakter engleskog o kojem govore njegovi brojni suvremeni nazivi, npr. Global English,... International English, English as a Lingua Franca...

125 odgovora

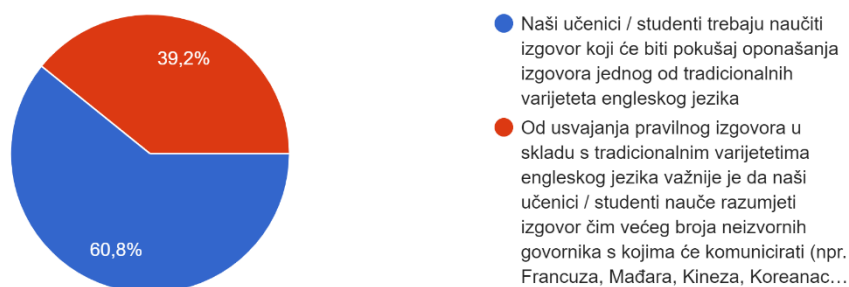


Grafikon 2: dilema: oponašanje identiteta tradicionalnih identiteta ili *ad hoc* mijenjanje englesko radi prilagođavanja sugovorniku uz zadržavanje vlastitog identiteta

Prilično velika podijeljenost (*vidi grafikon 3*) zamjetna je i u trećem pitanju koje se ticalo oponašanja identiteta, no nešto više od tri petine ispitanika (njih 76 ili 60,8%) ostaje pri starim težnjama, odnosno slažu se s tvrdnjom da naši učenici / studenti trebaju naučiti oponašati izgovor tradicionalnih varijeteta engleskog jezika. Malo ispod dvije petine (49 osoba, odnosno 30,2% nastavnika iz našeg uzorka) je za promjene. Oni su se složili s tvrdnjom da je u današnje vrijeme od usvajanja pravilnog izgovora u skladu s tradicionalnim varijetetima engleskog jezika važnije da naši učenici / studenti nauče razumjeti izgovor čim većeg broja neizvornih govornika s kojima će komunicirati u budućem životu (tj. izgovor npr. Francuza, Mađar, Kineza, Koreanaca ...)

3. Zaokružite tvrdnju s kojom se najviše slažete vezano uz novi karakter engleskog o kojem govore njegovi brojni suvremeni nazivi, npr. Global English,... International English, English as a Lingua Franca...

125 odgovora



Grafikon 3: dilema: oponašanje izgovora tradicionalnih govornika ili čim veća sposobnost učenika / studenata da razumiju izgovor na engleskom pripadnika čim većeg broja različitih narodnosti s kojima će kontaktirati na engleskom

Četvrto se pitanje odnosilo na pitanje usvajanja gramatičke točnosti. I ovdje imamo veliku podjelu (*vidi grafikon 4*). Više od polovice ispitanika (njih 68 ili 54,4%) je za *status quo*. Ti nastavnici drže da postizanje najveće moguće gramatičke točnosti i dalje treba biti jedan od primarnih ciljeva. Prilično velik postotak (44,6%) koji nije daleko od polovice ispitanika (njih 57) je za promjene. 40% ili 50 ispitanika slažu se s blažim promjenama. Oni su se složili s tvrdnjom da je inzistiranje na gramatičkoj točnosti u skladu s normama tradicionalnih varijeteta engleskog jezika danas mnogo manje važno. Postoje i nastavnici koji zagovaraju puno radikalnije promjene. Takvih je bilo sedam odnosno 5,6%.

Prema njima, inzistiranje na gramatičkoj točnosti u skladu normama tradicionalnih varijeteta engleskog jezika danas više nije potrebno.

4. Zaokružite tvrdnju s kojom se najviše slažete vezano uz novi karakter engleskog o kojem govore njegovi brojni suvremeni nazivi, npr. Global English,... International English, English as a Lingua Franca...  
125 odgovora



Grafikon 4: usvajanje gramatičke točnosti: plavo – i dalje treba biti vezano uz norme tradicionalnih varijeteta kao primarni cilj; crveno: manje važno; žuto: gramatička točnost u skladu tradicionalnim varijetetima danas više nije potrebna

Peto se pitanje odnosilo na to tko sve smije i može određivati što trebamo smatrati kao prihvatljiv izgovor i što je gramatički ispravno. Mogu li to samo izvorni govornici tradicionalnih varijeteta ili će i neizvorni govornici engleskog jezika o tome smjeti odlučivati? Gotovo tri četvrtine ispitanika (njih 91 ili 74%) drži da bez obzira na promijenjeni karakter engleskog jezika kao globalnog i internacionalnog jezika to i dalje smiju samo izvorni govornici tradicionalnih varijeteta. Nešto više od jedne četvrtine (26%, odnosno 32 ispitanika) drži da neizvorni govornici trebaju dobiti veću ulogu u određivanju gramatičke točnosti engleskog jezika, kao i njegova prihvatljivog izgovora (*vidi grafikon 5*).

5. Zaokružite tvrdnju s kojom se najviše slažete vezano uz novi karakter engleskog o kojem govore njegovi brojni suvremeni nazivi, npr. Global English,... International English, English as a Lingua Franca...  
123 odgovora



Grafikon 5: određivanje gramatičke ispravnosti: plavo – o tome trebaju odlučivati samo izvorni govornici; crveno – osim izvornih i neizvorni govornici koji trebaju dobiti veću ulogu u odlučivanju

Iz gornje analize možemo zaključiti da je potvrđena naša prva polazna hipoteza H1, odnosno ispitanici ne pokazuju velike sklonosti za promjene s obzirom na dosadašnje podučavanje elemenata kulture, izgovora i gramatike te drže da o prihvatljivosti izgovora i gramatičkih normi trebaju i dalje ključnu ulogu imati izvorni govornici tradicionalnih varijeteta. Najveće potrebe vide u dodatnom osposobljavanju naših učenika / studenata koji bi trebali naučiti mijenjati engleski *ad hoc* kako bi se prilagodio aktualnom komunikacijskom cilju i da trebaju moći razumjeti izgovor što većeg broja različitih neizvornih govornika (npr. Francuza ili Koreanaca). Također misle da u razgovoru s neizvornim

govornicima engleskog jezika smiju zadržati svoj vlastiti identitet, odnosno da ne trebaju oponašati identitet tradicionalnih izvornih govornika engleskog jezika. Iako većina ispitanika ustraju u zahtjevima za postizanjem čim veće gramatičke točnosti u skladu s normama tradicionalnih varijeteta, ipak znatan je i postotak ispitanika koji zagovaraju manju krutost, a postoji i nekoliko posto nastavnika koji drže da u komunikaciji na engleskom kao međunarodnom jeziku ona više uopće nije važna.

**b) Analiza razlika u sklonostima prema promjenama s obzirom na status ispitanika po stavkama (potencijalne razlike između nastavnika i studenata)**

Analizu razlika u sklonostima prema promjenama s obzirom na status ispitanika proveli smo pomoću srednjih vrijednosti aritmetičkih sredina rezultata za svaku stavku i pomoću Hi-kvadrat test. Srednje su vrijednosti izračunate prema shemi (1- najmanja sklonost; 2 odnosno 3 najveća sklonost s obzirom na broj ponuđenih stupnjeva) Iz dolje priložene *tablice 1* razvidno je da su studenti skloniji prihvatiti odustajanje dosadašnje prakse aktivnog podučavanja elemenata kulture vezanih uz tradicionalne varijetete engleskog (za studente je iznosila 1,77, uz standardnu devijaciju 0,82)) a za nastavnike (1,16, uz standardnu devijaciju 0,37). Statistička značajnost je potvrđena Hi-kvadrat testom (vidi tablicu 2) jer je značajnost manja od 0,05.

Tablica 1:

*Stavka 1 — prikaz vrijednosti aritmetičkih sredina za podučavanje elemenata kulture – razlika između nastavnika i studenata*

	N	M	St. D.
studenti	26	1,77	0,82
nastavnici	99	0,16	0,37

Tablica 2:

*Hi-kvadrat test - Stavka 1 — podučavanje elemenata kulture – razlika između nastavnika i studenata*

	vrijednost	df	značajnost
Pearsonov Hi-kvadrat	6,78	2	0,034
Omjer vjerojatnosti	9,10	2	0,011
Linearna vjerojatnost	4,36	1	0,037
broj	125		

Razlika u stavci koja se odnosila na *ad hoc* prilagođavanje komunikacijskom cilju pri čemu se ne oponaša identitet govornika tradicionalnih varijeteta, već se nastoji zadržati vlastiti identitet (*vidi tablicu 3*) između aritmetičkih sredina studenata i nastavnika pokazuje da su studenti skloniji promjenama jer je kod njih vrijednost aritmetičke sredina viša (1,58 uz vrijednost standardne devijacije 0,5) od iste vrijednosti u nastavnika (1,46, uz vrijednost standardne devijacije 0,5). Inače, riječ je o stavki u kojoj je postojala gotovo polovična podijeljenost s obzirom na spremnost na promjene u ukupnom uzorku kako smo vidjeli u prethodnoj analizi pod a) koja se odnosila na sve ispitanike. Analiza Hi-kvadrat testom (*vidi tablicu 4*) pokazala je da razlika u ovoj varijabli nije statistički značajna jer su vrijednosti veće od 0,05.

Tablica 3:

*Stavka 2 — ad hoc prilagođavanje komunikacijskom cilju i zadržavanje vlastitog identiteta – razlika između nastavnika i studenata*

	N	M	St. D.
studenti	26	1,58	0,5
nastavnici	99	1,46	0,5

Tablica 4:

*Hi-kvadrat test — ad hoc prilagođavanje komunikacijskom cilju i zadržavanje vlastitog identiteta – razlika između nastavnika i studenata*

	vrijednost	df	značajnost
Pearsonov Hi-kvadrat	1,04	1	0,308
Omjer vjerojatnosti	1,04	1	0,308
Linearna vjerojatnost	1,03	1	0,310
broj	125		

U stavci 3 koja se odnosila na učenje izgovora neizvornih govornika, vidimo da studenti ponovno pokazuju višu sklonost promjenama (*vidi tablicu 5*). Njihova vrijednost aritmetičke sredine iznosi 1,6 uz standardnu devijaciju od 0,59, dok je u nastavnika niža (1,34 uz standardnu devijaciju od 1,34), pri čemu je razlika statistički značajna (*vidi tablicu 6*) jer je značajnost manja od 0,05; sve su vrijednosti do 0,02.

Tablica 5:

*Stavka 3 — aritmetičke sredine za učenje izgovora neizvornih govornika - razlika između nastavnika i studenata*

	N	M	St. D.
studenti	26	1,6	0,5
nastavnici	99	1,34	0,48

Tablica 6:

*Hi-kvadrat test – Stavka 3 — učenje izgovora neizvornih govornika – razlika između nastavnika i studenata*

	vrijednost	df	značajnost
Pearsonov Hi-kvadrat	5,50	1	0,019
Omjer vjerojatnosti	5,39	1	0,019
Linearna vjerojatnost	5,45	1	0,020
broj	125		

Iz *tablice 7* razvidno je da su studenti su skloniji prihvatiti promjene vezane uz važnost postizanja gramatičke točnosti u skladu s normama tradicionalnih varijeteta engleskog jezika (M=1,85, uz st.d.0,78), dok su nastavnici konzervativniji (M=1,41, uz st.d. 0,52). Razlika je u ovoj stavci ponovno statistički značajna, što je dokazano rezultatima Hi-kvadrat testa prikazanih u *tablici broj 8* iz koje je razvidna najviša moguća statistička značajnost 0,01.

Tablica 7:

*Stavka 4 — aritmetičke sredine za važnost gramatičke točnosti u skladu s normama tradicionalnih varijetetima – razlika između nastavnika i studenata*

	N	M	St. D.
studenti	26	1,85	0,78
nastavnici	99	1,41	0,52

Tablica 8:

*Hi-kvadrat test – Stavka 4 – važnost gramatičke točnosti u skladu s normama tradicionalnih varijeteta – razlika između nastavnika i studenata*

	vrijednost	df	značajnost
Pearsonov Hi-kvadrat	19,58	2	0,0001
Omjer vjerojatnosti	15,39	2	0,001
Linearna vjerojatnost	10,53	1	0,001
broj	125		

Veća liberalnost (*vidi tablicu 9*), odnosno veća sklonost promjenama kod studenata, zabilježena je i u petoj stavki središnjeg dijela našeg upitnika koja se odnosila na to tko sve može odlučivati o normama gramatičke ispravnosti i prihvatljivosti izgovora. Studenti su spremniji prihvatiti mogućnost (1,46, uz st. d. 0,51) od nastavnika (1,17 uz st.d. 0,43). Razlika je statistički značajna (značajnost ispod 0,05) prema rezultatima Hi-kvadrat testa prikazanih u *tablici 10*.

Tablica 9:

*Stavka 5 —vrijednosti aritmetičkih sredina za određivanje normi za gramatiku i prihvatljivost izgovora: samo izvorni govornici ili i ostali govornici - razlika između nastavnika i studenata*

	N	M	St. D.
studenti	26	1,46	0,51
nastavnici	99	1,17	0,43

Tablica 10:

*Hi-kvadrat test – Stavka 5 — određivanje normi za gramatiku i prihvatljivost izgovora: samo izvorni govornici ili i ostali govornici - razlika između nastavnika i studenata*

	vrijednost	df	značajnost
Pearsonov Hi-kvadrat	8,30	2	0,016
Omjer vjerojatnosti	7,97	2	0,019
Linearna vjerojatnost	8,16	1	0,004
broj	125		

Možemo zaključiti da su studenti najviše skloni promjenama oko popuštanja koja se odnosi na gramatičku točnost vezanu uz izvorne govornike (1,85). Potom slijedi podučavanje kulture (1,77), prihvaćanje izgovora neizvornih govornika (1,6), *ad hoc* prilagođavanje sugovornicima uz zadržavanje vlastitog identiteta umjesto oponašanja identiteta tradicionalnih govornika (1,58) i najmanje dopuštanja sudjelovanja neizvornih govornika uz izvorne govornike u određivanju gramatičkih normi i prihvaćenosti izgovora (1,46). Redoslijed kod nastavnika je sljedeći: najviše su spremni prihvatiti promjene vezane uz *ad hoc* prilagođavanje sugovornicima i zadržavanje vlastitog identiteta (1,46), potom promjene vezane uz gramatičku točnost u skladu s normama izvornih govornika (1,41), pa prihvaćanje izgovora neizvornih govornika (1,34), potom slijedi dopuštanje da i neizvorni govornici mogu sudjelovati u određivanju gramatičkih normi i prihvatljivosti ispravnog izgovora (1,17), a najmanje su spremni prihvatiti napuštanje podučavanja elemenata kulture pripadnika tradicionalnih varijeteta (1,16).

Iz gore opisane analize Hi-kvadrat testa možemo zaključiti da je naša druga polazna hipoteza potvrđena. Ona je glasila: H2 – *studenti će uglavnom biti skloniji prema promjenama*. Analiza je pokazala da su studenti spremniji na promjene u četiri od pet stavki.



### c) Analiza odnosa spremnosti prihvaćanja promjena s obzirom na dob

Naša treća polazna hipoteza glasila je: *H3 – Sklonost prihvatljivosti bit će obrnuto proporcionalna s obzirom na dob (mlađi ispitanici bit će spremniji prihvatiti ponuđene promjene)*. Da bismo provjerili tu tezu, izračunali smo koeficijente korelacije. Iz *tablice 11* razvidno je da su sve korelacije statistički značajne ( $p < 0.01$  do  $0.05$ ) i da vrijednosti koeficijenta korelacija  $r$  imaju negativni predznak. Znači da je prihvatljivost prema liberalnim promjenama obrnuto proporcionalna sa starosnom dobi pa zaključujemo da je nalaz našeg istraživanja potvrdio našu treću polaznu hipotezu, odnosno da su mlađi ispitanici spremniji prihvatiti promjene kojima se bavio ovaj rad.

Tablica 11:  
korelacije: dob – prihvatljivost liberalnih promjena

dob					
prihvatljivost	elementi kulture	<i>ad hoc</i> prilagođavanje	izgovor neizvornih govornika	gramatička točnost u skladu s tradicionalnim varijetetima	I neizvorni govornici sudjeluju u određivanju gr. normi i prihvatljivosti izgovora.
$r$	-.380	-.221	-.241	-,247	-.237
$p$	<0,01	<0,05	<0,05	<0,05	<0,05

### Zaključak

Na kraju trebamo ponoviti da su potvrđene sve tri polazne hipoteze. Tako je potvrđena prva hipoteza, tj. da ispitanici ne pokazuju velike sklonosti za promjene s obzirom na dosadašnje podučavanje elemenata kulture, izgovora i gramatike te drže da o prihvatljivosti izgovora i gramatičkih normi trebaju i dalje ključnu ulogu imati izvorni govornici tradicionalnih varijeteta. Do toga smo došli analizom vrijednosti aritmetičkih sredina iz svih pet pitanja. Tako smo najprije uvidjeli da tri četvrtine ispitanika misli da trebamo podučavati elemente kulture kao i do sada. Utvrdili smo da malo iznad jedne polovice ispitanika iz našeg uzorka zagovaraju oponašanje identiteta tradicionalnih govornika, a ne prilagođavanje *ad hoc* ciljevima rad postizanja uspješnije komunikacije s neizvornim govornicima. Tri petine ispitanika zahtijevaju oponašanje tradicionalnih načina izgovora u skladu s izgovorom govornika koji se služe tradicionalnim varijetetima engleskog jezika. 54% ispitanika iz našeg uzorka smatra da gramatička točnost mora biti primarni cilj, 40% da je ona danas manje važna, a oko 6% da uopće nije važna. Tri četvrtine ispitanika drži da samo govornici tradicionalnih varijeteta mogu određivati što je prihvatljiv izgovor i gramatički ispravno.

Druga je hipoteza također potvrđena: studenti su uglavnom skloniji prema promjenama jer prema nalazu našeg istraživanja razlika između studenata i nastavnika engleskog jezika statistička je značajna u četiri od pet stavki.

Ispravna je bila i naša treća polazna hipoteza. Nalaz našeg istraživanja pokazao je da je sklonost prihvatljivosti promjena obrnuto proporcionalan s obzirom na dob, odnosno da su mlađi ispitanici spremniji prihvatiti ponuđene promjene.

Nalaz našeg istraživanja pokazao je da postoji podijeljenost među nastavnicima i studentima koja je postojala još i krajem prošlog stoljeća (Vilke et al., 1998). Iako su studenti, i općenito mlađi ispitanici, spremniji prihvatiti promjene, velika prihvatljivost kod svih nastavnika zamjetna je u stavci koja se odnosi na *ad hoc* prilagođavanje sugovornicima radi postizanja višeg učinka komunikacijskog cilja, što je u skladu s pisanjem Seidlhoferove (2011) kao o jednom od ključnih elementa koncepta globalnog engleskog uz tendenciju zadržavanja vlastitog identiteta u komunikaciji s neizvornim govornicima engleskog jezika umjesto oponašanja identiteta tradicionalnih izvornih govornika engleskog jezika. Naši ispitanici pokazuju i tendenciju prihvatljivosti izgovora neizvornih govornika pa će možda i dopustiti zapisivanje prihvatljivih izgovora u rječnike što zahtijevaju neki autori kao

Rønnerdal *et al.* (2005). Hoće li se naši nastavni planovi i programi mijenjati s obzirom na proširenja podučavanja elemenata kultura na druge nacije uz zadržavanje ili smanjenje podučavanja elemenata kulture pripadnika tradicionalnih varijeteta, ne ovisi samo o sadašnjim i budućim nastavnicima. Sigurni možemo biti jedino u to da će se u suvremenom engleskom smanjivati odnos povezanosti jezika i kulture za razumijevanje značenja u učinkovitoj međunarodnoj komunikaciji (Flaitz, 1988, Fox, 2004, Lujan García, 2004), no tradicionalne veze između jezika i kulture bit će i dalje ključ za razumijevanje brojnih fraza i idioma koji će širiti horizonte svih onih koji će učiti ili služiti se engleskim jezikom kao komponentom u njihovoj jedinoj monolingvalnoj komunikaciji na engleskom ili u komunikaciji na engleskom kao sastavnom dijelu njihove bilingvalne ili višejezične komunikacije. Nastavnici će morati u skladu s nastavnim programima učenicima i studentima omogućiti što učinkovitiju komunikaciju na engleskom koja će uključivati i izvorne govornike tradicionalnih govornika i sve ostale govornike kojima je engleski drugi ili stranih jezik iz svih krajeva svijeta iz svih krugova širenja engleskog jezika o kojima je pisao Kachru (1985) kao i služenje engleskim jezikom za čitanje svih vrsta literatura, za pisanje na engleskom i za služenje engleskim jezikom u njihovom slobodnom vremenu te službenim, privatnim i turističkim putovanjima. To će sve uključivati i razvijenu međukulturalnu svjesnost (Sharifian. 2013).

## Literatura

- Acaru, A. (2007). Standards and Competence in English as an International Language Pedagogy. *Asian EFL Journal*, 9(4), 39-53.
- Algeyisi, R. & Fishman, J. (1970). Language Attitude Studies. *Anthropological Linguistics*, 12(5), 137-157.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge University Press.
- Cergol Kovačević, K. & Mikulec, A. (2013). Future Teachers and English as a Lingua Franca: Lexico-Grammatical Aspects. In J. Mihaljević Djigunović & M. Medved Krajnović (Eds.), *UZRT 2012: Empirical Studies in English Applied Linguistics* (pp. 211-222). Zagreb: FF Press.
- Crystal, D. (2010). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press.
- Drljača Margić, B. & Širola, D. (2006). Teaching English as an International Language and Native Speaker Norms: Attitudes of Croatian MA and BA students of English. *English as an International Language Journal* 5, 129-136.
- Fishman, J. (1998.1999.) New Linguistic Order. *Foreign Policy* 113 (Winter 1998/1999), 26-40).
- Flaitz, J. (1988). *The Ideology of English: French Perceptions of English as a World Language*. Berlin. New York & Amsterdam: Moudon de Gruyter.
- Fox, K. (2004). *Watching the English: The Hidden Rules of English Behaviour*. London: Hodder & Stoughton Ltd.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- González Cruz, M. I. & Vera Cazorla, M. J. (2008). Attitudes to Language and Culture in the EFL Classroom: British versus American English? *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 13-14, 63-92.
- Graddol, D. (2000). *The Future of English?: A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language in the 21st Century*. London: British Council.
- Hocine, N. & Gueche, M. (2014). Teachers' Perceptions and Attitudes towards British and American English: *El-Tawassol: langues et littératures*, 27, 64-66.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*. Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2006). Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157-181.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals*. Edinburgh University Press.

- Kachru, B. B. (1985). Standards, Codification, and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. In R. Quirk and H. G. Widdowson (Eds.), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures* (pp. 11-30). Cambridge University Press.
- Kramsch: C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch: C. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Lujan García, C. I. (2003). *La lengua inglesa en Canarias: usos y actitudes*. Las Palmas de Gran Canaria: Departamento de Ediciones del Cabildo de Gran Canaria.
- Lee McKay, S. (2010). English as an International Language 2. In N. H. Hornberger & S. Lee McKay (Eds.), *Sociolinguistics in Language Education* (pp. 89-115). Bristol, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters.
- Marek, V. (2014). *Britská a americká angličtina*. Help for English Site.
- Marlina, R. (2014). The Pedagogy of English as an International Language: More Reflections and Dialogues. In R. Marlina R. A. Giri (Eds.) *The Pedagogy of English as An International Language: Perspectives from Scholars, Teachers, and Students*. Dordrecht: Springer International Publishing, 1–19.
- Marlina, R. (2018). Revisiting the Pedagogy of English as An International Language. *RELC Journal*, 49(1), 3-8.
- McArthur, T. (2001). World English and World Englishes: Trends, Tensions, Varieties, and Standards, *Language Teaching*, 43, 1-20.
- McGroarty, M. E. (1996). Attitudes, Motivation and Standards. In S. Lee McKay (Ed.), *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp. 3-46). Cambridge University Press.
- Melchers, G. (1998). Fair Ladies, Dancing Queens: A Study of Mid-Atlantic Accents. In H. Lindquist, S. Klintborg, M. Levin & M. Estling (Eds.), *The Major Varieties of English: Papers from MAVEN 97, Växjö 20-22 November 1997* (pp. 263-271). Växjö University: Acta Wexionensia.
- Mering, A. (2022). *Mid-Atlantic English in the EFL Context: A Large-Scale Sociolinguistic Study*. Baden-Baden: Tectum Verlag.
- Mikulec, A., i Cergol Kovačević, K. (2013). Lexico-grammatical features in Croatian ELF. In J., Dombi, J. Horváth, & M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2013 Empirical Studies in English Applied Linguistics* (pp. 57-67). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Modiano, M. (1996). *A Mid-Atlantic Handbook: American and British English*. Lund: Studentlitteratur.
- Modiano, M. (1998). The Emergence of Mid-Atlantic English in the European Union. In H. Lindquist, S. Klintborg, M. Levin & M. Estling (Eds.), *The Major Varieties of English: Papers from MAVEN 97, Växjö 20-22 November 1997* (pp. 241-248). Växjö University: Acta Wexionensia.
- Modiano, M. (1999). International English in the Global Village. *English Today* 58 (15), 22-28.
- Morrison, L. (2016). Native English Speakers are the World's Worst Communicators. BBC, 31 Oct, 2016. <https://www.bbc.com/worklife/article/20161028-native-english-speakers-are-the-worlds-worst-communicators>.
- Nobuyuki, H. (2005). English as a Multicultural Language in Asia and Intercultural Literacy. *Intercultural Communication Studies* 14(2), 73-89.
- Nobuyuki, H. (2009). The Teaching of English as an International Language. *AILA Review* 22, 103–119.
- Quirk, R. (1985) The English Language in a Global Context. In R. Quirk & H. Widdowson (Eds.) *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures* (pp. 1–6). Cambridge.
- Rønnerdal, G. & Johansson, S. (2005). *Introducing English Pronunciation: Advice for Teachers and Learners. Third Edition*. Lund: Studentlitteratur.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca: A Complete Introduction to the Theoretical Nature and Practical Implications of English Used as a Lingua Franca*. Oxford University Press.
- Sharifian, F. (2013). Globalisation and Developing Metacultural Competence in Learning English as an International Language. *Multilingual Education*, 3(7), 1–11.

- Stanojević, M. M. & Josipović Smojver, V. (2011). Euro-English and Croatian National Identity: Are Croatian University Students Ready for English as a Lingua Franca? *Suvremena lingvistika*, 71, 105-130.
- Stelzerová, P. (2014). *Teaching Differences between British and American English in Lower-Secondary EFL Classes* (Unpublished MA thesis). Faculty of Education, Department of English Language and Literature, Charles University, Prague, Czech Republic.
- Stevens, P. (1992). *English as an International Language: Directions in the 1990s*. In B. B. Kachru (Ed.), *The Other Tongue* (pp. 27-47). Urbana: University of Illinois Press
- Thörnstrand, A. (2008). *British or American English? A Survey of Some Upper Secondary Schools*. Karlstad: Karlstad University.
- Vilke, M., Mihaljević Djigunović, J. & Medved Krajnović, M. (1998). The Faces of Janus in English Language Learning as Culture Learning. In J. Ciglar-Žanić, D. Kalogjera, D & J. Jemeršić (Eds.), *Cross-Cultural Challenges*. Zagreb: The British Council & University of Zagreb, (pp. 359-370)

**Anita Lemić Stagličić**

Veleučilište "Nikola Tesla" u Gospiću

## **Osvješćivanje interkulturalnog aspekta u ranom učenju stranih jezika**

### **Sažetak**

Interkulturalna i multikulturalna komponenta okosnice su podučavanja stranih jezika, a zadatak nastavnika je odgovoriti na pitanje kako ostvariti smislenu komunikaciju među govornicima koji ne dijele isto kulturno iskustvo. Razvoj modernog društva utjecao je na približavanje kultura i obrazovni sustav se mora prilagoditi novonastalim promjenama, te odgojiti društvo za interkulturalnu komunikaciju, u čemu najveću ulogu ima nastava stranih jezika. Ulaskom Hrvatske u EU ostvareni su uvjeti za interkulturalnu razmjenu koja počinje na mjestima uobičajene razmjene znanja i informacija: medijima i sveučilištima. Integracija kulturne komponente u učionicu stranog jezika postavlja temelje već 40 godina, ali se u jezičnoj praksi pokazalo kako je kulturološka odrednica marginalizirana, te se kultura stavlja u drugi plan. U svrhu pilot istraživanja provedena je anketa o stavovima nastavnika vezanih za jezičnu praksu u višekulturnoj učionici, a čiji je cilj bio promišljanje o pristupu nastavi, promicanje inkluzije, osjetljivosti na probleme, razvoj sposobnosti i potencijala svakog pojedinca u procesu nastave. Rezultati provedene ankete pokazuju kako nastavnici u velikoj većini imaju razvijenu svijest o potrebu individualizacije nastave kod višejezičnih studenata u višekulturnoj učionici, te su itekako svjesni izazova s kojima se suočavaju u svom okruženju.

**Ključne riječi:** engleski jezik; interkulturalna komunikacija; podučavanje engleskog jezika

## **Awareness of the intercultural aspect in early foreign language learning**

### **Abstract**

Intercultural and multicultural components are the backbone of teaching foreign languages, and the teacher's task is to answer the question of how to achieve meaningful communication between speakers who do not share the same cultural experience. The development of modern society has influenced the convergence of cultures, and the educational system must adapt to the new changes, and educate a society for intercultural communication, in which the teaching of foreign languages plays the biggest role. With Croatia's entry into the EU, the conditions for intercultural exchange have been met, which begins at the usual places of exchange of knowledge and information: the media and universities. .... World relations in terms of economy and economy, as well as globalist tendencies, as well as the European market, imply an increase in mutual interaction among European citizens, who will increasingly exchange experiences and ideas around the world. This development will lead to intercultural encounters that will have to correspond to the social situations in which the participants find themselves. The integration of the cultural component in the foreign language classroom has been laying the foundations for 40 years, but language practice has shown that the cultural determinant is marginalized, and culture is put on the back burner. The language industry must move away from an approach that prioritizes the linguistic component and relies heavily on the application of grammar and spelling rules, instead of targeted awareness of the intercultural aspect, especially in early foreign language learning.

**Keywords:** foreign language teaching, English language, German language, intercultural communication

## Uvod

Jezik i kultura su neodvojivi u nastavi stranih jezika te ih kao takve i promatramo. Suvremena nastava stranih jezika ima zadatak pripremiti studenta za interakciju s drugim kulturama te osvijestiti nužnost međukulturnih odnosa.

Ulazak Republike Hrvatske u Europsku uniju pojačao je potrebu za interakcijom među kulturama te interkulturalno obrazovanje, kako učenika, tako i učitelja kao i društva u cjelini. Zadatak svakog člana nije isključivo njegovanje nacionalnog identiteta, već prihvaćanje i shvaćanje novonastalih višekulturnih i višejezičnih identiteta. Kako bismo pripremili studente za višekulturno društvo, prvenstveno moramo osposobiti nastavnike za razumijevanje i implementiranje interkulturalnog aspekta u nastavi stranih jezika. Suvremena europska obrazovna i jezična politika utjecala je na kreiranje novih obrazovnih politika i implementaciju bogate kulturološke riznice europskih naroda u kurikulumu stranih jezika.

Nastava stranih jezika uvijek je bila mjesto susreta kultura te je uvijek stavljala naglasak na karakteristike kultura i civilizacija čiji se jezik poučava, međutim, interkulturalna nastava nije isključivo baratanje podacima o kulturi i društvu, već teži obuhvaćanju kognitivnih mehanizama upravljanja postupcima, i fokusira se na dublje strukture (Bleyh, 1994).

Prema Mlinarević i Brust Nemet (2010) razvijanje interkulturalnih kompetencija cjeloživotni je proces, a osposobljavanje osobe za suživot u višekulturnom okružju pedagoški je zadatak. Samim time, ovaj proces nužno je započeti u najranijim etapama obrazovanja, od dječjeg vrtića i osnovne škole, te ga kontinuirano razvijati tijekom cjeloživotnoga obrazovanja. Kako bismo uspješno pristupili poučavanju stranog jezika, nužno je obrazovati nastavnike koji su pokretači i spona u procesu usvajanja međukulturalnih sadržaja i vrijednosti (Mlinarević, Brust Nemet, 2010).

Interkulturalna kompetencija postaje aktualna pojavom globalizacije te suradnjom velikih višenacionalnih kompanija, organizacija i pojedinaca. Preduvjet uspješne suradnje je uspješna komunikacija. Interkulturalno učenje podrazumijeva multikulturalno društvo u okvirima interkulturalnog područja učenja čije će se komponente oslanjati na otvorenosti, poštivanje i prihvaćenosti. Interkulturalni odgoj i obrazovanje se ne temelje isključivo na iskazivanju određenih stavova prema „drugacijima“ već na njihovom priznavanju i prihvaćanju. To znači da je i interkulturalna kompetencija sposobnost iskazivanja navedenih osobina u interakciji s „drugima“ (Hrvatić, Piršl, 2005). Potrebno je utvrditi razinu međukulturalne kompetencije nastavnika kao i svijest nastavnika unutar hrvatskog obrazovnog sustava o važnosti stapanja kultura i prihvaćanja višejezičnih zajednica kako bi se moglo raditi na razvitku kompetencije kod svih predavača. Također, potrebno je utvrditi i koliku podršku u formiranju nastave kod višejezičnih učenika predavačima pruža sustav, a koliko se oslanjaju na vlastitu intuiciju i samostalno usvajanje vještina.

## Uloga nastavnika u implementaciji kulture u nastavu stranog jezika

Kada proučavamo utjecaj multikulturalizma i interkulturalizma na nastavu stranog jezika, naglasak stavljamo na promijenjene uloge nastavnika, te novonastale promjene u sustavu obrazovanja. U nastavi stranih jezika moramo pronaći odgovore na nove zahtjeve, na način da osposobimo nastavnike i predavače za proces cjeloživotnog učenja, kako vlastitog, tako i pripreme učenika za isti proces.

Kako bismo uspješno razvili ovu kompetenciju, moramo je početi implementirati u obrazovanje djece već u vrtićkoj dobi, te kasnije nadograđivati tijekom osnovnog i srednjeg obrazovanja. Pojmovima interkulturalizma i multikulturalizma bave se različite grane znanosti, primjerice antropologija, sociologija, filozofija, ali i pravo, etika te psiholingvistika.

Kako smo već naveli, nastava stranog jezika ne uključuje samo poučavanje gramatičkih i pravopisnih pravila ili vokabulara. Nastavnik mora biti sposoban nadilaziti ovu razinu usvajanja gradiva, te učenicima, osim objektivne, početi objašnjavati i subjektivnu kulturu. “Učenici bi trebali poznavati denotativna i konotativna značenja riječi i znati izraziti svoje misli i osjećanje na socijalno i kulturalno primjerene načine (Göbel i Hesse, 2004 u: Peko i sur., 2009) u nizu nastavnih strategija koje potiču razvoj interkulturalnih kompetencija kod učenika posebnu pažnju pridaju iskustvenom učenju putem

studije slučaja, simulacije, igranja uloga, grupnog projektnog istraživanja te učenja kroz praksu u multikulturalnim sredinama. Unutar hrvatskog obrazovnog sustava, kao i obrazovnih sustava drugih zemalja, kada promatramo nastavu stranog jezika, veći dio 19.stoljeća koristila se leksičko-gramatička metoda, a nastava se svodila na usavršavanje vokabulara, te prijevod sa stranog jezika na materinji.

### **Leksičko-gramatička metoda u poučavanju stranog jezika**

Iako se leksičko-gramatička metoda spominje prva, kada se govori o metodama u poučavanju stranog jezika, te služi kao polazište za ostale metode s vremenom se, što zbog razvoja društva, a što zbog razvoja industrije, poučavanja stranog jezika razvilo i nepovjerenje u ovu metodu. Leksičko-gramatička metoda ima svoje nedostatke, primjerice nastavnici koriste frontalni pristup, oslanja se na gramatički ustroj umjesto na razvoj vještine komuniciranja te potencijalno ima nedovoljan utjecaj na motivaciju polaznika. Bleyhl (1994) tvrdi kako učenje jezika koje potencira samo lingvističku dimenziju, predstavlja amputirano učenje jezika. Često se spominje kako govornici kod kojih je primjenjivana isključivo ova metoda ne znaju primijeniti naučeno u svrhu svakodnevne komunikacije na stranom jeziku. Nastava je koncipirana na način da učenik usvaja gramatička obilježja, uočava uzorke, gramatički sistem te naučena pravila primjenjuje na zadanim primjerima. Cilj nije ostvariti efektivnu komunikaciju već naučiti čitati i pisati na stranom jeziku. Nedostaci koje su autori koji su se temom bavili uočili su da su predavači izrazito aktivni tijekom nastave te da u velikoj mjeri ovise o udžbeniku ili nastavnom materijalu. Također, u drugi plan je stavljena mogućnost studenta da komunicira, zbog nedostatnog fokusa na slušanje i govor. Studenti nisu izloženi jeziku u originalnoj formi i ne trenira ih se za komunikaciju u realnim situacijama. Selekcija riječi je ograničena, jer se koriste riječi u zadanom tekstu, te polaznik dobiva izoliranu listu riječi, koje nisu međusobno povezane ili stavljene u kontekst. Dugoročno se smatra kako korištenje ove metode rezultira dosadom i frustracijom među polaznicima. Nastava engleskog jezika kao drugog jezika razvija se s modernizacijom društva i približavanjem kultura. Potrebe koje su polaznici ostvarivali i ostvaruju nisu jednake, jer se društvo mijenja, kulture se približavaju, a cilj učenja jezika nije više puko uočavanje i primjena pravila, već mogućnost sudjelovanja u globalnom društvu. Pandemija nas je naučila kako se u stvarnom životu često nećemo pronaći na istom mjestu polaznicima koji imaju slične karakteristike, već nam razvoj društvenih mreža, aplikacija za virtualnu nastavu i slično, omogućavaju da iz svog doma ostvarujemo kontakt sa osobama na drugom kraju svijeta. U tom slučaju, fokus se mora pridodati razvoju komunikacije, dok usvajanje gramatičkih pravila dolazi prirodno, tijekom korištenja jezika. Leksičko-gramatička metoda nije manjkava, nego jednostavno služi drugoj svrsi. Korištenje ove metode smisleno je kada postoji koherentnost u nastavi i polaznici imaju jednaka obilježja (govore isti L1, na sličnoj su jezičnoj razini.) Kod uzorka koji nije selektivan, već nasumičan, možemo koristiti čitav spektar različitih metoda nastalih tijekom razvoja industrije poučavanja stranih jezika. Iako osporavana, leksičko-gramatička metoda je polazna metoda u određenim društvenim situacijama i korištenjem teorije bihevizma, posljedično, razvija mentalnu disciplinu kod polaznika, što je prenosivo na područja izvan lingvistike. Ipak, ono u čemu je ova metoda manjkava je upravo nerazumijevanje područja interkulturalnih kompetencija, koje se očituju u primjećivanju sličnosti i razlika između vlastite i strane kulture, boljem razumijevanju kulture naroda čiji jezik usvajamo, otvorenosti prema drugačijem te korištenju više izvora informacija. Također, ako se fokusiramo na ovu metodu, često će izostati razumijevanje odnosa među kulturama, a formirat će se predrasude i stereotipi tijekom kontakta sa drugim kulturama.

### **Rano učenje stranog jezika**

Poučavanje djece stranom jeziku promatramo iz drugog aspekta u odnosu na poučavanje odraslih, a razlog tomu je što djeca do određene dobi, koja je još uvijek predmet rasprave teoretičara, jezik usvajaju na drugačiji način.

Odrasli polaznici strani jezik uče dok ga djeca usvajaju na jednak način na koji bi usvojila i materinji. Usvajanje materinjeg jezika događa se prirodno, a katalizator je komunikacija djeteta s majkom, što uvjetuje usvajanje komunikacijskog koda u djetetovoj okolini, putem direktne

komunikacije ili posredstvom medija. Rano učenje stranog jezika doživjelo je procvat prisustvom interneta te u njegovoj široj uporabi. Šuško, Zjačić-Ljubičić (2021) zaključuju kako takozvana generacija Z ne poznaje društvo prije pojave Interneta i mobitela što uvelike mijenja globalnu scenu, koja se prilagođava novonastaloj situaciji, olakšava globalni susret kultura i usvajanje stranog jezika bez potrebe za korištenjem tradicionalnih metoda poučavanja. Šuško i Zjačić-Ljubičić (2021) također prepoznaju potrebu za izlaganjem stranom jeziku od najranije dobi, dok kao prednosti navode lakše, odnosno prirodno usvajanje jezika, što implicira pravilniji izgovor, tečniji ritam jezika, te točniju intonaciju. Percepcija jezika kod neizvornog govornika, oblikuje se tijekom prvog susreta s određenim stranim jezikom. Upravo zbog toga motivacija je presudna te uvjetuje roditeljima, odgajateljima, nastavnicima, ili bliskim osobama koje izlažu dijete jeziku, da taj jezični susret bude što prirodniji.

### **Internetske aplikacije kao mjesto kulturnog susreta**

Internet i drugi mediji mogu biti ključna komponenta u interkulturalnoj nastavi stranog jezika, jer omogućavaju nastavniku da djeci na njima prihvatljiv i poznat način prikažu kulturu naroda koji se odabranim jezikom koriste, a da do kulturne razmjene može i ne mora doći.

Ako promatramo internetske aplikacije kao sklop sredstava za rad unutar kojih ćemo koristiti isključivo postojeće sadržaje, bez kreiranja vlastitih, možemo izgubiti priliku stvaranja kulturnog susreta unutar granica prostorije u kojoj se nalazimo. Pri tome mislimo na mogućnost korištenja aplikacija za komunikaciju i interkulturalni susret s nastavnicima i polaznicima vrtića ili škole koje nisu u našoj državi, ili čak na našem kontinentu. Internet nam daje nebrojene mogućnosti, a poučavanje djece još je nedovoljno istraženo i daje prostora za kreiranje novih sadržaja i pristupa postojećem sadržaju. Interkulturalna komponenta ne uključuje smo puko usvajanje činjenica, već i direktnu interakciju s drugim kulturama, pa je kolaboracija među predškolskim grupama iz različitih područja ne samo moguća, nego i poželjna. Europska unija obrisala je granice među državama članicama. Suradnja između članica Unije je poželjna, te se potiče. Nužno je kreirati mjesto susreta, u kojem će se i među polaznicima, ali i nastavnicima kreirati nove strategije te dijeliti postojeće. Na ovaj način, učionica stranog jezika u potpunosti bi postala mjesto susreta među kulturama, a učenje jezika bi poslužilo svrsi ostvarivanja i olakšavanja komunikacije među kulturama.

## **METODOLOGIJA**

### *Cilj istraživanja*

Cilj pilot istraživanja je utvrditi postoji li razvijena međukulturalna kompetencija kod nastavnika koji predaju u višejezičnim sredinama kao i stav nastavnika o utjecaju inkluzije na razvoj ili nestanak stereotipa vezanih za različite kulture.

### *Sudionici*

U istraživanju su sudjelovali izvorni govornici hrvatskog jezika koji se bave podučavanjem engleskog kao stranog jezika u osnovnim školama. Nastavnici predaju u regionalnoj školi koja ima značajan broj učenika pripadnika nacionalnih manjina te učenici kod kuće komuniciraju na jeziku koji nije niti jezik dominantne kulture, niti je engleski jezik. U pilot istraživanje bilo je uključeno 16 nastavnika.

### *Hipoteze i istraživačka pitanja*

H1. Nastavnici su otvoreni uključivanju drugih kultura u nastavu

H2. Pluralnost kultura u razredu pomaže nastavnicima u suzbijanju stereotipa i promjeni pristupa nastavi

### *Instrumenti*



Nastavnici su odgovorili na kratki upitnik čiji je cilj bio evaluirati ponuđene teze. Sudionicima je ponuđen niz izjava vezanih za poučavanje i usvajanje stranog jezika, te ocjene od 1-5, pri čemu 1 označava potpuno neslaganje s izjavom, a 5 kako se ispitanik u potpunosti slaže sa navedenom tezom.

Ispitali smo i povezanost međukulturne nastave s formiranjem stereotipa, na način da predavač evaluira u kojoj mjeri su stereotipi prisutni kada učenik dođe u doticaj s drugom kulturom.

Postavili smo pitanja vezana za upoznavanje učenika s kulturom naroda čiji jezik se poučava te o načinima na koji nastavnici implementiraju kulturne razlike u svojoj učionici. U ovoj grupi pitanja oslonit ćemo se na pitanja o alatima i materijalima koji su korišteni u ovu svrhu.

Na kraju smo zamolili ispitanike da procijene u kojoj je mjeri interkulturalna komponenta utjecala na promjenu pristupa nastavi stranog jezika, te s kojim se problemima osobno susreću tijekom implementacije iste.

Nakon ispunjene ankete, sudionici su participirali u raspravi i razmjeni iskustava vezanih za nastavu, kao i samu anketu.

### Postupak istraživanja

Nastavnicima je ponuđena anketa u kojoj su predominantna bila pitanja u kojima su morali utvrditi svoje (ne)slaganje s određenom tezom. Posljednja dva pitanja su ponudila mogućnost komentara, u kojima su nastavnici morali odgovoriti koriste li posebne nastavne materijale prilikom poučavanja dvojezične djece i koji su to materijali, te koji su problem s kojima se susreću prilikom poučavanja djece stranom jeziku.

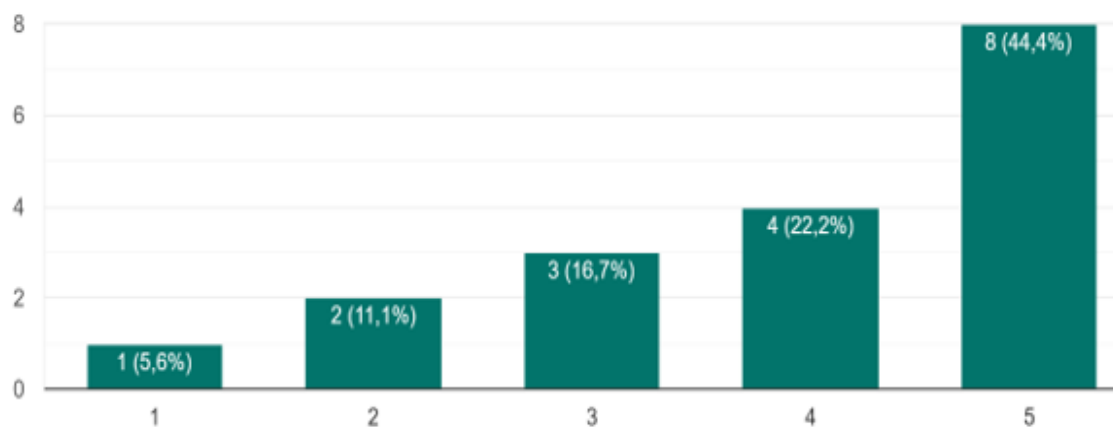
## REZULTATI

U ovom dijelu su izloženi rezultati ankete prema postavljenim problemima. Rezultati su prikazani kao grafovi u kojima se evaluiraju odgovori nastavnika, a nakon izloženih rezultata, iznijet ćemo zaključke s rasprave.

Prvo pitanje odnosilo se na percepciju nastavnika o brzini usvajanja stranog jezika kod mlađe djece.

44% sudionika smatra da djeca s lakoćom usvajaju strani jezik, dok se samo jedan nastavnik izjasnio kako smatra da djeca imaju poteškoća s usvajanjem stranog jezika, odnosno nije se složio s tvrdnjom kako djeca s lakoćom usvajaju drugi jezik.

Tijekom rasprave, sudionici su branili svoje mišljenje. Dio koji se u potpunosti ili djelomično slaže s tvrdnjom kako djeca u ranijoj dobi lakše usvajaju strani jezik, tvrdi kako je razlog tome upravo plastičnost mozga i mogućnost djece da upijaju nova znanja bez predrasuda. Sudionici koji se nisu u potpunosti složili s tvrdnjom svoje mišljenje opravdavaju činjenicom kako učenici s kojima oni rade dolaze u školu s prethodnim znanjima, te se već nose s dva jezika, te im usvajanje engleskog ide sporije.



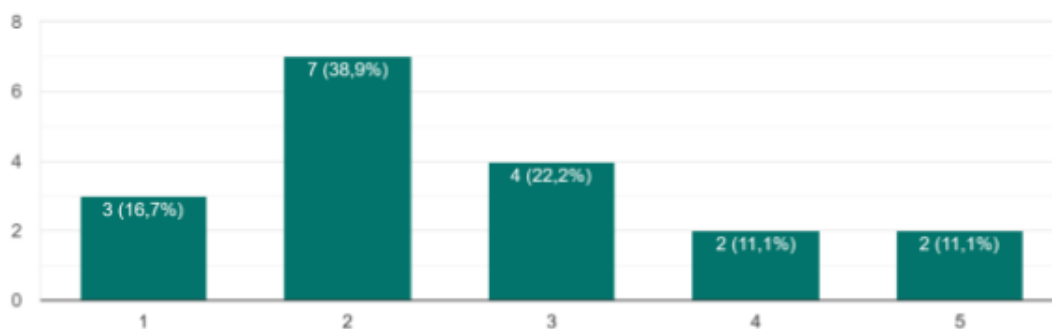
Prikaz 1. Percepcija lakoće usvajanja stranih jezika

Postavili smo pitanje vezano za percepciju nastavnika vezano za kulturalni pristup i na kojem jeziku i kulturi se treba bazirati nastavni program. Nastavnicima je ponuđena teza kako je za svu uključenu djecu najprikladniji program koji se zasniva isključivo na kulturi i jeziku domaćina.

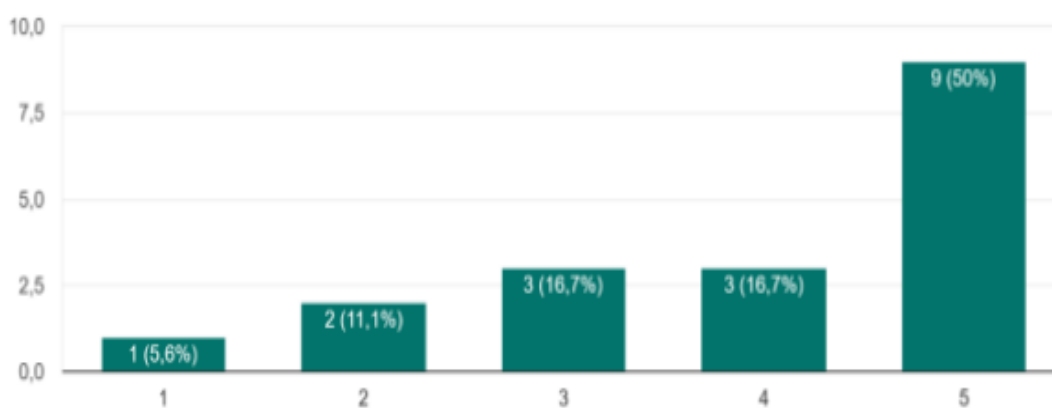
Sudionici su bili podijeljeni. 16,7% sudionika se uopće nije složilo s ovom tezom, 7% sudionika se ne bi složilo s tezom, 22% sudionika nije sigurno, 11,1% sudionika se s tezom djelomično slaže, dok se 11,1% slaže u potpunosti.

Kako su sudionici bili podijeljeni u svojim odgovorima, svaki je sudionik zastupao svoju tezu. Neki su nastavnici naveli kako je potrebno implementirati unificirani pristup, kako bi svi sudionici imali jednaku polazišnu točku i kako bi se kreirala skupina koja je slična te se na taj način izbjegla diskriminacija i promatranje određenih učenika kao "drugih".

Grupa koja se izjasnila kako treba imati drugačiji pristup svakom učeniku, svoje mišljenje opravdava činjenicom kako su svi učenici jedinke i zbog kulturoloških i drugih razloga nemaju jednak pristup niti sustavu obrazovanja, kao ni mnogim drugim aspektima. Također je navedeno kako razlika ne mora biti nužno kulturološka, ali se svakom učeniku mora dati prilika da napreduje na način koji je njemu najprikladniji.



Prikaz 2. Najprikladniji nastavni program za svu uključenu djecu je onaj koji se bazira isključivo na kulturi i jeziku domaćina (u ovom slučaju Hrvatske)

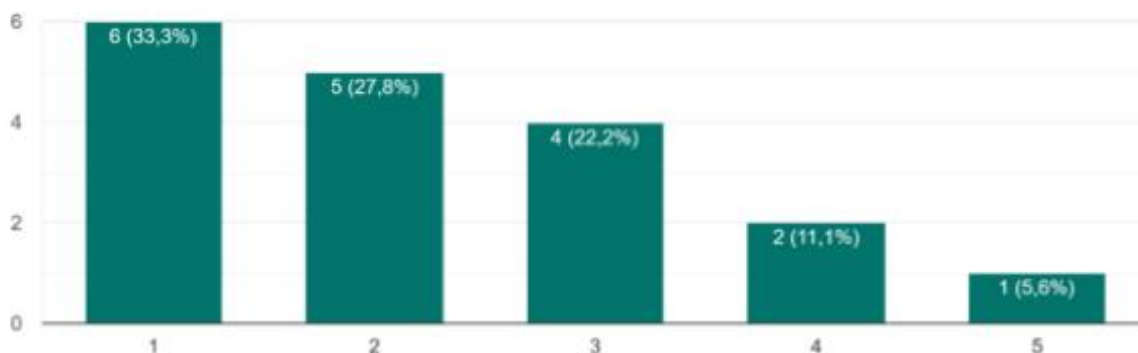


Prikaz 3. Stav nastavnika o prikladnosti programa isključivo na jeziku domaćina

50% sudionika se u potpunosti složilo da je najprikladnija nastava ona na jeziku domaćina, dok je 16,7% označilo kako se uglavnom slaže s tvrdnjom. 16,7% nije sigurno, dok se 16,7% uopće ne slaže ili uglavnom ne slaže s ovom tvrdnjom.

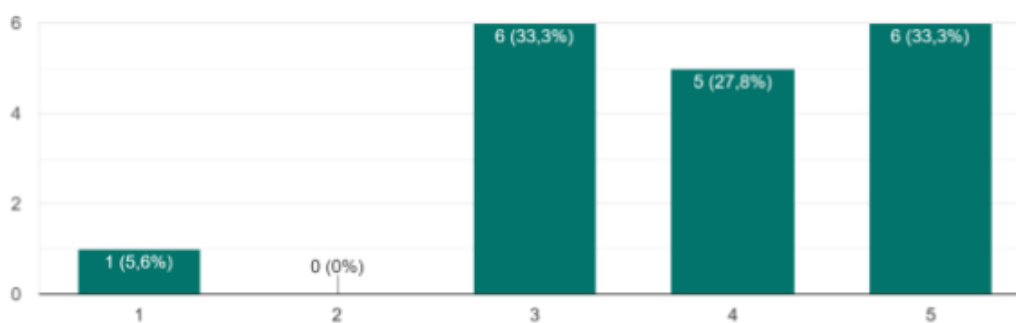
Sudionici koji se nisu složili s tezom, kao razlog su naveli činjenicu da se ne bave svi nastavnici jezikom i kulturom, a djeca usvajaju druga znanja i vještine koji nisu nužno povezani s predmetom ove rasprave.

Sudionici koji su se u potpunosti ili djelomično složili s tvrdnjom svoj su stav branili činjenicom kako je zbog specifičnosti škole u kojoj predaju, a koja ima značajan broj predstavnika manjina, nužno pronaći način pristupa svakom učeniku pa samim time i nastavno osoblje mora biti upoznato i poštovati specifičnosti svakog pojedinca.



Prikaz 4. Jednak obrazovni program za sve, benefit je za sve učenike, neovisno jesu li višejezični ili ne

33,3% sudionika smatra kako najbolja opcija nije uvijek jednak obrazovni sustav za sve uključene, dok se 27,8% uglavnom ne slaže. 22,2% nije sigurno. 16,7% ispitanika se uglavnom ili u potpunosti slaže s ovom tvrdnjom.

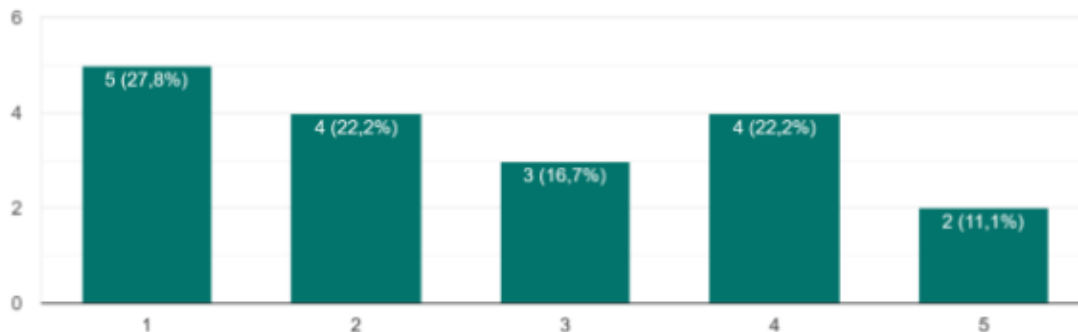


Prikaz 5. Tijekom nastavnih aktivnosti učenici se trebaju služiti isključivo hrvatskim jezikom (ili engleskim jezikom na nastavi engleskog).

33,3% sudionika smatra da se tijekom nastavnih aktivnosti učenici trebaju služiti isključivo hrvatskim jezikom (ili engleskim jezikom na nastavi engleskog) dok se 27,8% sudionika uglavnom slaže s ovom tvrdnjom. 33,3% sudionika ankete nije sigurno dok se samo jedan ispitanik izjasnio kako se uopće ne slaže s navedenom tezom.

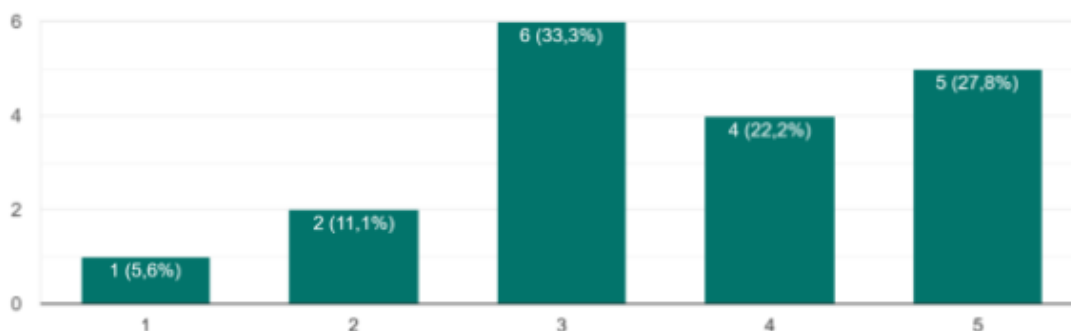
Sudionik koji se s navedenom tezom ne slaže u raspravi je objasnio kako su specifičnosti nastave s djecom koja su višejezična previše izražene te se djeca neminovno služe jezikom koji im je u trenutku bliži ili poznatiji. Nekad je to iz potrebe da prevedu naučeno, dok se ponekad služe materinim jezikom zbog nedovoljno razvijenog vokabulara.

Ostatak grupe složio se sa zaključkom, no postavili su tezu kako je nužno ostvariti komunikaciju isključivo na engleskom jeziku u nastavi engleskog upravo kako bi se metodom pokušaja i pogrešaka vokabular bolje razvio.



Prikaz 6. Poželjno je da djeca u kućanstvu koriste isključivo hrvatski jezik kako bi se dijete bolje adaptiralo na zahtjeve obrazovnog sustava

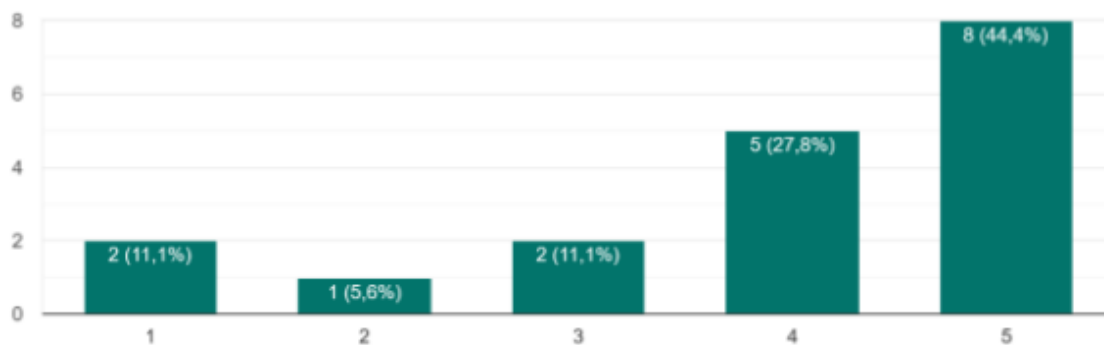
27,8% sudionika smatra kako je poželjno da djeca u kućanstvu koriste hrvatski, odnosno većinski jezik kako bi se bolje adaptirali na zahtjeve obrazovnog sustava, dok se 22,2% uglavnom ne slaže. 16,7% sudionika nije sigurno ili nema formirano mišljenje o temi, dok se 33,3% sudionika uglavnom ili u potpunosti slaže s navedenom tezom.



Prikaz 7. Proces usvajanja stranog jezika kod mlađe djece je dugotrajan

Pitanje o dugotrajnosti procesa usvajanja stranog jezika kod mlađe djece povelu je raspravu o usvajanju stranog jezika kod dvojezične djece i poštovanja vlastitog jezika i kulture. Sudionici su branili svoje teze te su došli do zaključka kako je ipak nužno njegovati vlastitu kulturu i jezik unutar kućanstva jer će se dijete u svakom slučaju prilagoditi kulturi domaćinu tijekom procesa obrazovanja, a zbog mlađe dobi u kojoj su izloženi engleskom jeziku, posebice u današnjem društvu, jezike će usvojiti s lakoćom u školi.

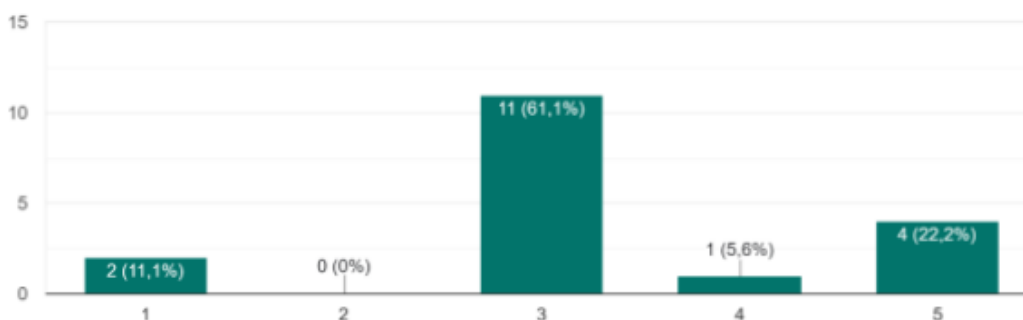
Postavljeno pitanje u mnogočemu je slično pitanju vezanom za lakoću usvajanja stranog jezika kod mlađe djece pa su odgovori u mnogočemu bili slični.



Prikaz 8. Nastavnici mogu pomoći djeci iz drugih kultura u razvoju dvojezičnosti na način da poštuju njihovu kulturu i približe kulturu i jezik učenicima koji nisu njeni pripadnici

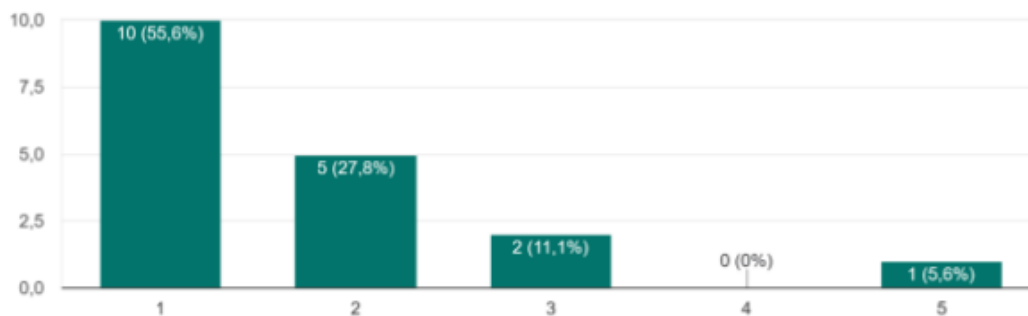
44,4% sudionika smatra kako nastavnici mogu pomoći djeci iz drugih kultura u razvoju dvojezičnosti tako što pokazuju poštovanje prema njihovoj kulturi te ih predstave učenicima koji nisu pripadnici te kulture, dok se 27,8% gotovo u potpunosti slaže s ovom tvrdnjom..

11,1% sudionika se uopće ne slaže i smatraju kako nema potrebe da se kultura i jezik nacionalne manjine uključe u svakodnevnu nastavu. Sudionici koji su se izjasnili kako se s tvrdnjom slažu, smatraju kako je poželjno uključiti jezik i kulturu “drugih” kako bi se kod ostatka studenata razvijala svijest o multikulturalnosti te da bi se pomoglo većinskoj skupini prihvatiti “druge”, kao i manjinskoj zajednici omogućiti lakše uklapanje u društvo i nastavni proces.



Prikaz 9. Nastavnici moraju naglašavati važnost korištenja vlastitog jezika unutar kućanstva.

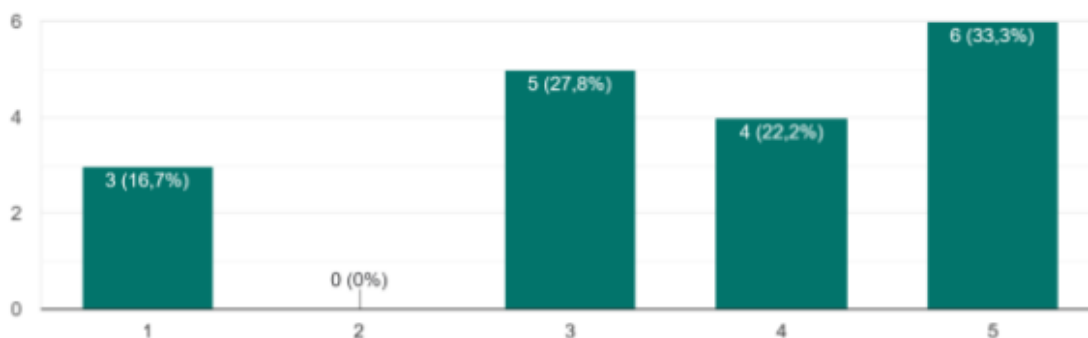
Velika većina sudionika, odnosno 61,1%, nije razmišljala o potrebi za naglašavanjem važnosti korištenja vlastitog jezika unutar kućanstva ili ne smatra kako je zadatak nastavnika promovirati kulturu i jezik pojedinca kojima osobno ne pripadaju. Prilikom rasprave, sudionici su svoje mišljenje objasnili činjenicom kako uglavnom nisu dovoljno upoznati sa samom kulturom kako bi ju mogli smisleno promovirati, a kultura i jezik pojedinca trebaju biti u sferi interesa roditelja i nastavnika koji predaju manjinski jezik.



Prikaz 10. Nema potrebe za komunikacijom nastavnika sa roditeljima koji ne komuniciraju na jeziku većine.

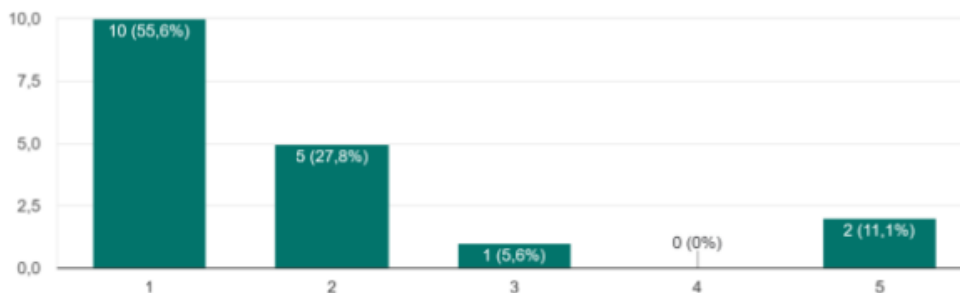
55,6% sudionika smatra kako postoji potreba za komunikacijom nastavnika s roditeljima djece koja ne komuniciraju na jeziku većine, dok se 27,8% uglavnom ne slaže da je potrebno naglasiti komunikaciju u odnosu na onu koju bi ostvarivali s roditeljima jednojezične djece. 11,1% sudionika nema razvijen stav, dok se jedan sudionik složio s tvrdnjom kako za povećanom komunikacijom nema potrebe.

Sudionik koji se s ovom tvrdnjom složio, kao obrazloženje je naveo nemogućnost komunikacije na jeziku koji ne poznaje, dok su ostali sudionici naveli kako je dužnost nastavnika pronaći način za komunikaciju s roditeljima, neovisno o jeziku koji govore i kulture kojoj pripadaju. Na taj se način uključuju i roditelji u obrazovni proces vlastite djece.



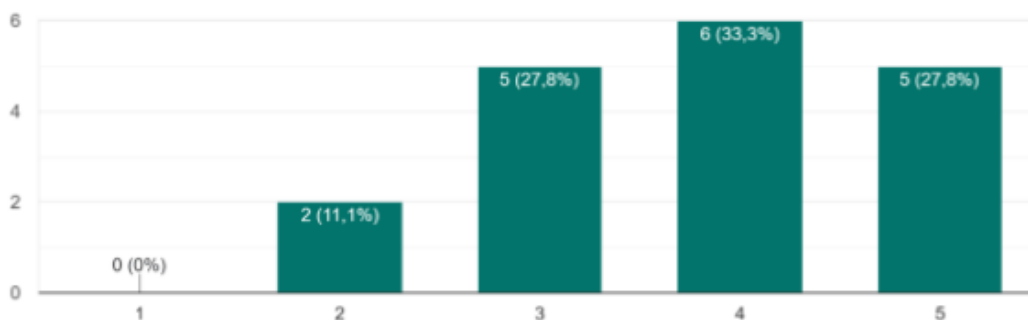
Prikaz 11. Roditelji s djecom trebaju komunicirati na vlastitom jeziku.

Nastavno na već postavljeno pitanje, povelu se rasprava o usvajanju stranog jezika kod dvojezične djece i poštovanja vlastitog jezika i kulture. Sudionici su se uglavnom s tvrdnjom složili ili nisu imali jasno razvijen stav. 16,7% sudionika koji se s tvrdnjom nisu složili obrazložili su svoje mišljenje potrebom za razvojem vokabulara djece na jeziku većine ili engleskom jeziku u slučaju poučavanja engleskog. Također, sudionici su naveli kako nije nužno da roditelji u potpunosti govore stranim jezikom, već da sa svojom djecom povremeno komuniciraju i na drugim jezicima (ukoliko su u mogućnosti) kako bi im pomogli savladati prepreke tijekom obrazovanja.



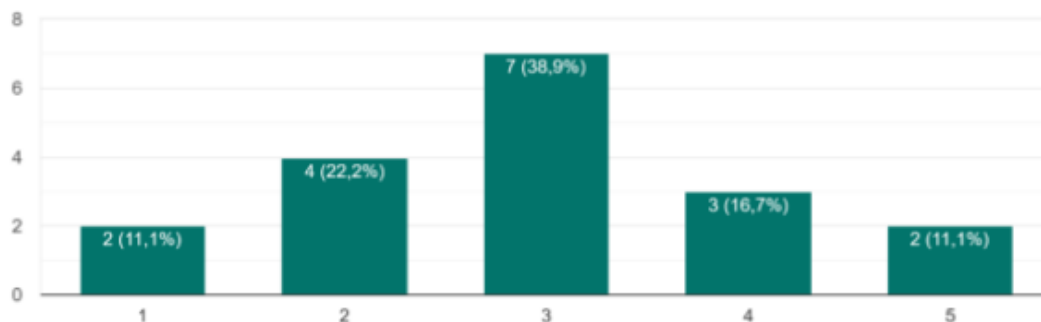
Prikaz 12. Proces učenja engleskog jezika jednak je za sve učenike, neovisno o tome kojoj kulturi pripadaju

55,6% sudionika vjeruje kako je proces učenja engleskog jezika jednak za sve učenike, neovisno o tome kojoj kulturi pripadaju, dok se 27,8% uglavnom ne slaže s postavljenom tezom. Sudionici su kao razlog naveli specifičnosti određenih kultura te način na koji usvajaju strane jezike. Također, navedeno je kako u nekim manjinskim kulturama dominiraju sinkronizacije filmova i crtića pa djeca nisu izložena engleskom jeziku tijekom svakodnevice, dok u Hrvatskoj prevladava prijevod s tonskim zapisom na originalnom jeziku te su djeca u mogućnosti čuti izvorni izgovor određenih riječi.



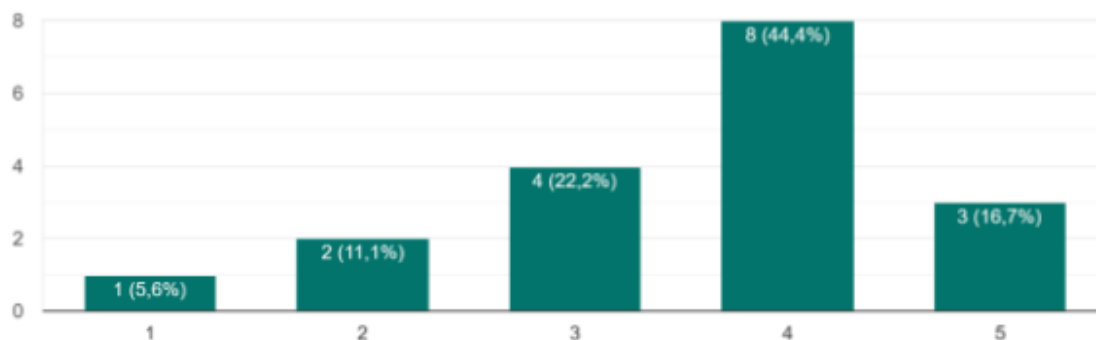
Prikaz 13. Sva djeca trebaju biti izložena materijalima na stranim jezicima

Sudionici su se u većini složili s tvrdnjom kako sva djeca, neovisno jesu li jednojezična ili dvojezična trebaju biti izložena materijalima na stranim jezicima ili o tezi nisu imali mišljenje, dok se niti jedan ispitanik nije izjasnio kako se ne slaže s tezom. Kao materijale koji se koriste sudionici su naveli *Youtube*, glazbu i videa na engleskom jeziku, dok su neki nastavnici naveli i specijalizirane račune na Instagramu i *TikToku*, koji se bave nastavom engleskog jezika (npr. *Aoife and English*), a koji su prikladni dobi učenika.



Prikaz 14. Povećanjem broja višejezične djece povećava se potreba za asistentima u nastavi ili prevoditeljima

Mišljenja sudionika o povećanoj potrebi za asistentima u nastavi su bila podijeljena, dok je vrlo mali broj sudionika (11%) imao izričit stav kako se potreba za asistentima ili povećava ili ne povećava u višekulturalnoj sredini.

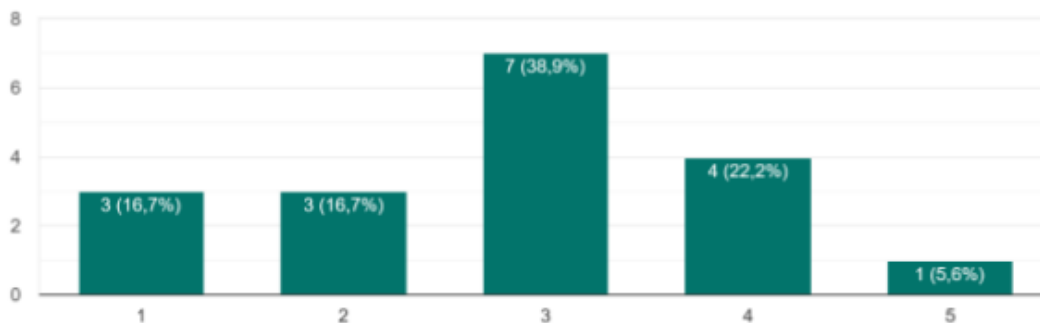


Prikaz 15. Pri poučavanju višejezične djece, koristim se različitim materijalima u odnosu na djecu koja nisu višejezična.

16,7% sudionika složilo se kako se pri poučavanju višejezične djece koriste materijalima različitim od onih koje bi koristili u nastavi s jednojezičnom djecom, dok se 44,4% uglavnom slaže. 22,2% nema razvijen stav, dok se 16,6% sudionika izjasnilo da višejezičnost djece nema utjecaja na materijale i metode koje koriste.

Kao materijale koje koriste u nastavi stranih jezika, ispitanici su naveli *Youtube*, glazbu i videa na engleskom jeziku, dok su neki nastavnici naveli i specijalizirane račune na Instagramu i *TikToku*, koji se bave nastavom engleskog jezika (npr. *Aoife and English*) a koji su prikladni dobi učenika.





Prikaz 16. Veća je mogućnost da će djeca razviti stereotipe prilikom kontakta sa različitim kulturama.

Mišljenja o ovoj tezi da je veća je mogućnost da će djeca razviti stereotipe prilikom kontakta s različitim kulturama podijeljena su. 5,6% se u potpunosti slaže. 22,2% se djelomično slaže, dok 38,9% nema razvijeno mišljenje o temi.

16,7% se uglavnom ne slaže, dok se jednak postotak u potpunosti ne slaže s navedenom tezom. Sudionici su svoje stavove branili tijekom rasprave.

Dio sudionika koji se ne slaže s tezom tvrdi kako će izloženost drugim kulturama kao i komunikacija s njihovim članovima pomoći drugim učenicima razviti svijest o različitosti kultura, što će smanjiti mogućnost kreiranja stereotipa.

Sudionici koji su se s tvrdnjom složili, kažu kako je njihovo mišljenje rezultat dugogodišnje prakse i stereotipa koje su neki od učenika razvili neovisno o izloženosti drugoj kulturi, ili upravo unatoč.

## RASPRAVA

Rad se bavi pitanjem pristupa nastavi stranog jezika prilikom poučavanja višejezične djece. Zbog složenosti teme, u istraživanju smo se, uglavnom zbog praktičnih razloga, morali usredotočiti na mjerljive parametre koje smo pokušali utvrditi putem ankete i naknadne rasprave sudionika u kojoj su sudionici bili u mogućnosti pobliže objasniti svoje stavove. Nastavnici koji su sudjelovali u anketi i raspravi odabrani su upravo iz razloga što pripadaju školi koja u svom sastavu ima značajan broj učenika pripadnika nacionalnih manjina.

Cilj rasprave bio je potaknuti sudionike na promišljanje pristupa nastavi i promicanje inkluzije te ukazati na osjetljivosti, probleme, razvoj sposobnosti i potencijala svakog pojedinca u procesu nastave.

## Zaključak

Jezik i kultura neodvojivi su u nastavi stranih jezika te ih kao takve i promatramo. Suvremena nastava stranih jezika ima zadatak pripremiti učenika za interakciju s drugim kulturama, kao i osvještavanje važnosti međukulturnih odnosa. Kada proučavamo utjecaj multikulturalizma i interkulturalizma na nastavu stranog jezika, naglasak stavljamo na promijenjene uloge nastavnika te novonastale promjene u sustavu obrazovanja. U nastavi stranih jezika moramo pronaći odgovore na nove zahtjeve na način da osposobimo nastavnike i predavače za proces cjeloživotnog učenja, kako vlastitog, tako i pripreme učenika za isti proces.

Rano učenje stranog jezika doživjelo je procvat prisustvom interneta te u njegovoj široj uporabi. Internet i drugi mediji mogu biti ključna komponenta u interkulturalnoj nastavi stranog jezika, jer omogućavaju nastavniku da djeci na njima prihvatljiv i poznat način prikažu kulturu naroda koji se odabranim jezikom koriste, a da do kulturne razmjene može i ne mora doći.

Potrebno je kreirati mjesto susreta u kojem će se i među polaznicima, ali i nastavnicima kreirati nove strategije kao i dijeliti postojeće. Na ovaj način, učionica stranog jezika u potpunosti bi postala

mjesto susreta među kulturama, a učenje jezika bi poslužilo svrsi ostvarivanja i olakšavanja komunikacije među kulturama. Kako bi interkulturalna učionica stranog jezika bila ostvariva, potrebno je osposobiti nastavnike te u poučavanje jezika uključiti interkulturalnu i multikulturalnu komponentu.

U sklopu istraživanja provedena je kratka anketa među nastavnicima koji se bave podučavanjem engleskog jezika kako bismo procijenili i evaluirali razinu implementacije interkulturalne kompetencije u svakodnevnoj komunikaciji sa učenicima najmlađe dobi.

Ispitali smo i povezanost interkulturalne nastave s formiranjem stereotipa, na način da predavač evaluira u kojoj mjeri su stereotipi prisutni promatrajući standardni frontalni pristup u odnosu na pristup u kojem se implementira kulturalni aspekt.

Postavili smo pitanja vezana za upoznavanje učenika s kulturom naroda čiji jezik se poučava, te o načinima na koji nastavnici implementiraju kulturne razlike u svojoj učionici. U ovoj grupi pitanja oslonili smo se na pitanja o alatima i materijalima koji su korišteni u ovu svrhu.

Na kraju smo zamolili sudionike da procijene u kojoj mjeri interkulturalna komponenta utjecala na promjenu pristupa nastavi stranog jezika te s kojim se problemima osobno susreću tijekom implementacije iste.

Provedeno istraživanje pridonijelo je boljem razumijevanju procesa nastave engleskog jezika u kulturi koja je predominantno različita, kao i promišljanju o različitostima i načinima na koje se može pomoći svim sudionicima u nastavi, kako učenicima, tako i nastavnicima koji su tijekom rasprave pomagali jedni drugima vidjeti različite načine na koje mogu pristupiti učenicima koji neminovno zahtijevaju različit pristup s obzirom na svoje specifičnosti. Anketa i popratna rasprava pokazali su kako su nastavnici uglavnom otvoreni prema kulturama višejezične djece u nastavi i kako smatraju da će svi učenici uključeni u program profitirati u edukacijskom smislu ukoliko se u nastavu uključe kulture svih polaznika. Dobiveni se rezultati mogu primijeniti i u nastavi, uglavnom u smislu razvoja multikulturalne kompetencije kod nastavnika predavača koji se bave podučavanjem mlađih učenika engleskom jeziku. Provedeno pilot istraživanje potvrdilo je postavljene hipoteze kako su nastavnici većinski otvoreni uključivanju drugih kultura u nastavni proces te kako pluralnost kultura u razredu pomaže nastavnicima u suzbijanju stereotipa i otvara nove vidike u smislu samog nastavnog procesa, odnosno nastavnici su skloniji koristiti multimedijalne alate u nastavi.

### **Literatura:**

- Bleyhl, W.(1994). Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen. In: *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, herausgegeben von Karl Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm, 9-20. Tübingen: GUNTER Narr Verlag.
- Hrvatić, N., i Piršl, E. (2005). 'Curriculum der pädagogischen Ausbildung und interkulturelle Lehrkompetenz', *Pedagogische Forschung*, 2(2), str. 266-266. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/139325> (Datum pristupa: 15.04.2023).
- Mlinarević, V., i Brust Nemet, M. (2010).: Posjeduju li budući učitelji interkulturalne kompetencije za rad u izvannastavnim aktivnostima. U: A. Peko, M. Sablić i R. Jindra (ur.) *Obrazovanje za interkulturalizam: zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije* (str. 151-167). Osijek : Učiteljski fakultet.
- Peko, A., Mlinarević, V., i Jindra, R. (2009).: Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati. U: A. Peko, V. Mlinarević i R. Jindra (ur.), *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama* (str. 131-155). Osijek : Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet ; Nansen dijalog centar.
- Šuško, V., Zjačić – Ljubičić, S. (2021). Multimodalni pristup ranom učenju stranih jezika u dječjem vrtiću – primjer iz prakse. *Krugovi djetinjstva*, 9(1), 44–53.

**Mirko Lukaš**

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku  
Filozofski fakultet u Osijeku

**Barbara Valinčić**

## **Djetinjstvo i oblici odrastanja u odabranim djelima dječje književnosti**

### **Sažetak**

Tema ovog rada je prikaz povijesnog formiranja paradigmi odrastanja i djetinjstva u djelima književnosti za djecu s posebnim osvrtom na likove nastale u engleskoj dječjoj književnosti. U radu se daje uvid o shvaćanjima djetinjstva koja su se razlikovala u povijesti, na što imaju utjecaj ekonomske, kulturne, društvene i političke promjene. Mislioci koji su snažno utjecali na početke formiranja i oblikovanja pogleda na odrastanje su empirista John Locke i prosvjetitelj Jean-Jacques Rousseau. Radom se omogućuje uvid u formiranje paradigme djetinjstva u praksi pisanja knjiga za djecu i o djeci. Dječja literatura i književnost za djecu važan su socijalizacijski dio odrastanja i djetinjstva, omiljeni su djeci i pridonose boljem shvaćanju djetinjstva. Izborom prozne literature se prikazuju odabrani dominantni tipovi dječjih likova u engleskoj dječjoj književnosti pomoću konkretnih primjera opisanih u djelima Gospodar muha, Gospodar prstenova i Pipi Duga Čarapa. Radom se razmatra i ideja trajnog djetinjstva u djelima Alisa u zemlji čudesa i Petar Pan. Pregledom odabrane literature prikazuju se značajne promjene u formiranju paradigmi odrastanja i djetinjstva te stvaranje posebnih tipova likova djeteta i njegovih pripadajućih socijalizacijskih karakteristika.

**Glavne riječi:** dječji likovi, engleska književnost, fenomen djetinjstva, modeli ponašanja, odrastanje

## **Childhood and Forms of Growing up in Selected Works of Children's Literature**

### **Abstract**

The theme of this paper is an illustration of the historical formation of the paradigms of childhood and childhood in the works of children's literature with a special focus on the characters created in English children's literature. This paper gives an insight into childhood considerations that differed in history, affecting economic, cultural, social and political changes. Thinkers who have strongly influenced the origins of forming and shaping views of growing up are emperor John Locke and enlightenment Jean-Jacques Rousseau. This work provides insight into the formation of the childhood paradigm in the practice of writing books for children and children. Children's literature and literature for children are an important part of the socialization of childhood and childhood, they are a favorite for children and contribute to the understanding of childhood. It focuses its attention on the prose forms of English children's literature. Selection of literature shows selected dominant types depicted as children's characters in English children's literature by concrete examples in the actions of Lord of the Flies, Lord of the Rings, and Pipi Duga Capa. The idea of lasting childhood is also considered in the works of Alice in the Land of Wonders and Petar Pan. A review of selected literature shows significant changes in the formation of the paradigm of growing up and childhood and the creation of special types of figurines of the child and its associated socialization characteristics.

**Keywords:** children's characters, English literature, childhood phenomenon, behavior models, growing

## Uvod u paradigmu djetinjstva

Različita razdoblja tijekom povijesti prikazuju različite socijalizacijske uloge i oblike utjecaja na formiranje paradigme djetinjstva i odrastanja koji se promatraju kao skup ideja koje objašnjavaju načine shvaćanja djetinjstva. Antika, kao i stari Rim, prikazuju djecu kao svojinu kojom se raspolaže prema osobnom nahođenju i donose odluke o njihovim životima ili smrti. U srednjovjekovno društvo Crkva donosi promjene predstavljajući djecu kao nevinu i čistu i kao takvi postaju najpoželjniji modeli odrastanja. Razdoblja humanizma i renesanse povećavaju interese za promatranje djetetova odrastanja, dok reformisti rade veliki korak unazad smatrajući djecu po prirodi zlima i sklonima grijehu. Društvo 18. stoljeća najviše oplemenjuje romantičari stavljajući djetinjstvo u središte pozornosti po čemu se ističu Johne Locke i Jean Jacques Rousseau. Pojavom industrijalizacije u 19. stoljeću započinje izrabljivanje djece, što nije u skladu s tada vodećom viktorijanskom idejom o stvaranju stabilnog doma, da bi se krajem 20. stoljeća kojega nazivamo „stoljećem djeteta“ pretjeralo i zastranilo u pedocentizam.

Paradigmom se označava „svijet ideja“ ili „skup pravila i metoda koji karakteriziraju neku znanost ili disciplinu“ (Anić *et al*, 2004, p. 266). Paradigma ima gotovo jednostrano i univerzalno značenje, dok značenje pojma djetinjstva nije moguće univerzalno odrediti, jer se značenje mijenjalo i nadograđivalo tijekom povijesnog kontinuiteta.

Polazeći od najšire definicije i najopćenitijih izvora autori se slažu da pojam djetinjstva karakterizira razdoblje u životu svakoga čovjeka kojemu prethodi rođenje i dojenačka dob, a nakon kojega slijedi pubertet, adolescencija, odrasla dob i treća životna dob, odnosno starost (Pataki *et al*, 1939; Anić *et al*, 2004; Petz, 2005). Psiholozi unutar razdoblja djetinjstva razlikuju rano, srednje i kasno djetinjstvo u kojima se dijete razvija fizički, psihički, emocionalno i kognitivno (Vasta *et al*. 2004). Rano djetinjstvo obuhvaća dijete od treće do sedme godine, a karakterizira ga razigrana mašta koju dijete ne razlikuje od stvarnosti, zatim igra i oponašanje odraslih. Srednje djetinjstvo traje od sedme do desete godine života, a karakteriziraju ga zamjena igre u rad i mašte u učenje. U kasnom djetinjstvu od desete do dvanaeste godine dijete svjesno razlikuje maštu od realnosti, a školski život i učenje postaju mu temeljna okupacija (Pataki *et al*, 1939; Vasta *et al*. 2004).

Dominantni pogledi na djetinjstvo u modernoj, zapadnoj kulturi predstavljaju ga kao idealizirano razdoblje života nesmetane slobode, mašte, bezgraničnih mogućnosti, nevinosti i radosti do kojih ne dopiru okrutnosti realnog svijeta. Pri tome su odrasli zaštitnici djece i oni su odgovorni za njihovu skrb pokušavajući zadovoljiti njihove potrebe, imajući na umu ono što je u najboljem interesu za dijete (Goldson, 1997).

Nasuprot ovim pogledima na djetinjstvo se gleda i kao na razdoblje života u kojem se dijete podvrgava nizu pravila i odredbi koje mora poštovati i u tom razdoblju ne dozvoljava mu se sudjelovanje u različitim domenama života, posebice onim društvenim. Takvo viđenje više ne obuhvaća zaštitu od strane odraslih, nego isključivanje, marginalizaciju i podređenost (Goldson, 1997). „Marginalizacija djece i djetinjstva sastavnica je „ideološkog gledišta odraslih“ koje obilježava „prirodni poredak“ i „prirodno pravo vladanja nad djecom“ (Babić, 2014, p. 14). Ovom gledištu su se priklonile mnoge društvene znanosti, prvenstveno sociologija i psihologija te antropologija i pedagogija. One zastupaju mišljenja da su djeca nezrela, pasivna, ovisna i nepotpuna bića koja trebaju primati znanja od odraslih nazivajući se tek budućim odraslima i kao takvi objekti djelovanja odraslih (Mason i Steadman, 1997). Mnogi autori poput Campbell, Hall i Lloyd te Miller (prema Goldson 1997) navode da tako shvaćeno djetinjstvo lako može postati razdoblje izolacije, tuge, iskorištavanja, tlačenja, okrutnosti i zlostavljanja.

Novi koncept tzv. interpretativne reprodukcije promatra djecu kao sudionike u društvu s različitim inovativnih i kreativnih aspekata kao one koji aktivno pridonose kulturnim promjenama i reprodukciji (Corsaro, 2005). Alternativna paradigma percipira djecu kao „human beings“, radije nego kao *human becomings* (Mason i Steadman, 1997, p. 35). Djeca kao djeca već jesu aktivna, kompleksna, autonomna i kompetentna bića, a ne da će to tek u budućnosti, kao odrasli, postati (James i Prout prema Mason i Steadman, 1997).

Uzevši u obzir sve navedeno, djetinjstvo se može definirati kao socijalni konstrukt, odnosno socijalna struktura, koja postoji u svim kulturama, a može se razlikovati u političkom, ekonomskom, socijalnom i povijesnom smislu (Babić, 2014).

## Povijesni diskurs djetinjstva

Tijekom povijesti se na djetinjstvo nije uvijek gledalo kao na zasebnu etapu ljudskog razvoja. Djeca su smatrana "malim ljudima" bez pravnog statusa, a ideja djetinjstva nije postojala. Pojam djetinjstva kakvog danas poznajemo uobličuje se u razdoblju između 1600. godine pa do 20. stoljeća. Ovo stajalište zastupa francuski povjesničar obitelji i djetinjstva Philippe Ariès u djelu *Centuries of Childhood*, objavljenog 1960. godine u kojem pokreće mnoge rasprave o djetinjstvu.

Prvobitna zajednica je razdoblje u kojem se živjelo isključivo od zemlje i za zemlju, stoga se i odgoj temeljio na iskustvu i oponašanju odraslih osoba (Zaninović, 1998). Antička Grčka odgoju pristupa spartanski i isključivo usmjerenom na gimnastiku, atletiku i vojne vještine s ciljem formiranja vještih ratnika. Djeca od 7. do 18. godine žive odvojena u državnim zavodima u kojima se u oskudnim uvjetima uz primjenu grubih kazni provodi odgoj. S druge strane atenski odgoj njeguje mnogostranost pohađanjem škola u kojima djeca stječu spoznaje iz umjetnosti te početne sadržaje društvenih i prirodnih znanosti (Zaninović, 1998). Djetinjstvo je tijekom povijesti obilježeno niskom razinom brige o djeci, a povećanim napuštanjem djece, njihovog tjelesnog i seksualnog zlostavljanja te uklanja (DeMause, 1982). Djevojčice su postajale majke izlaskom iz puberteta što je za posljedicu imalo čestu smrt djece pri porodu ili nekoliko dana iza toga, a preživljavanju nije pridonosila niti razina higijene toga vremena. Izražena neizvjesnost preživljavanja djece dovela je do toga da se novorođenoj djeci ime davalo tek nekoliko tjedana nakon rođenja, čemu je pridonosila i niska razina povezanosti djece i roditelja (Fass, 2004). Osim toga, bilo je tolerirano i trgovanje djecom, žrtvovanje djece bogovima, efebofilija i pedofilija (DeMause, 1982).

U srednjovjekovnom poimanju djetinjstva djeca su minijature odrasle osobe, odjevene kao odrasli, u društvu odraslih, u razgovoru i igri s odraslima, a samostalni prikazi djece gotovo da i ne postoje (King, 1981). U knjizi *Forgotten Children: Parent-child Relations from 1500 to 1900*, Pollock (1983) tvrdi kako ipak nije moguće donositi potpunu sliku o odnosu prema djetetu i djetinjstvu samo promatrajući dostupnu ikonografiju. U takvim radovima je potrebno uvažavati dječje dnevnik i autobiografije koji donose iskustva iz prve ruke, a iz kojih se može iščitati kako odnos i nije bio toliko jednostran i formalan (Wyse, 2004). U djelu *Childhood in the Middle Ages* (Wyse (2004) se navodi kako je djetinjstvo postojalo kao koncept i u Srednjem vijeku i da su se već tada razlikovale etape djetinjstva. U školama kao i u obiteljima vladala je disciplina, a nedisciplina se tjelesno kažnjavala kako bi se postigla pokornost. „Postojala je izreka »Magister dixit« - Učitelj je rekao, što je zapravo bila formula za podčinjavanje misli koje nije dopuštalo sumnjanje, a niti istraživanje učenika“ (Zaninović, 1988, p. 51).

U razdoblju humanizma i renesanse čovjek je u središtu interesa kao individua koja postoji sada i ovdje i treba iskoristiti sve što se u tom trenutku nudi. Društvo počinje povećavati brigu i odgovornost za zaštitu djece što se dokazuje činjenicama o otvaranju dobrotvornih domova za nezbrinutu i neželjenu djecu i njihovo financiranje od strane pojedinaca većeg ekonomskog statusa (Vasta et al., 2004). Nove teorije Johna Lockea i Jean-Jacques Rousseaua su djetinjstvo i djecu započele promatrati u novom svjetlu. Tako su od kasnih godina 18. stoljeća, roditelji počeli shvaćati djecu kao pojedince s vlastitim potrebama, brigama, željama i strahovima (Fass, 2004, p. 261).

John Locke (1632-1704) pretpostavlja um novorođenog djeteta kao praznu ploču (*tabula rasa*), bez urođenih ideja i interesa i koje nema urođene sklonosti prema dobru ili zlu, nego će ih tijekom djetinjstva steći i spoznati iskustveno ili pod utjecajem okoline (Vasta et al., 2004). Ovo razmišljanje roditeljsku ulogu i brigu za dijete stavlja u prvi plan i oni moraju "bdjeti" nad djecom i ispravljati njihove pogreške, jer ako to izostane odgojem, ne bi se postigla željena savršenost djeteta (Fass, 2004). Locke svoje savjete za kvalitetan odgoj objavljuje u odgojnom priručniku *Some Thoughts Concerning Education* (Fass, 2004). U njemu se preporučuju nagrade i kazne koji podrazumijevaju pohvalu za poželjno ponašanje i pogrdu koja izazva sramotu za nepoželjno ponašanje (Vasta et al., 2004).

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) je začetnik francuskog romantizma „pokreta u kojem su umjetnici i pisci naglašavali teme osjećajnosti, prirodnosti i nevinosti“, a čime su utjecali i na koncepciju djeteta (Vasta et al., 2004, p. 11). Rousseau vjeruje da dijete ima urođena određena znanja i načela koja se s vremenom aktiviraju, a ona uključuju pravdu, poštenje i osjećaj savjesti. Osim urođenog znanja, on vjeruje da dijete posjeduje urođenu dobrotu i čistoću. Štetnim utjecajem društva i kulture ono može postati neosjetljivo na dobro i zlo, na ispravno ili pogrešno i zato treba paziti da ne bude izloženo takvim utjecajima. Rousseau svoje ideje opisuje u romanu *Emil ili O odgoju* u kojem donosi kritiku dotadašnjeg odgoja (Gudjons, 1994). Emila se karakterizira kao „plemenitog divljaka“ koji posjeduje urođenu dobrotu karakterističnu svim ljudima, a divljak je jer su mu ideje jednostavne i neprofinjene“ (Vasta et al., 2004, p. 12).

Viktorijanska shvaćanja odgoja i industrijalizacija obilježili su poglede na djetinjstvo 19. stoljeća u Engleskoj. Društvo je odgojni uzor vidjelo u britanskoj kraljevskoj obitelji koja se predstavlja kao idealna. U ovo vrijeme se tiskaju ilustracije u boji, slikovnice za djecu, a djevojčice počinju pisati dnevnike. Industrijalizacija mijenja gradsko okruženje i stvara loše zdravstvene i higijenske uvjete, a djeca se izrabljuju i žive u bijednim uvjetima. Iako su i do tada djeca radila na poljima ili u obrtu u blizini obiteljskog doma, sada ona odlaze od kuće i rade u rudnicima, mlinovima i tvornicama, putuju do posla i rade preko 14 sati (Wyse, 2004). Ponekad je djetetova zarada bila najveći doprinos obiteljskim prihodima, a često i od esencijalne važnosti za opstanak cijelog kućanstva (Fass, 2004).

Masovnim migracijama stanovništva sa sela u gradove, s ciljem pronalaska posla, dolazi do ponovnog povećanja broja napuštene djece, a kraj 19. stoljeća podiže svijest o dječjoj prostituciji i kriminalu, na što je društvo licemjerno zatvaralo oči (Wyse, 2004). Ipak je u ovo vrijeme počela gradnja prvih igrališta namijenjenih isključivo za djecu, izrađivali su se prvi bicikli za djecu, namještaj za dječje sobe, a osnovani su i prvi ljetni kampovi izvan gradova te otvarani prvi vrtići (Fass, 2004).

Ellen Key (1849–1926) svojem djelu 1900. godine daje naziv *Stoljeće djeteta* u nadi kako će 20. stoljeće upravo to i biti. Vjerovala je da će odgoj i obrazovanje djece postati fokus obiteljskog i društvenog života stoljeća koje dolazi. Key je definirala djetinjstvo kao „razdoblje u ranim godinama čovjekova života, kada ono ne snosi nikakvu ekonomsku odgovornost“ (Fass, 2004, p. 138). Ona tvrdi da svako dijete ima pravo na djetinjstvo, na topao dom, što se ne odnosi samo na materijalno značenje riječi „dom“, već i na prikladno obrazovanje (Key, 1909, p. 203).

Razvojem tehnologije u suvremeno doba započinje masovna manipulacija djetinjstvom, a očituje se u potrošačkoj kulturi i konzumerizmu. Masovno se kupuju glasoviri, fotoaparati i kamere te poznate igračke, plišani medvjedići, Lego kockice, Barbie lutke, Mickey Mouse, Star Wars, Pokemon karte, Nintendo, itd. Neil Postman u svom djelu *The Disappearance of Childhood*, govori o ponovnom nestanku djetinjstva u modernom dobu u kojem dječju znatiželju zamjenjuje arogancija. Pomoću televizije se stvaraju djeca koja se ne oslanjaju na roditelje, nego na činjenice koje im serviraju mediji oblikujući tako djecu koja podsjećaju na odrasle (Postman, 1982).

### Počeci oslikavanja djetinjstva u engleskoj književnosti za djecu

Pisanje literature o djeci i za djecu dovodi do novog žanra kojeg danas poznajemo kao književnost za djecu. Iako su se djeca i ranije koristila knjigama, ona nisu bila ciljano čitateljstvo (Hunt, 1999). Dječja književnost se u početku češće bavila problematikom koja interesira odrasle, a ne temama koje bi djeca sama izabrala. Stoga su knjige namijenjene odraslima često postajale omiljene među djecom i obrnuto (Huck et al., 1982).

Sredina 18. stoljeća smatra se početnom točkom engleske dječje književnosti. Začetnikom engleske dječje književnosti smatra se John Newbery, autor knjige iz 1744. godine *A Little Pretty Pocket-Book Intended for the Instruction and Amusement of Little Master Tommy and Pretty Miss Polly* (Kiefer et al., 2007). Ovo je prva knjiga napisana posebno i samo za djecu, a uz kupljenu knjigu dječaci su dobivali loptice, a djevojčice jastučić za igle kao besplatnu igračku. Newbery nije bio pobornik bajki pa je u djelu *The History of Little Goody Two-Shoes* (1765) pisao o djevojčici koja je kao i Pepeljuga siročće, ali je i bez pomoći dobre vile uspjela postati učiteljica i vjenčati se za zemljoposjednika kojeg je očarala iskrenošću i napornim radom.

Thomas Day je 1783. godine napisao djelo *History of Sandford and Merton* u tri nastavka, a u kojem je kao pobornik Rousseauove filozofije opisao dva dječaka različitih naravi, socijalnog i ekonomskog statusa. Harry Sandford je moralan i čedan sin siromašnog farmera, a Tommy Merton je razmažen i iskvaren sin bogatog trgovca. Obojici je mentor Mr. Barlow, koji se koristi Rousseauovim metodama (Rowe Townsend, 2003). Na Rousseauovim idejama pišu knjige i A. L. Barbauld *Lessons for Children* (1778), R. L. Edgeworth *Practical Education* (1798) i M. Edgeworth *The Parent's Assistant* (1796) popularne po moralnim pričama koje hrabre djecu na osobni razvoj. Pisanje moralnih priča zagovarala je i Mary Martha Sherwood koja je 1818. godine napisala djelo *The History of the Fairchild Family* (Rowe Townsend, 2003). U viktorijansko doba otmica i iskorištavanje djece postajali su sve češća pojava i u književnosti se pojavljuje slika ugroženog i maltretiranog djeteta vidljiva u liku Olivera Twista, glavnom liku istoimenog djela Charlesa Dickensa iz 1838. godine, kao prvog engleskog romana kojemu je glavni lik dijete. Dječak je to koji u bijegu od skrbnika i njegova maltretiranja upada u ruke kriminalaca koji ga tjeraju na još gora djela i krađe (Fass, 2004).

Viktorijanske ideje i promjene u društvu koje su započele uočavati ženu i razdvajati muške i ženske interese, stvaraju i posebne knjige za dječake i za djevojčice. Priča za djevojčice, autorice C. Yonge, *The Daisy Chain* (1856) temelji se na obiteljskom životu i mnogočlanoj obitelji koja zbog automobilske nesreće izgubi majku. Glavna junakinja Ethel odustaje od svoga školovanja jer smatra da je njezina dužnost brinuti se za svoju braću i sestre. Priče za dječake autora R. L. Stevensona *Treasure Island* (1883) ohrabrivale su na pustolovine. Stevenson u svom djelu izostavlja pravila koja su do tada bila uvriježena i ne opisuje likove kao isključivo dobre ili zle, nego isti lik može biti zločest i istovremeno imati herojske osobine. Priče o životinjama, npr. Rudyarda Kiplinga *Jungle Book* (1894) privlačile su i dječake i djevojčice.

U 20. stoljeću postaju popularne knjige pisane u nastavcima. Jedno od nevjerojatnih djela engleske dječje književnosti u nastavcima je zasigurno C. S. Lewisova kolekcija *Chronicles of Narnia* koja započinje prvom knjigom 1950. godine. Priča je to o četvero djece: Peteru, Susan, Edmundu i Lucy, koji u ormaru pronalaze tajni prolaz u imaginaran svijet Narnije pun situacija koje imaju alegorijsko značenje (Rowe Townsend, 2003).

Vrlo popularne knjige u nastavcima su *Lord of the Rings* i *Harry Potter*. Kolekcija knjiga *Harry Potter* autorice J. K. Rowling započinje izlaziti 1997. godine i pripovijedati o istoimenom mladom čarobnjaku. Popularnost ove kolekcije je toliko narasla da bez obzira što svaki nastavak knjige ima par stotina stranica, učenici od deset i jedanaest godina prihvaćaju ova djela kao obveznu literaturu. Tehnološki razvitak sve je više knjiga adaptirao u filmove i serije kao i gore navedenu kolekciju knjiga, tako i knjige *The Sword in the Stone* (1939) T. H. Whitea o kralju Arturu i njegovim vitezovima koji pokušavaju nadmašiti jedni druge činjenjem hrabrih djela i žrtvovanjem vlastitih života za viši cilj (Kiefer et al., 2007).

## Metodologija istraživanja

Rad se temelji na kvalitativno-hermeneutičkom znanstvenom pristupu u kojem se istraživački dio rada usmjerava na analizu nasumično odabranih sadržaja romana engleske književnosti za djecu. Cilj ovoga rada se ogleda u istraživanju i interpretaciji odgojnog djelovanja autora objavljenih tekstova. Za jedinicu analize korišten je cjeloviti sadržaj romana čiji se rezultati sintetiziraju prema postavljenim istraživačkim zadacima.

U svrhu analize sadržaja postavljeni su sljedeći istraživački zadaci:

- a) analizom sadržaja tekstova prikazati promjene paradigmi djetinjstva i odrastanja tijekom povijesti u odabranim književnim djelima pisanih na engleskom jeziku.
- b) analizom odabranih tekstova engleske književnosti za djecu interpretirati najzastupljenije socijalizacijske čimbenike koji pridonose boljem shvaćanju djetinjstva.
- c) analizom sadržaja romana prikazati dominantne tipove likova koji ilustriraju određene odgojne vrijednosti u književnim tekstovima namijenjenih djeci.

Uzorak istraživanja u ovom se radu sastoji od sadržaja nasumično odabranih književnih djela na engleskom jeziku pisanih u obliku romana kao odgojnog sredstva, koji ukazuju na pojavu

ponavljajućih oblika koji uobličuju pojedine tipove osobnosti u socijalizaciji i odrastanju djece. Pregledom i analizom sadržaja engleske dječje književnosti u ovom se radu odabiru socijalizacijski prepoznatljivi tipovi zlog djeteta ilustrirani primjerom Jacka iz knjige *Gospodar muha*, tipa nevinog djeteta oprimjereni likom Peregrina iz knjige *Gospodar prstenova* i tipom razmaženog i autonomnog djeteta u primjeru knjige *Pipi Duga Čarapa*, ideja trajnog djetinjstva oprimjeren je i predstavljena u djelima *Alica u zemlji čudesa* i *Petar Pan*.

### Osobine djeteta i djetinjstva u likovima engleske književnosti za djecu

Opisi osobina dječjih likova u književnosti za djecu najčešće odgovaraju trenutnoj društvenoj i kulturnoj situaciji. Osobine socijalno neprihvatljivog ili nevinog djeteta su uvijek bili poticaj za istraživanje paradigme djetinjstva, a osobine razmaženog djeteta su pokretale mnoge stručne rasprave u literaturi kao i nezamislivi i mistični likovi, čarobnjaci i oni koji su trajno zadržali osobenosti djeteta.

Slika društveno neprihvatljivog ili zlog djeteta proizlazi iz slike dječjeg rođenja kao rezultata intimnosti roditelja, a kasnije istočnoga grijeha. Odrasli su vjerovali da je djecu potrebno žestoko batinati kako bi se riješila urođenog zla i postala odgovorni i zreli članovi društva (Sorin, 2005). U književnosti su socioneprilagođena djeca često predstavljena kao neposlušna, opasna i vođena osobnim užitkom. Poznati primjer opisa ovakvog djeteta je *Lord of the Flies* ili *Gospodar muha* iz 1954. godine Williama Goldinga. Roman počinje padom aviona na pusti otok na kojemu skupina dječaka u dobi od šest do dvanaest godina ostaje zarobljena bez prisutnosti odraslih osoba (Golding, 1999). U opisu autora se ističe Jack fizički neprivlačan, žgoljav, riđokos i pjegavi dječak. Osoba je to poprilično karizmatične prirode i dobar vođa što dokazuje činjenica da je u školi voditelj zbora. Nasuprot njemu autor stavlja lik Ralpa, dječaka kojega krasi sasvim suprotne osobine. Jack uživa bez prisustva odraslih, igra se rata, psuje, lovi, iskazuje moć nad slabijima i što duže boravi na otoku počinje sve više zlorabiti svoj položaj usmjeravajući ostale na neprihvatljiva ponašanja. On nagovara dječake da zakolju svinju, a kasnije i Simona jednoga od dječaka. U namjeri da ubije dječaka Ralpa, on na njega baca koplje, ali ga ne uspijeva ubiti. Izazivajući pobune odvaja se od Ralpa i osniva svoju skupinu kojoj pristupaju gotovo svi dječaci zbog zanimljivosti njegovog cilja, točnije strasti za lovom (Golding, 1999).

Vođen osobnim užitkom Jack stavlja svoje potrebe iznad potreba zajednice i uspijeva mu ostvarivati ih odlaskom u lov. Za vrijeme lova nitko ne čuva vatru i ona se gasi. Kazna za ponašanje dječaka je bio brod koji prolazi pokraj otoka i zbog nepostojanja dima nitko ih nije primjetio. „*Ti i ta tvoja krv, Jack Merridew! Ti i taj tvoj lov! Mogli smo se svi lijepo vratiti kući...*“. Jack se još više naljuti „*Zakorači i udari Pajceka šakom u trbuh. Pajcek se skljoka stenjajući.*“ (Golding, 1999, 76). Jack vlada koristeći se zastrašujućom maskom za lice i krvoločnim smijehom koji izaziva strah kod ostalih dječaka tjerajući ih na poslušnost. Ovakav primjer ukazuje na tip socijalno neprilagođenog djeteta ili "divljaka".

Slike nevinog djeteta nastaju u kasnim godinama srednjega vijeka. Ova se djeca oslanjaju na roditelje kako bi ostvarila svoje potrebe. Tu činjenicu ističe Froebel u metafori vrtića: „*postavlja djecu u poziciju sadnice, stavlja ih u stanje prirodne dobrote, da se za njih brine i da ih se njeguje dok ne procvjetaju u odrasle osobe*“ (Sorin, 2005, p. 13). Nevinu se djecu pokušava zaštititi od realnog svijeta, seksualnih sadržaja, smrti, vještica ili čudovišta, ona se boje napuštenosti i traže sigurnost, ali su puna povjerenja i optimizma pa lako postaju omiljena i dobivaju saveznike. Smatra ih se nekompetentnima, ranjivima i ovisnima pa ih odrasli poput gline mogu oblikovati po svojoj volji (Sorin, 2005). Bez obzira u kakvoj se situaciji ova djeca nađu, zlo ih ne uspijeva pokvariti. Ponekad ih se zbog tolike moralne dobrote smatra naivnima i "budalastima". Njihova najveća mana je slabost koju ne žele priznati ili ju opovrgavaju, znatizeljni su i lako se oduševljavaju (Renner, 2016).

*Lord of the Rings* ili *Gospodar prstenova* je trilogija Johna Ronalda Reuela Tolkiena objavljena 1954. na 1955. godinu. Hobit Peregrin (Pippin) Took je najmlađi rođak glavnog junaka Frode Bagginsa i tipičan je primjer nevinog djeteta. U trilogiji su gotovi svi hobiti prikazani kao miroljubivi likovi, djetinjeg mentaliteta i tjelesne visine do 110 cm koja odaje dojam djeteta. Središnji lik Frodo odlučio se na opasan zadatak uništenja moćnog prstena, a Pippin inzistira da ga povede sa sobom: „*Mi se hobiti moramo držati zajedno, i držat ćemo se. Ja idem s tobom, osim ako me ne okuju. U družini mora biti i netko tko ima soli u glavi*“ (Tolkien, 2002, 323). Citatom je oslikana Pippinova hrabrost, duhovitost i



entuzijizam po kojima postaje prepoznatljiv donoseći vedrinu u ostatak družine. Međutim, njegovo neiskustvo, bezbrižnost, znatiželja i razigranost, na takvoj vrsti putovanja pokazuju se kao njegove slabosti, jer ponekad nepromišljeno, ali nenamjerno, dovodi družinu u neprilike. Jednom prilikom iz znatiželje baci kamen u bunar, čiji odjek privuče pozornost orka i dovede živote družine u opasnost. Zbog svojih pogrešaka i naivnosti on postane predmetom šale, što se očituje i u odgovoru dobrog čarobnjaka Gandalfa na njegovu izjavu: „*Onda ti, Peregrine Took, sigurno nećeš biti izabran!*“ (Tolkien, 2002, p. 323).

Unatoč zadirkivanjima on se nikada ne obeshrabruje, a njegove nenamjerno izazvane pogreške rezultiraju često povoljnim ishodom. Hobiti tijekom izvršavanja zadataka nailaze na prepreke i opasne situacije u kojima im je potrebna pomoć i zaštita snažnijih ratnika. Zbog svoje iskrenosti i simpatične naravi oni lako pronalaze saveznike koji im priskaču u pomoć kad god to mogu. Pippin isto tako pronalazi saveznike među entima, gorostasnim čuvarima šume i kraljem Gondora, koji mu daje određene povlastice (Tolkien, 2002). Tako i čistoća njegova srca postaje jednako važnom za uspješno izvršenje zadatka kao i Gandalfova mudrost i jaka fizička spremnost njihovih saveznika. Stekavši povjerenje, saznaje prave namjere zlog čarobnjaka Sarumana i na taj način pomaže ostvarenju zadatka.

Do samog završetka, bez obzira na ratove, moć prstena, ljudsku zlobu i oholost, Pippin uspijeva ostate neiskvaren i zadržati radost i dobrotu. Upravo te Pippinove osobine, kao i iskreno prijateljstvo te optimizam da će se uspjeti izvršiti zadatak, bile su ključna podrška Frodi u teškim trenucima borbe s napastima, koje je izazivao moćni prsten (Tolkien, 2002).

*Razmažena* djeca najčešće su rezultat pretjerane popustljivosti i kontrole roditelja, što ne znači da su takva djeca nužno neprilagođena. Ona vole kontrolirati svoje roditelje, a ukoliko ne dobiju sve što žele, znaju prirediti neugodne ispade. Nastajanju ovakvih osobnosti djeteta pridonijela je promjena obiteljskih struktura (Sorin, 2005) i pojava sve većeg broja samohranih roditelja, kao i situacija u kojima roditelji rade po cijeli dan. Moguće da ova slika djeteta započinje „s roditeljima, koji dolaze kući nakon dugog i napornog radnog dana i zahtijevaju od starije djece da ušutkuju mlađu i tako zadrže mir u obitelji“ (Sorin, 2005, p.15). Zbog toga se djeca osjećaju neželjeno, a roditelji pokušavaju svoj izostanak nadomjestiti materijalnim dobrima. Dok roditelji pokušavaju "mitom" izglati stvari, na drugoj strani djeca ostaju i dalje nezadovoljna i žele još više iako su već okružena svime. Ova se djeca znaju često ponašati antisocijalno, zapostavljaju pristojnost i ne pokazuju poštovanje prema drugima jer im se dopušta da čine što god požele (Sorin, 2005). Savršen primjer takvih osobina djeteta je djelo *Pipi Duga Čarapa* iz 1945. godine, švedske književnice Astrid Lindgren. Ovaj se roman odmah nakon pojavljivanja smatrao odgojno kontraverznom jer je u njemu djevojčica kao glavni lik prkosila društvenim normama i pravilima ponašanja. Stoga su jedni ovaj lik proglašavali divljim i neodgojenim dok su je drugi gledali kao hrabru, neustrašivu i kao velikog prijatelja.<sup>1</sup>

Tradicionalan pogled na lik Pipi Duge Čarape opisuje ovu djevojčicu koja ima devet godina kao razmaženu i prijatnu moralu. Majka joj je umrla pa to njezina oca čini samohranim roditeljem koji je kapetan broda i zbog posla često izbiva iz kuće pa je Pipi gotovo cijelo vrijeme prepuštena sama sebi, u čemu se iskazuje njezina hrabrost i snalažljivost. U mislima ova djevojčica razgovara sa svojim roditeljima, što pokazuje koliko joj nedostaje njihova ljubav i briga (Lindgren, 2010).

Razmaženost Pipi Duge Čarape ogleda se u tome što posjeduje mnogo igračaka, neobične kućne ljubimce i vreću punu zlatnika koju rijetko koje dijete može imati, dok se neodgojenost prepoznaje u tome da živi sama u kući bez roditeljske skrbi ili skrbi odrasle osobe, ne pohađa školu, a policiju izruguje i ne postupa prema društvenim normama kojima društvo iskazuje brigu za napuštenu djecu. Ona je naviknuta da joj je sve dopušteno i da čini što poželi i kad to želi. Unatoč svojoj velikodušnoj naravi, Pipi se teško uspijeva prilagoditi društvu koje ju okružuje. Na nagovor prijatelja Annike i Tommija ona odlučuje dati školi priliku, koju do tada nije pohađala. Međutim, pri samom dolasku u školu zapostavlja pristojnost, jer svojevrijem zakasni u školu dva sata, pod izgovorom da nastava počinje prerano. U školi je učiteljica odlučila provjeriti njezino znanje, ali Pipi ne pokazuje poštovanje prema njoj. Kada ju učiteljica upita koliko je sedam i pet, ona odgovara: „*Čuj ti mene, ako ti to sama ne znaš, nemoj zamišljati da ću ti ja to reći.*“ (Lindgren, 2010, 26). Na sljedeće računsko

<sup>1</sup> <https://www.lektire.hr/pipi-duga-carapa/>

pitanje odgovara: „Uostalom, ako si baš tako djetinjasto oduševljena za te gluposti, zašto ne odeš tamo u kut i tamo računaš sama za sebe, a nas puštiš da se u miru igramo lovice.“ (Lindgren, 2010, p. 26). Naime, kako učiteljica nastavlja provjeravati njezino znanje, Pipi ne postaje ljubaznija niti manje svojeglava pa učiteljica odluči prekinuti nastavu. Pipi objašnjava učiteljici da se djevojčica koja nema majku, kojoj je otac kapetan i koja je provela većinu života na pučini, ne može znati ponašati u školi. Učiteljica se sažali, no osim u školi Pipi zapostavlja pristojnost i u drugim društvenim situacijama. Kada Pipi posjete policajci, s namjerom da ju odvedu u dječji dom jer dijete ne može živjeti samo, ona se također ponaša neprimjereno. Odbija suradnju i negoduje jer u dom ne može povesti konja i majmuna (Lindgren, 2010). Unatoč ozbiljnosti situacije, Pipi započinje igru lovice s policajcima i izmiče im ljestve da ne mogu sići s krova te im na taj način u potpunosti ruši autoritet. Drugom prilikom Pipi polijeva cvijeće dok padala kiša, na što ju prijatelj Tommy dobronamjerno savjetuje da to ne čini, ali mu ona odgovori: „De, samo ti pričaj, ali ako sam ja već cijelu noć probdjela radujući se kako ću zalijevati cvijeće, onda neću dopustiti da me ovo malo kiše spriječi u tome“ (Lindgren, 2010, p. 60). Pritom ona ne želi shvatiti da čini štetu cvijeću stavljajući svoje želje iznad svega. Sve navedeno potvrđuje da ju autorica prikazuje kao tipično razmaženo dijete.

U suvremenom postmodernističkom shvaćanju<sup>2</sup> i tumačenju školske lektire ovaj se lik opisuje kao vječno nasmijana djevojčica uzor mladenačke autonomije, nezavisnosti, slobode i borbe protiv nasilja, pun zrnaca životne mudrosti, izrazito zreloom osobom koja se zaštitnički odnosi prema svima.

U 19. stoljeću razvija se kult *trajnog djetinjstva* beskrajno slavljen u umjetničkim radovima, tekstovima i slikama u kojima se postavlja jasna granica između razdoblja djetinjstva i odraslosti, koja se u prošlosti nije podrazumijevala. Priče kojima je svrha poučavanje djece pristojnom ponašanju i moralu zamjenjuju priče pune mašte koje zabavljaju ne samo djecu, nego i odrasle. Autori se žele vratiti u svoje djetinjstvo, a čitatelji u sebi nostalgичno bude uspavanu maštu i zaboravljene uspomene iz djetinjstva. Najpoznatije knjige ovoga sadržaja su *Alice's Adventures in Wonderland* ili *Alica u zemlji čudesa* iz 1871. godine Charlesa Lutwidgsea Dodgsona poznatijeg pod pseudonimom [Lewis Carroll](#) te *Peter and Wendy* i *Petar Pan* iz 1902. godine Jamesa Matthewa Barria.

Alica u zemlji čudesa je znatiželjna sedmogodišnjakinja, koja ulaskom u rupu Bijelog zeca, uranja u imaginaran svijet u Zemlju čudesa (Carroll, 1978). Iako ljudi ne mogu zaustaviti svoj proces odrastanja mogu u mašti zauvijek ostati djeca i spriječiti psihičko i duhovno starenje ne dopuštajući mašti da se ugasi i zadržavajući avanturistički duh (Rowe Townsend, 2003). Alica na svom putovanju upoznaje raznolika bića, poput Ludog klobučara koji nije opterećen vremenom pa čajanka koju organizira nikada ne završava. Upoznaje Lažnu kornjaču i Grifona, lava s orlovskom glavom i krilima koji joj pričaju o školskim predmetima koje su pohađali i koji se ne čine zahtjevnima kao one koje pohađa Alica. Osim raznolikih bića, nailazi ona na hranu i piće s oznakom "Pojede me!" (Carroll, 1978). Nakon što učini određeni broj zalogaja povećá joj se tijelo, dok joj ga druga hrana smanjuje. Jednom je u kućici Bijelog zeca popila čarobni napitak i tijelo joj se toliko uvećalo da je ispunila cijelu kućicu tako da su joj ruke virile kroz prozor, a noga kroz dimnjak, ostajući tako zarobljena. Autor poručuje da biti odrastao ima svoju cijenu u vidu slobode jer proces odrastanja može odavati i dojam zatočeništva. Ono što Alici omogućuje bijeg iz zatočeništva su domišljatost i mašta. Nakon što ju ljutiti Bijeli zec i njegovi prijatelji započnu gađati kamenčićima kako bi pokušali osloboditi kućicu, isti kamenčići se pretvore u kolačiće koje Alica pojede i koji ju smanje kako bi uspjela pobjeći iz kućice (Carroll, 1978). Alisa nije željela biti odraslom ali ju je zabrinula činjenica da će onda morati zauvijek učiti. Ipak ju je utješila pomisao da u kućici nema mjesta za udžbenike (Carroll, 1978). Alici je primamljiva pomisao zauvijek ostati dijete, izuzev činjenice da djetinjstvo podrazumijeva školovanje.

Alicina avantura završava buđenjem iz sna koji prepričava svojoj sestri, koja se i sama prepusti mašti i odluta na tren u Zemlju čudesa. Alicina sestra je zamislila vrijeme u kojem će Alica postati odraslom ženom i kako će oči njezine djece zasjati kad ih ona okupi oko sebe i bude im pripovijedala čudne priče, poput ovog sna (Carroll, 1978). Upravo je to cijnila kod Alice, što vjeruje da će sačuvati

<sup>2</sup> <https://shop.skolskaknjiga.hr/pipi-duga-carapa.html>

bezazlenost i djetinje srce i pod stare dane, prkoseći surovoj realnosti ovoga svijeta. Štoviše, zadržavanjem takvog duha, iako ne trajno, uvijek će se moći vratiti u djetinjstvo.

U središtu priče o Petru Panu je djetinjstvo prezentirano kao predivno razdoblje puno pustolovina. Petar Pan je nestašan dječak koji može letjeti i većinu vremena provodi na izmišljenom otoku Nigdjezemska u društvu vile Zvončice, izgubljenih dječaka i mnogih nestvarnih bića. U uvodu autor navodi kako sva djeca odrastaju, osim Petra koji odbija odrasti zbog onoga što ga očekuje kada odraste i radi toga bježi u zemlju vila. „*Ne želim ići u školu i učiti. Nitko mene neće uhvatiti, mlada damo, i učiniti me odraslim čovjekom. Želim uvijek biti mali dječak i zabavljati se*“ (Barrie, 1982, p. 27). Petar Pan simbolizira vječnu mladost, nevinost i radost, bezbrižnost i slobodu od tereta stvarnosti. Njegove avanture nikada ne završavaju i to je ono što kod čitatelja budi nostalgiju za djetinjstvom. Njegova prijateljica Wendy je žalosna, jer shvaća razlike između djeteta i odrasle osobe, ali se miri s tom činjenicom. „*Kada se napune dvije godine, to se nekako uvijek sazna. Druga godina je početak kraja.*“ (Barrie, 1982, p. 5).

U Nigdjezemačkoj žive izgubljeni dječaci koji prate Petra Pana u avanturama, Kapetan Kuka i pirati, koji žele uhvatiti Petra Pana, jer je odsjekao Kapetanovu ruku i njome nahranio krokodila te Indijanci koji su u sukobu s piratima (Barrie, 1982). Petar Pan svakoga dana doživi avanturu u koju su uključeni i ostali stanovnici Nigdjezemske. S obzirom na to da je broj takvih avantura velik, autor je odlučio podijeliti s nama jednu o laguni. U laguni se Petar Pan susretao sa sirenama na mjestu gdje bi djeca provodila ljetne dane kupajući se i igrajući igre u vodi. Za vrijeme njihova odmora naglo se smračilo i približio se piratski brod. Petar Pan i Wendy su uočili da su pirati zarobili indijansku princezu Tiger Lily. Petar Pan se dosjetio da bi mogao imitirati Kapetana Kuku. No, pojavom Kapetana Kuka je nastala borba između dječaka i pirata. S obzirom, da je Petar svojom domišljatošću spasio indijansku princezu stekao je saveznike među Indijancima (Barrie, 1982).

Pustolovine koje uključuju sposobnost letenja, čarobni otok, borbe s piratima, neprestanu igru bez nadzora roditelja, sirene i vile čine Petar Panovu svakodnevicu, a upravo je to ono o čemu mašta većina djece. Iako se odrastanjem želja za navedenim stišava, ona zasigurno ne nestaje u potpunosti. Opisane pustolovine željele bi prolaziti i odrasle osobe, odnosno to je ono zbog čega većina ne želi odrasti.

## Zaključak

Ariesova izjava da djetinjstvo u povijesti nije postojalo kao ideja kakvu danas poznajemo, izazvala je reakcije mnogih kritičara. Pregledom dostupne literature o temi rada može se zaključiti da se paradigma djetinjstva značajno mijenjala tijekom povijesti. U antici mnogo novorođenčadi nije ni dočekalo djetinjstvo. U srednjem vijeku su djeca nevidljiva i nije postojala granica između djetinjstva i odraslosti. Locke smatra da djeca nisu urođeno zla, ali ni dobra, već ih formira okolina. Romantičari slave djetinjstvo, vraćaju se slici nevinog djeteta i otvaraju prve vrtiće. Rousseau se priključuje takvoj slici i vidi djecu kao urođeno dobru, a okolinu kao onu koja ih kvari. Viktorijansko doba počinje primjećivati djevojčice, koje su dotada bile zanemarene i služile su samo kao pomoć u kući i u reprodukcijске svrhe. Pojava industrijalizacije djetinjstvo počinje sentimentalizirati, ali se još uvijek mnoga djeca zlorabe i prisiljavaju na rad. Tek se 20. stoljeće smatra onim u kojem je dijete poželjna osoba pa se s pravom naziva stoljećem djeteta.

Novi pogledi na djetinjstvo potaknuli su autore na pisanje literature o djeci i za djecu. Ove knjige donose savjete kako pravilno odgajati djecu, pojedine knjige imaju obrazovnu svrhu, dok određeni izvori imaju zadaću zabaviti mladu populaciju čitatelja. Knjige nisu uvijek točan i realan odraz društva iz kojega potječu, često autori imaju potrebu dodati nešto nerealno ili prikriti ono što je istinito, kako bi sadržaj bio zanimljiviji i privlačniji ciljanom čitateljstvu.

Pregledom nasumično odabrane literature dječje književnosti pisane engleskim jezikom može se zaključiti da je djetinjstvo prikazano književnim likovima najčešće u skladu s društvenim promjenama. Knjige *The History of Little Goody Two-Shoes* i *History of Sandford and Merton* ostavljaju vidljive utjecaje Lockea i Rousseaua ili knjiga *Oliver Twist* u kojoj je vidljiv utjecaj viktorijanskog doba i problema otmice i izrabljivanja djece u 19. st. Ipak je najzanimljivija ideja trajnog djetinjstva u knjizi

Petar Pan u kojoj se vidi najveća promjena paradigme djetinjstva s obzirom na onu rano-povijesnu, kada djetinjstvo uopće nije postojalo.

Zaključujemo kako u ove rasprave treba uključivati djecu tražeći njihova mišljenja jer se ova literatura odnosi na njih, njihove interese i njihovo životno razdoblje. Rad s djecom je izazov jer je svako dijete jedinstveno i ne postoji gotova formula za sretno djetinjstvo, stoga je šarolikost ponude književnosti za djecu hvalevrijedna.

## Literatura

- Anić, V., et al. (2002). *Hrvatski enciklopedijski rječnik*. Novi Liber.
- Archer, R. L. (1964). *Jean Jacques Rousseau: His Educational Theories Selected from Émile, Julie and other writings*. Barron's Educational Series.
- Babić, N. (2014). *Suvremeno djetinjstvo: teorijski pristupi, prakse i istraživanja*. Filozofski fakultet Osijek.
- Barrie, J. M. (1982). *Petar Pan*. Mladost.
- Carroll, L. (1978). *Alica u Zemlji čuda*. Mladost.
- Corsaro, W. (2005). *The Sociology of Childhood*. SAGE.
- DeMause, L. (1982). *Foundations of Psychohistory*. Creative Roots.
- Fass, P. S. (2004). *Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society*. Thomson Gale.
- Franz, M. L. (1997). *Archetypal Patterns in Fairy Tales Studies in Jungian Psychology By Jungian Analysts*. Inner City Books.
- Goldson, B. (1997). 'Childhood': An Introduction to Historical and Theoretical Analyses. U: Scraton, Phil. 'Childhood' in 'Crisis'?. (pp. 1-29), UCL Press.
- Golding, W. (1999). *Gospodar muha*. Algoritam.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Educa.
- Huck, C., Hickman, J., i Zidonis, F. (1982). Children's Literature. *Theory into Practice*, 21(4), 238-332.
- Hunt, P. (1999). *Understanding Children's Literature*. London.
- Key, E. (1909). *Century of the Child*. G. P. Putman's Sons.
- Kiefer, B., Hepler, S. i Hickman J. (2007). *Charlotte Huck's Children's Literature*. McGraw-Hill.
- King, M. (1981). *Childhood, welfare and justice: a critical examination of children in the legal and childcare systems*. Batsford Academic and Educational.
- Lindgren, A. (2010). *Pipi Duga Čarapa*. Znanje.
- Locke, J. (1824). *The Works of John Locke in Nine Volume*. Rivington.
- Lukaš, M. i Begović, I. (2021). Lektinom do empatije. Poticanje vještine uživljanja učenika uz likove iz lektirnih djela po slobodnom izboru. *Anafora*, VIII (1), 57-79. <https://doi.org/10.29162/ANAFORA.v8i1.4>
- Mason, J. i Steadman B. (1997). The Significance of the Conceptualisation of Childhood for Child Protection Policy. *Family Matters*, 46, 31-36.
- Rousseau, J. J. (1889). *Emil ili ob uzgoju*. Hrvatski pedagoško-književni sbor.
- Rowe Townsend, J. (2003). *Written for Children: An Outline of English-language Children's Literature*. The Scarecrow Press.
- Pollock, A. L. (1983). *Forgotten children: Parent-child relations from 1500 to 1900*. University Press.
- Postman, N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. Vintage Books.
- Renner, K. (2016). *Evil Children in the Popular Imagination*. Palgrave Macmillan US.
- Sorin, R. (2005). Changing Images of Childhood- Reconceptualising Early Childhood Practice. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 12-21.
- Tolkien, J. R. (2002). *Gospodar prstenova: Prstenova družina*. Algoritam.
- Vasta, R., Haith, M., Miller, S.A. (2004). *Dječja psihologija*. Naklada Slap.
- Wyse, D. (2004). *Childhood Studies: An Introduction*. Wiley-Blackwell.
- Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Školska knjiga.

**Krunoslav Mikulan**  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet

## **Tvorba i skrivena značenja književnih antroponima u romanima Arkady Martine i Melanie Cellier**

### **Sažetak**

Književni antroponimi u fantastici slijede znatno slobodnije principe tvorbe od onih u tzv. mainstream književnosti, a temelje se, osim na maštovitosti i lingvističkoj spretnosti autora, na skrivenim značenjima koja u njih oni upisuju i u koja čitatelj ne može uvijek proniknuti. Rad analizira tvorbu antroponima u romanu *A Memory Called Empire* Arkady Martine (2019.) i seriji romana *The Hidden Mage* Melanie Cellier (2020.-2021.). Uočava se da gotovo svi antroponimi (osim onih nadjenutih sporednim likovima) u sebi nose skrivena značenja koja su najčešće u skladu sa značajkama likova koji ih nose. Kod A. Martine radi se o antroponimima nadahnutima jezikom nahuatl (kojim govore potomci Asteka u Meksiku) te suvremenim istočnoarmenskim jezikom, dok M. Cellier posize za suvremenim, postojećim imenima francuskoga, engleskoga i keltskoga podrijetla koja je dodijelila likovima s obzirom na njihove uloge i značajke u romanima. Ovaj postupak čini njen sekundarni svijet nemogućim jer se u njemu ni jedan od stvarnih jezika ne govori, a ne koristi se ni bilo koje od stvarnih pisama (pojava onomastičke intruzije); Martine pak rabi antroponime čije podrijetlo i značenje nisu odmah razvidni, a i njihovi oblici ne kopiraju doslovno imena stvarnoga svijeta, ali su ipak nabijeni snažnim simboličkim značenjem.

**Gljučne riječi:** fantastična književnosti; književni antroponimi; književna onomastika; onomastička intruzija

## **Creation and Hidden Meanings of Literary Anthroponyms in the Novels of Arkady Martine and Melanie Cellier**

### **Abstract**

Literary anthroponyms in fantasy fiction are based not only on the imagination and linguistic prowess of the authors, but also on the hidden meanings inscribed in them, which readers cannot always understand. The paper analyzes the anthroponyms in the novel *A Memory Called Empire* by Arkady Martine (2019) and the novel series *The Hidden Mage* by Melanie Cellier (2020-2021). It is observed that almost all anthroponyms (except those assigned to secondary characters) carry hidden meanings that are most often in accordance with the characteristics of the characters who carry them. Martine uses anthroponyms inspired by the Nahuatl language (spoken by the descendants of the Aztecs in Mexico) and the modern Eastern Armenian language, while Cellier reaches for modern, existing names of French, English and Celtic origin, which she assigned to the characters with regard to their roles in novels. This procedure makes her world quite improbable because such languages are not spoken in it at all (the phenomenon of onomastic intrusion); Martine, on the other hand, uses anthroponyms whose origin and meaning are not immediately obvious, and their forms do not literally copy the names of the real world, but they are nevertheless charged with a strong symbolic meaning.

**Keywords:** fantasy literature, literary anthroponyms, literary onomastics, onomastic intrusion

## Uvod

Pri analizi književnoga djela određena se pozornost posvećuje imenima likova i drugim imenima. Ona često nisu obični apelativi, nego sadrže simboličko, konotativno značenje, baš kao što i književno djelo sadrži takva, ne baš uvijek očigledna, značenja. Književno djelo je umjetničko, pa je tako i književno ime dio umjetničkoga oblikovanja djela. Tako će nam motivacija za nadijevanje imena, ukoliko je uspijemo utvrditi, biti od izuzetna značaja, baš kao i potencijalno simboličko značenje imena.

Još 1981. godine G. Alvarez-Altman definira književnu onomastiku kao „specijaliziranu književnu teoriju u kojoj se znanstvenici bave razinama značaja imena u drami, poeziji, fikciji i folkloru. To uključuje nazive mjesta, likove, kozmičke simbole itd., te na koji su način povezani s temom, strukturom i ostalim književnim pitanjima“ (Alvarez-Altman 1981: 220). Dakle, književna onomastika je, prema autorici, dio književne teorije, a ne jezikoslovlja, kao što je slučaj s onomastikom.

Alvarez-Altman (1981, p. 221) navodi da se književni onimi mogu proučavati na tri razine:

1. Obitelji ili klase imena: anonimička, dijaktinička, kimerička, mitološka, biblijska, etimološki jednostavna, etimološki višejezična, imena koja odražavaju nacionalni identitet, toponimijska, paronomastička, povijesna i hagiografska književna imena;

2. Tehnike koje autori koriste pri imenovanju: poliantroponimička, sinegdohička, evokativna, simbolička, alijenativna i enkantatorska tehnika;

3. Tipologija ili funkcija imena: „imena koja govore“ („redende Namen“), relevantnost imena i oblika u poeziji, relevantnost imena u ontologiji i kozmologiji.

Prema Coatesu (2015, p. 31) književnici općenito koriste četiri vrste nadjenutih imena:

1. Potpuno izmišljena imena, pri čemu autor nema namjeru prenijeti nikakvo posebno značenje;

2. Imena nasumice izabrana iz nekog teksta, također bez posebne simbolike;

3. Komemorativna imena putem kojih autor namjerno rabi već postojeća imena (bilo iz primarnog ili sekundarnog svijeta);

4. Izmišljena imena koja se sastoje od interpretabilnih elemenata, pri čemu autor ima namjeru putem imena prenijeti neku poruku. U ovom slučaju proces imenovanja nije slučajan, a leksičko značenje koje ime sadržava relevantno je za razumijevanje značenja u kontekstu njegove uporabe.

Iz navedenoga je razvidno da književnu onomastiku ne zanima samo pitanje „kako“, već i „zašto“, s čime se slaže i Šimunović (2009, p. 341) koji ističe da je za čitatelja znatno važnija etiologija imena (uzrok) od njegove etimologije. Valja istaknuti da je još Alvarez-Altman (1974, p. 104) pokušala odgovoriti na pitanje „zašto“ te kaže da se nadijevanje imena u književnosti "temelji ... na jednakom konceptu kao kod primitivnih društava: isticanju fundamentalnih značajki osobnosti". Doista, autori često posežu za imenima simboličkoga karaktera jer već kroz ime žele čitatelju izravno prikazati, ili pak na ne odmah očigledan način naznačiti značajke likova ili njihove potencijalne razvojne pravce. Kako bi to učinili rabe simbolički ispunjena imena iz antičkoga razdoblja, imena iz Biblije i drugih religijskih tekstova, imena iz legendi ili povijesno potvrđena imena junaka i junakinja, kao i druga (a to mogu biti i svakodnevna) imena koja sadrže neku simboličku, metaforsku ili metonimijsku podlogu.

Prema Baker i dr. (2014, p. 6) koji se osvrću na istraživanje Black i Wilcox iz 2011. godine pojedini autori izmišljali su imena koja na neki način za njih imaju određeno osobno značenje, pri čemu su detaljno istraživali, birali i smišljali imena koja su jedinstvena ili značajna te su rabili imena čiji ih je fonološki ustroj na neki način privlačio. Baker i dr. zaključuju da biranje imena u književnosti može imati znatno veće društveno značenje nego biranje imena u općenitom smislu (Ibid.).

U radu će se analizirati romani autorica Melanie Cellier i Arkady Martine; odabrani su zbog znatne razlike u načinu tvorbe novih imena, odnosno uporabi već postojećih imena iz našega svijeta. Obje autorice grade izmišljene sekundarne svjetove: kod Cellier radi se o nekoj vrsti paralelnog svijeta utemeljenoga na srednjovjekovnim odnosima, u kojem postoji magija, dok Martine svoje likove smješta u daleku budućnost. Kroz analizu nastojat će se utvrditi sljedeće:

a) etimološko podrijetlo (ukoliko je bitno za razumijevanje), ekvivalentni antroponimi ili njihovo značenje u stvarnom svijetu;

b) simboličko značenje antroponima, ukoliko ono postoji;

c) motivacija autora pri nadijevanju književnih imena;

d) pojava onomastičke nekonzistentnosti;

d1) onomastička intruzija, odnosno dolazi li do pojave da autor nadijeva imena koja su u izmišljenom svijetu nemoguća ili doista malo vjerojatna (usp. Mikulan & Legac, 2015);

d2) ortografska nekonzistentnost (tzv. ortografska klopka), odnosno pisanje antroponima rabeći jezična pravila iz engleskoga (najčešće) jezika, a koja u izmišljenom svijetu ne postoje;

### Serijski romani *Skrivena čarobnica* Melanie Celier

*Skrivena čarobnica* (*The Hidden Mage*) serija je od četiri romana Melanie Cellier: *Kruna tajni* (*Crown of Secrets*, 2020), *Kruna opasnosti* (*Crown of Danger*, 2020), *Kruna snage* (*Crown of Strength*, 2020), i *Kruna moći* (*Crown of Power*, 2021). Princeza Verene, nećaka kraljice Ardanna, Lucienne, putuje u Kraljevinu Kallorway kako bi tamo pohađala Školu magije.

Radnja se osim u kraljevinama Ardann i Kallorway odvija u Carstvu Sekali. Samo ove tri države se spominju; na priloženoj zemljopisnoj karti ne nalazimo drugih zemalja. Valja istaknuti da navedene države ne postoje, niti su ikada postojale, nego se radi o nekoj vrsti paralelnoga svijeta koji podsjeća na naš. Međutim, u tome se svijetu ne govori engleski, a ni bilo koji drugi od jezika našega svijeta, nadalje, ne koristi se ni jedno od pisama, a ne postoji ni biblijska (ni bilo koja druga) tradicija na temelju kojih bi se mogli formirati antroponimi, toponimi i ostali onimi.

U tablici broj 1 navodimo antroponime likova<sup>1</sup> iz serije romana, prema redu pojavljivanja likova, uz navođenje etimološkoga podrijetla<sup>2</sup> antroponima. Kratice u drugome stupcu označavaju državu iz koje potječu likovi (A – Ardann, K – Kallorway, S – Sekali). Razvidno je da mnoga imena posjeduju simbolički naboj, što znači da su imena odabrana u skladu s postavkom Coatesa (2015, p. 31) koji kaže da autori koriste “invented names consisting of interpretable elements, where the author intends to convey a message through the name”. Tako pozitivni likovi imaju pozitivna imena (Verene – istinitost; Lucienne – svjetlo, Darius – osoba koja posjeduje dobrotu), a negativnima su dodijeljena imena s negativnim značenjem (Cassius – prazan).

Tablica 1

*Antroponimi glavnih likova, uloge glavnih likova i etimološko podrijetlo antroponima u seriji romana The Hidden Mage*

<b>Antroponim</b>	<b>Uloga</b>	<b>Etimološko podrijetlo antroponima</b>
Verene	princeza, nećaka kraljice Lucienne (A)	Verena je bila svetica iz 3. stoljeća koja je živjela pustinjačkim životom u blizini Züricha, podrijetlom iz Egipta; možda iz latinskoga verus (istinit); moguće podrijetlo je i koptski oblik ptolemejskog imena Berenice; Verene je francuski oblik imena (s dijakritičkim znakovima: Vêrène)
Layna	kapetanica, čarobnica (A)	Iz grčkoga imena Eleni (Helena, Ἑλένη), što je izvorno značilo baklja (pa zatim izvedeno kao svjetlo i istina) te košara u kojoj su se nosili sveti predmeti za svetkovanja u čast boginje Artemide
Lucienne	kraljica Ardanna (A)	Iz latinskoga imena Lucius, vjerojatno iz latinske riječi lux (svjetlo); francuski oblik
Johnson	radnik na Zidu (A)	Ime anglo-normanskoga podrijetla, znači Johnov sin

<sup>1</sup> Prostor nam ne dozvoljava da navedemo baš sve antroponime koji se u romanima spominju.

<sup>2</sup> Kako ne bismo zagušili tekst stalnim navođenjem svih izvora, ovdje ćemo navesti četiri izvora koje smo konzultirali radi utvrđivanja etimološkoga podrijetla svih antroponima; tek ako smo koristili neki drugi izvor, navest ćemo ga posebno. Temeljni izvori: Hanks, P. (2003/2006); Hanks, P., Hardcastle, K., Hodges, F. (2006/2019); Hanks, P., Coates, R., McClure, P. (2016); Behind the Name – the Etymology and History of First Names (behindthename.com).

Lucien	Verenin stariji brat (budući kralj) (A)	Iz latinskoga imena Lucius, vjerojatno iz latinske riječi lux (svjetlo); francuski oblik
Griffith	general Ardanna (A)	Velško prezime (izvorno Gruffydd), a znači „lord“ ili „prince“ (gospodar, princ, knez...)
Osborne	kralj Kallorwaya (bivši) (K)	Englesko ime; „Os“ znači „bog“; možda isto kao u staronordijskom Ásbjörn („As“ znači „bog“, a „björn“ je „medvjed“); ponekad se Osborne objašnjava kao „borne by gods“ („onaj kojeg su donijeli bogovi“; zbog glagola „bear“ koji na engleskom znači „nositi“; moguće se radi o pogrešnom razumijevanju).
Cassius	kralj Kallorwaya (sadašnji) (K)	Rimsko ime; podrijetlo nije posve jasno, ali čini se da se radi o riječi „cassus“ koja je izvorno značilo „prazan“, ali postoje i objašnjenja da je značilo „umišljen“ ili „ratnik s kacigom“.
Darius	princ-nasljednik Kallorwaya (K)	Latinski oblik grčkoga imena Δαρείος (Dareios), što opet potječe iz staroperzijskoga Darayauš (značenje: „onaj koji posjeduje dobrotu“, od daraya – imati, posjedovati, i vau - dobar)
Bryony	polaznica iz Carstva Sekali, Verenina prijateljica, energetska čarobnica (S)	Ženski oblik imena Bryon, odnosno Brian ili Bryan. Moguće da potječe iz starokeltskoga korijena *briks (brdo, visoko), ili *briga (moć); irski kralj Brian Boru spriječio je u 11. stoljeću vikinški pokušaj da osvoje Irsku. Drugo objašnjenje je da se radi o nazivu za vrstu loze koje se koristila u medicini, a dolazi iz grčke riječi βρύω (oticati; suvremeni rječnik prevodi je kao „mahovina“).
Stellan	Verenin mlađi brat (A)	Možda muški oblik imena Stella; latinski „stella“ znači „zvijezda“; međutim, švedsko muško ime Stellan moglo bi potjecati iz staronordijske riječi „stilling“ koja znači „mirnoća“.
Tyron	polaznik iz Carstva Sekali (energetski čarobnjak) (S)	Ime keltskoga podrijetla koje znači „zemlja Eoghana“; Eoghan je pak irsko ime koje znači „mladost“ i „rođen od tise“; u Irskoj je postojalo kraljevstvo koje se zvalo Tir Eoghan, a ime je kasnije anglizirano kao Tyrone (danas grofovija u Sjevernoj Irskoj).
Mitchell	instruktor borbene obuke (K)	Izvedenica iz osobnoga imena Michael, ili iz srednjoengleske riječi „michel“ koja znači „velik“; Michael potječe iz hebrejskog i znači „onaj tko je poput Boga“.
Amalia	glavna nastavnica „disciplina“ (K)	Potječe iz germanske riječi „amal“ (hrabar, snažan).
Lucas	princ Ardanna, Verenin otac (A)	Latinski oblik grčkoga imena Λουκάς („iz Lukanije“, regije na jugu Italije); u obliku Luke (hrv. Luka) ime se proširilo zbog sveca Luke koji je putovao „svijetom“ zajedno s apostolom Pavlom; svetac je vjerojatno bio Grk.
Elena	Verenina majka, „spoken mage“ (A)	Engleski oblik grčkoga imena Ἑλένη (Helena), vjerojatno od grčke riječi ἑλένη koja je značila „baklja“ ili „korposant“ (pojava vatre Sv. Elma na stupu, tornju ili nekom drugom sličnom objektu); moguća je i veza s riječi σελήνη (mjeseć); u grčkoj mitologiji Helena je bila kći Zeusa i Lede; kad ju je Paris oteo došlo je do legendarnoga Trojanskoga rata.



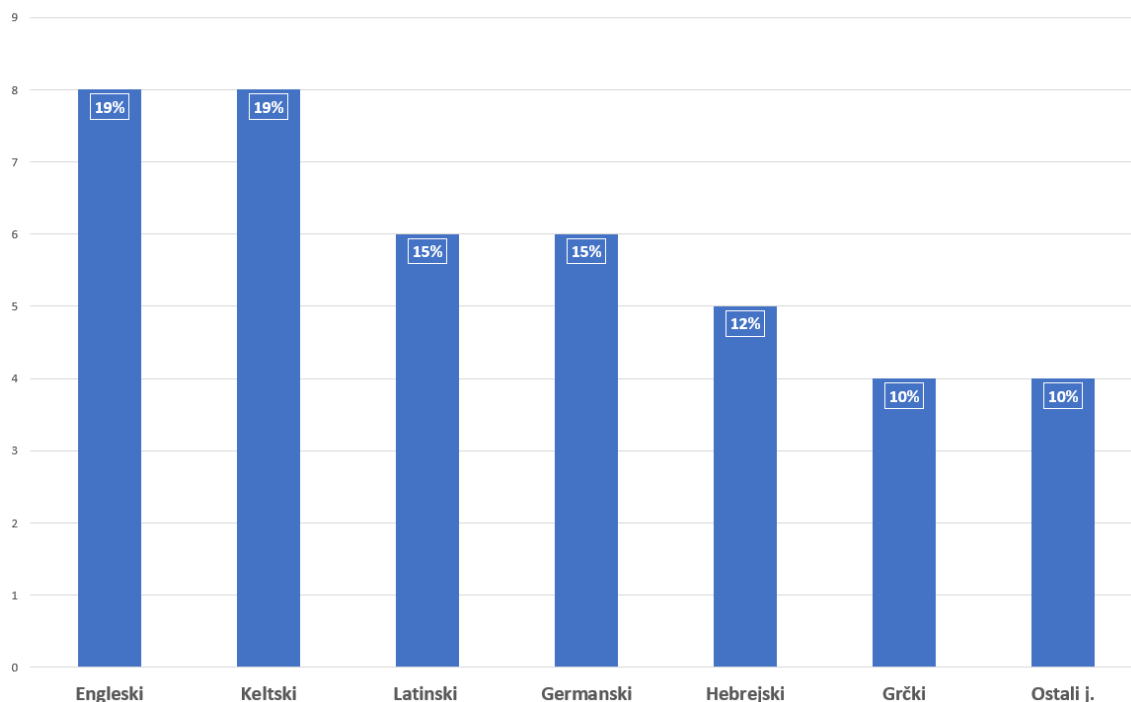
Conall	neprijatelj, Tyronov otac (S)	Tradicionalno irsko ime, složenica dviju keltskih riječi koje znače „vuk“ i „snažan“; ime mnogih poglavica i ratnika u Irskoj
Kalani	princeza Carstva Sekali (S)	Ime havajskoga podrijetla; znači „raj“ ili „nebo“ u religijskome smislu, od riječi ka (određeni član) i lani (nebo, kraljevski, veličanstvo)
Mildred	prateta Dariusa i Jaretha (K)	Od staroengleskoga imena Mildþryð (u značenju „nježna snaga“); iz elemenata milde (nježan) i þryp (snaga).
Elsie	pripravnica za dvorsku službu, Stellanova ljubav (A)	Umanjenica od Elizabeth, što je izvorno hebrejsko ime (Elisheva) koje znači „moj Bog je moja prisega“.

Čitatelj iz bilo koje anglo-saksonske zemlje odmah će zamijetiti da baš svi antroponimi potječu iz našega svijeta. Grafički prikaz 1 pokazuje nam da je autorica koristila antroponime (staro)engleskoga (8), keltskoga (8), latinskoga (6), germanskoga (6), hebrejskoga (5), grčkoga (4), havajskoga (1), slavenskoga (1), perzijskoga (1) i talijanskoga (1) podrijetla.

Osobna imena članova kraljevske obitelji Ardanna latinskoga su etimološkoga podrijetla i uglavnom francuske ortografije (Lucienne, Lucien, Verene, Stellan); osobe iz Kallorwaya rabe mahom staroengleska i starogermanska osobna imena koja su pisana engleskom ortografijom; pripadnici naroda Tarxi iz Carstva Sekali nose imena keltskoga (5) i (staro)engleskoga (2) podrijetla. Raspored nije savršen te neki Ardannci uz latinska/francuska imaju imena grčkoga (Elena, Lucas, Coralie) ili hebrejskoga (Elsie) podrijetla, a ime generala Griffitha je keltsko (velško); samo jedna osoba iz Carstva Sekali spominje se imenom, princeza Kalani, a njeno ime je havajskoga podrijetla.

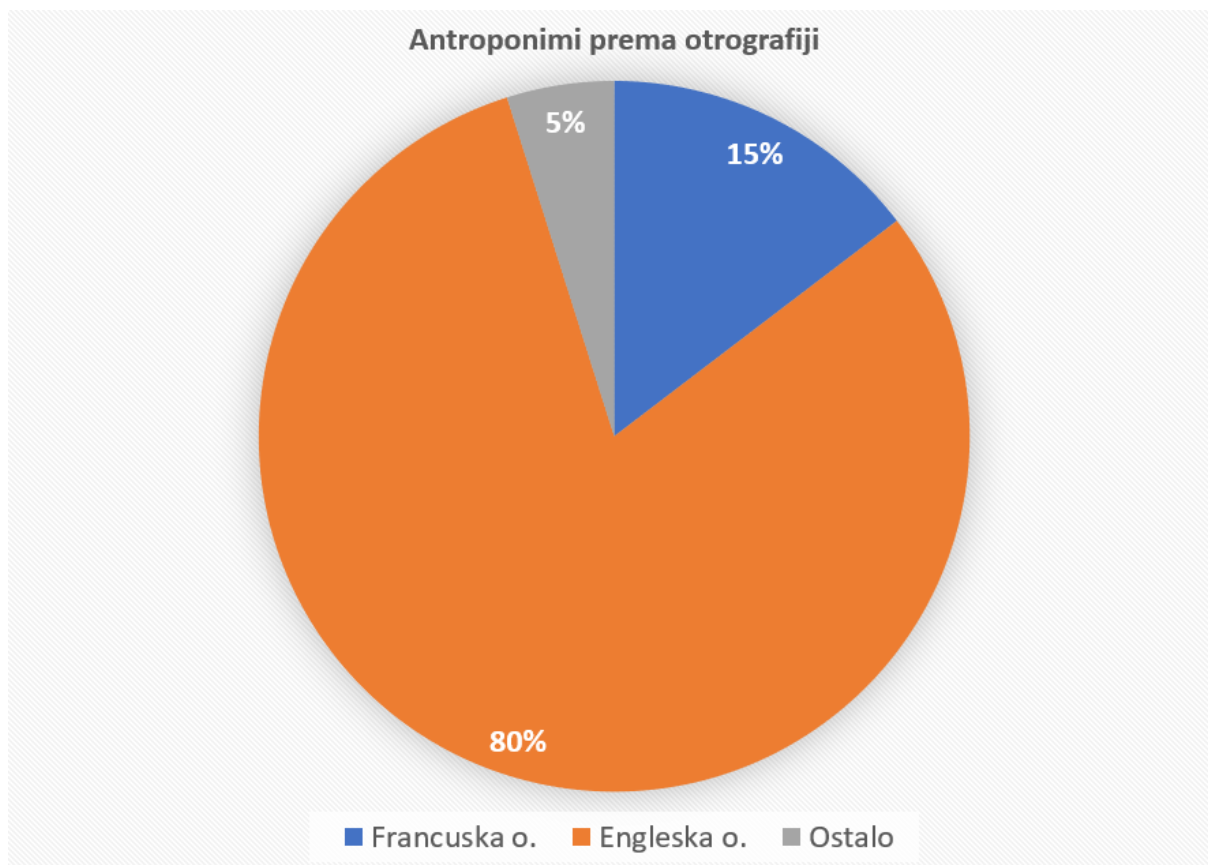
Antroponime možemo (uvjetno) razvrstati prema ortografiji (grafički prikaz 2) – šest imena napisano je prema francuskoj, 33 prema engleskoj te 2 prema havajskoj, odnosno slavenskoj ortografiji; „uvjetno“ jer engleski često preuzima ortografiju iz drugih jezika te se sva imena napisana prema francuskim pravilima mogu, zapravo, pronaći u anglosaksonskim zemljama, a isto je i s imenima Kalani i Zora (havajski, odnosno slavenski antroponimi). Iako je osam (19%) antroponima (staro)keltskoga podrijetla, svi su napisani u skladu s engleskim ortografskim pravilima.

Antroponimi prema etimološkom podrijetlu



Grafički prikaz 1

Antroponimi u seriji romana *The Hidden Mage* prema etimološkom podrijetlu



Grafički prikaz 2

*Antroponimi u seriji romana The Hidden Mage prema ortografiji*

Kao što smo istaknuli, autori često svojim likovima nadijevaju imena koja nose određeni simbolički naboj. U nastavku ćemo pokušati razlučiti postoji li korelacija između etimološkoga podrijetla osobnih imena i značajki likova u romanima:

Verene – princeza – moguće je da ime Verene potječe iz latinskoga „verus“ (istinit) pa bi princeza Verene mogla simbolizirati istinu ili istinitost (primjerice, u svome postupanju, ili onome što govori; Kallorwayski princ Darius joj, naime, ne vjeruje).

Layna – kapetanica – grčko ime Eleni izvorno je značilo baklja; Layna je pratiteljica i zaštitnica princeze Verene i često ju savjetuje (te time „osvjetljava“ njen put).

Lucienne i Lucien – kraljica Ardanna i Verenin stariji brat, budući kralj – njihova imena dolaze iz latinske riječi „lux“, odnosno „svjetlo“; njihova bi se imena mogla shvatiti kao „svjetlo koje obasjava kraljevstvo“ te je izbor imena vrlo prikladan.

Johnson – radnik – ovo ime posve je obično i nema nikakav simbolički naboj, no mogli bismo reći da njegova „običnost“ zapravo simbolički govori da je osoba „obična“, „iz puka“ (on je običan fizički radnik).

Griffith – ardanski general – velško prezime koje znači „gospodar“, „knez“ ili „princ“ pa je time prikladno za generala koji je „gospodar rata“ ili možda „gospodar života i smrti“ na bojnome polju.

Osborne – bivši kralj Kallorwaya – iz staroengleskoga ili staronordijskoga; „onaj koga su donijeli bogovi“ prikladno je ime za opasnoga i moćnoga kralja; ako pak element „borne“ potječe iz björn (medvjed), i takvo značenje je prikladno (možda u smislu „božanski medvjed“).

Cassius – sadašnji kralj Kallorwaya – vjerojatno iz latinskoga „cassus“ (prazan), prikladno je ime jer se radi o umišljenom kralju koji spletकारी protiv susjednih država; nadalje, njegova je moć neznatna, te je i u tome smislu „prazan“ – ne posjeduje magične moći, za razliku od sina.

Darius – princ-nasljednik Kallorwaya – staroperzijsko ime Darayauš znači „onaj koji posjeduje dobrotu“ te je prikladno za osobu koja teži ka tome da postane dobar kralj (za razliku od svoga oca Cassiusa) i koja podržava princezu Verenu u njenim nastojanjima; najjači je čarobnjak u obitelji.

Jareth – princ Kallorwaya, Dariusov mlađi brat – etimološko podrijetlo ovoga imena nije jednoznačno; od svih mogućnosti najprimjerenije zvuči mogućnost da Jareth vuče podrijetlo od velškoga imena Gwrhyd koje znači „hrabrost“; princ Jareth na kraju serije romana doista iskazuje veliku hrabrost i požrtvovnost.

Bryony – energetska čarobnica iz Carstva Sekali – njeno ime potječe iz starokeltskoga korijena \*briga, što znači „moć“, pa je time vrlo primjereno za osobu koja ima moć manipulacije energijom.

Stellan – Verenin mlađi brat – ime vjerojatno potječe iz latinske riječi „stella“ (zvijezda) te je primjereno za osobu koja također posjeduje znatne magične moći i ima potencijala da se razvije u moćnoga čarobnjaka „koji će svijetliti poput zvijezde na nebu“.

Mitchell – instruktor borbene obuke – ime potječe iz hebrejskoga i znači „onaj tko je poput Boga“; srednjoengleska riječ „michel“ znači pak „velik“; u oba slučaja ime je primjereno naročito strogom instruktoru borbene obuke u Akademiji.

Amalia – glavna profesorica „disciplina“ – staronjemačka riječ „amal“ znači „hrabar“ ili „snažan“; Amalia je bila najsposobnija nastavnica na Akademiji.

Lucas – Verenin otac – njegovo ime potječe iz grčkoga imena koje znači „čovjek iz Lukanije“; čini se da je odabrano samo zbog ortografske sličnosti s imenima ostalih članova kraljevske obitelji (Lucienne, Lucien), a ne zbog ikakvoga simboličkoga naboja.

Elena – Verenina majka, „čarobnica koja govori“ - grčko ime Eleni izvorno je značilo baklja; Verenina majka je baklja koja joj osvjetljava put (a u prethodnoj seriji bila je baklja koja je čitavome kraljevstvu osvjetlila put do pobjede); napomena: ime kapetanice Layne etimološki također potječe od iste grčke riječi.

Elsie – pripravnica za dvorsku službu, Stellanova ljubav – ime potječe od hebrejskoga imena Elisheva koje znači „moj Bog je moja prisega“; kod Elsie to može simbolizirati njenu vjernost Stellanu i Verene.

Conall – Tyronov otac, zli čarobnjak – složenica keltskih riječi „vuk“ i „snažan“; ime mnogih poglavica i ratnika u Irskoj, prikladno je ime za vođu zavjerenika protiv triju kraljevstava.

Kalani – princeza Carstva Sekali – ime havajskoga podrijetla koje znači „raj“ ili „nebo“ prikladno je za princezu moćnoga carstva.

Mildred – prateta Dariususa i Jaretha – njeno ime je staroenglesko i znači „nježna snaga“; vjerojatno šala, jer je Mildred čvrsta, nepokolebljiva i jezičava te time slika koju stanovnik V. Britanije ima pred sobom kad čuje za to ime.

Razvidno je da simbolički naboj mnogih imena odgovara etimološkom značenju osobnih imena. Kod imena plemića to ne treba čuditi jer je uobičajeno da plemstvo svome potomstvu nadijeva imena koja simboliziraju moć, snagu i druge pozitivne pojave. Ipak, prema rasporedu imena među izrazito pozitivnim i izrazito negativnim likovima razvidno je da je autorica namjerno uspostavila korelaciju između imena i značajki likova u svojim romanima. Neki likovi koji ne igraju toliko važnu ulogu u romanima nose imena čiji se simbolički naboj ne može utvrditi. Od ukupno 41 imena, za njih čak 27 možemo pretpostaviti da su namjerno dodijeljena zbog internoga simboličkoga naboja.

Valja još jednom istaknuti da se radnja serije romana događa u svijetu u kojem se germanski, keltski, romanski ili bilo koji drugi stvarni jezici ne govore, da ne postoji latinska ili grčka antička tradicija, a ne postoji ni Biblija iz koje također potječe mnogo imena. Nadalje, ne koristi se ni jedan od zemaljskih alfabeta, ni latinski, ni grčki, ni bilo koji drugi. S toga stanovišta, autoričin postupak je besmislen i posve nerealan te upućuje na lijenost u procesu književnoga stvaranja.

## Sjećanje zvano Carstvo Arkady Martine

U romanu Arkady Martine,<sup>3</sup> *Sjećanje zvano Carstvo* (*A Memory Called Empire*, 2019),<sup>4</sup> Mahit Dzmare, veleposlanica postaje Lsel, odlazi na središnji planet Teixcalaanskoga Carstva kako bi diplomatskim manevrima spriječila gubitak neovisnosti svoje „države“. U romanu vidimo dva jasno odvojena sustava antroponima koji svoju tvorbu zahvaljuju istočnoarmenskom jeziku (pomiješanom s nizom drugih istočnoeuropskih, bliskoistočnih i južnoazijskih jezika), odnosno jezicima srednjoameričkih indijanskih naroda, ponajviše jeziku potomaka Asteka (nahuatl) te jeziku naroda Mixtec iz Oaxace (Martine 2021B).

Autorica je dio svoga imaginarnoga svijeta stvorila na temelju istraživanja za doktorski rad čija je tema bila Bizantsko Carstvo i njegov odnos prema susjednim državama. Godine 1044. Carstvo je anektiralo malo armensko kraljevstvo Ani, a katolikos (patrijarh) Armenske crkve, Petros Getadarj, nastojao je učiniti sve da se njegov narod ne podvrgne bizantskoj verziji pravoslavlja te je fizičku neovisnost kraljevstva zamijenio za obećanje cara o duhovnoj neovisnosti. Ovaj događaj autoricu je zaintrigirao te ga je uz izmjene „preselila“ u međuzvjezdani imaginarni prostor (Martine 2021A). Kako je tijekom doktorata učila armenski, mnogi antroponimi i ostali onimi u romanu koji se odnose na svemirsku postaju Lsel zvuče kao da su armenski (veliki broj suglasnika i njihovo grupiranje).

Osobno ime glavne junakinje romana, Mahit Dzmare, potječe od sanskrtškoga muškog imena Mahit, koje znači „častan“, a povezano je s numerološkim sretnim brojem šest (što će biti važno kasnije u tekstu) ([https://hamariweb.com/names/hindu/hindi/boy/mahit-meaning\\_29781](https://hamariweb.com/names/hindu/hindi/boy/mahit-meaning_29781)); prezime Dzmare potječe iz armenskoga, ali u obliku „Dzmar“: radi se o srednjovjekovnoj armenskoj kneževini, a kasnije distriktu od šest sela u prvoj polovici 19. stoljeća (danas u Iranu) (Hovannisian, 2004), odnosno jednom od distrikta u pokrajini Laradal (vjerojatno se radi o istome toponimu u današnjem Iranu) (Poghosyan, 2015, p. 44).

Postaja Lsel nalazi se u sektoru Bardzravand, a to je riječ koja na armenskom znači „uzvisina“. Budući da roman govori o ljudskom rodu u dalekoj budućnosti, posve je vjerojatno da su to područje naše galaksije naselili potomci armenskih i drugih istočnoeuropskih naroda te u ovom slučaju nikako ne možemo govoriti o onomastičkoj intruziji.

Stanovnici Lsela ne igraju toliko ključne uloge u romanu, a ne poklanja im se ni mnogo pozornosti (s iznimkom Mahit i Yskandera), no valja ih ovdje nabrojiti i pokušati proniknuti u tvorbu njihovih antroponima: Aknel Amnardbat – vijećnica za baštinu, Darj Tarats – vijećnik za rudare, Dekakel Onchu – vijećnica za pilote, Yskandr Aghavn – bivši ambasador, Aragh Chtel – pilot, Gelak Lerants – član Vijeća za baštinu na postaji Lsel, Kamchat Gitem – pilot. Sva nabrojena imena postoje, ali često u ponešto drugačijem obliku, što je također plauzibilno jer se jezici mijenjaju, a radnja u romanu očigledno se događa mnogo stoljeća u budućnosti. Izdvojimo nekoliko antroponima:<sup>5</sup>

Amnardabat postoji u obliku Amrabat (armensko prezime), Yskandr je po svemu sudeći Aleksandar, Vardza je „grad pećina“ u današnjoj Gruziji, Shrja je ime koje se koristi u Indiji i nekim arapskim zemljama, Kamchat se vjerojatno odnosi na Kamčatku u Rusiji (istočni Sibir), Ambak je grad u indijskoj saveznoj državi Maharashtra, Darj je iransko ime, Tarats bi se moglo odnositi na grčko prezime Taratsa, Onchu je mitološka irska životinja, Aghavno je selo u nepriznatoj armenskoj republici Artsakh, Léránt je mađarsko ime; Gitem je prvo lice jednine armenskoga glagola „znati“.

Antroponimi Teixcalaanskoga Carstva, uočavamo i bez naročita istraživanja, temelje se na nekom od jezika srednjoameričkih Indijanaca, a sama autorica djelomično rješava ovo pitanje jer

<sup>3</sup> Arkady Martine je pseudonim povjesničarke dr. AnnaLinden Weller; doktorirala je s temom o Bizantskom Carstvu. (<https://us.macmillan.com/author/arkadymartine>)

<sup>4</sup> Roman je dobitnik prestižne američke nagrade Hugo, 2020. godine (<https://us.macmillan.com/books/9781250186447/amemorycalledempire>); nastavak romana, *A Desolation Called Peace*, dobio je istu nagradu 2022. godine (<https://us.macmillan.com/books/9781250186478/adesolationcalledpeace>)

<sup>5</sup> Kao i u prethodnome poglavlju, etimološko podrijetlo svih antroponima najprije smo provjerili u već navedena četiri izvora, a tek kad smo koristili neki drugi izvor, posebno ga navodimo.

navodi da je sustav antroponima utemeljen na tradicijama naroda Mixtec (iz Meksika). Prema Nuckols-Wilde (2019), Mixteci, Asteci i drugi narodi su osobna imena nadijevali prema svetom kalendaru koji je imao 260 dana (postojao je i solarni kalendar s 365 dana). Smatrali su da je rođendan imao utjecaj na čitavi život pojedinca (čak i na osobne karakteristike ili kada i s kime će se osoba vjenčati). Neki su kasnije mijenjali svoja imena ili su dodali neko ime onom kalendarskom ako su postigli neki naročiti uspjeh.

Martine je po objavljivanju romana objavila članak u kojem objašnjava sustav antroponima Carstva Teixcalaan (Martine, 2021B). Osobno ime sastoji se od dva dijela, brojke i imenice. Brojčani dio obično sadrži brojke od 1 do 100. Nadalje, autorica navodi značajke koje se u Teixcalaanu pripisuju brojevima od 1 do 12 (Ibid.), primjerice, broj jedan označava postignuće, agresivnost, jedinstvenost, prvenstvo, čvrstoća, broj dva ravnotežu, razmišljanje, nasljeđe, odražavanje, broj šest je naročito simbolički nabijen i označava carsku moć, ambiciju, *multitasking*, šest smjerova svijeta (četiri strane svijeta, plus gore i dolje)<sup>6</sup> itd.<sup>7</sup>

Što se pak tiče imeničnoga dijela (koje zapravo ne predstavlja prezime; oslovljavanje osoba uvijek je punim imenom, brojkom i imenicom, a među prijateljima koriste se nadimci koji redovito imaju neke veze s imeničnim dijelom), autorica navodi da se gotovo uvijek koristi imenica koja se odnosi na biljku (poglavito cvijet), neživi predmet, ili koncept, (učestalost uporabe je upravo prema navedenom redu). Ne smiju se koristiti imenice koje označavaju životinje ili neživi predmeti koji se sami kreću (Ibid.).

Teixcalaanske antroponime prikazujemo u tablici broj 2 te kasnije nastojimo utvrditi njihova simbolička značenja. Zbog ograničenog prostora, ograničit ćemo se na 25 imena istaknutijih likova ili onih koji iskazuju veći simbolički naboj.

Tablica 2

*Antroponimi likova na engleskom jeziku, uloge glavnih likova i antroponimi likova u prijevodu na hrvatski, u romanu „A Memory Called Empire“*

<b>Antroponimi likova na engleskom jeziku</b>	<b>Uloga likova</b>	<b>Prijevod antroponima na hrvatski</b>
Eight Antidote	Klon imperatora	Osam Protuotrov
Eight Loop	Ministrica pravde	Osam Petlja
Eighteen Turbine	<i>Ikantlos</i> flote	Osamnaest Turbina
Five Agate	Pomoćnica Nineteen Adze	Pet Ahat (kristal)
Five Diadem	Pseudonim povjesničara i pjesnika Five Hat	Pet Dijadema
Five Orchid	Fikcionalan lik iz dječjih romana	Pet Orhideja
Four Lever	<i>Ixplanatl</i> u službi Ministarstva pravde	Četiri Poluga
Fourteen Scalpel	Pjesnik	Četrnaest Skalpel
Nine Crimson	<i>Yaotlek</i> od prije 500 godina	Devet Grimiz
Nine Flood	Car iz davnih vremena, dok još nisu postali svemirska sila	Devet Poplava
Nine Shuttle	Guverner planeta Odile-1, svrgnut pa ponovno postavljen	Devet Šatl
Nineteen Adze	<i>Ezuzuacat</i>	Devetnaest Bradva (Tesla) (vrst alata s oštricom)
One Lightning	<i>Yaotlek</i> flote	Jedan Munja
One Granite	Legendarni prvi <i>ezuzuacat</i> prvoga imperatora	Jedan Granit

<sup>6</sup> Kod američkih Indijanaca ovu ulogu ima brojka četiri – četiri strane svijeta

<sup>7</sup> Ne navodimo sve brojke jer se radi o izmišljenoj simbolici.

Six Direction	Imperator	Šest Smjer
Ten Pearl	Ministar znanosti	Deset Biser
Three Perigree	Povijesna ličnost, car	Tri Perigej
Three Seagrass	<i>Asekreta</i> , kulturni ataše Mahit Dzmare	Tri Morska Trava (zvana Reed; Trska? Jezičak na pisku?)
Twelve Azalea	<i>Asekreta</i> (također zvani Petal)	Dvanaest Azaleja (zvani Latica)
Twelve Solar-Flare	Nekadašnji imperator	Dvanaest Sunčeva Baklja
Twenty-Four Rose	Autor	Dvadesetičetiri Ruža
Twenty-Nine Bridge	Čuvar imperijalne tintarnice	Dvadesetidevet Most
Two Amaranth	Bivši <i>ezuzuacat</i> , služio pod carem Twelve Solar-Flare	Dva Amarant
Two Cartograph	Sin Five Agate	Dva Kartograf
Two Rosewood	Ministar za informiranje	Dva Ružino Drvo (Palisandrovo Drvo)

A. Martine u svom je članku koji smo citirali navela tek nekoliko primjera za simboliku imeničkoga dijela Teixcalaanskih antroponima. Čitatelj može pokušati otkriti potencijalno simboličko značenje imeničkoga dijela jer se ipak radi o značenjima deriviranima iz našega svijeta; ne postoji dovoljno podataka koji bi ukazivali na sva simbolička značenja u izmišljenome svijetu Teixcalaana. Svakako bi bilo zanimljivo utvrditi postoje li podudarnosti između značajki likova koji se u romanu (pobliže) opisuju i simboličkih značenja imeničkih dijelova njihovih osobnih imena te postoji li ikakva podudarnost s bročanim dijelovima osobnih imena. Problem koji se ovdje javlja je činjenica da su osobna imena o kojima govorimo nadjenuli (zamišljeni) roditelji likova u romanu, a oni dakako nisu mogli znati (a to bi bilo nemoguće i u našem, stvarnom, svijetu) kako će se njihovi potomci razvijati.

Potencijalna simbolika antroponima Carstva Teixcalaan je sljedeća:

Osam Protuotrov – klon imperatora, 10 g. star, imenovan imperatorovim nasljednikom – protuotrov na dvoru kojeg razaraju intrige, netko tko će uspostaviti red, kad već stari imperator to nije uspio.

Osam Petlja – ministrica pravde – simbolizira zapetljanost pravnoga sustava.

Osamnaest Turbina – *ikantlos* (vojni čin) – turbina je snažan stroj te može simbolizirati snagu imperijalne flote.

Pet Ahat – glavna pomoćnica Devetnaest Bradve – ahat je kristal; moguće je da se time naznačuje vrijednost osobe za buduću imperatoricu; osim toga, uobičajeni oblik oslovljavanja imperatora je „Njegova Svjetlost“, što može značiti i „saj“ ili „sjajnost“, ali i „briljantnost“ u smislu izuzetnoga talenta ili inteligencije te se time „ahat-kristal“ nađe u službi „Njene Svjetlosti“.

Pet Dijadema – pseudonim povjesničara i pjesnika Pet Šešir – dijadema je nakit od plemenitog metala koji se nosi na glavi; može označavati i oblik kraljevske krune; takav ukras označava uzvišeni status umjetnika (pjesnici se najviše cijene); pravo ime pjesnika je Pet Šešir što bi moglo simbolizirati da kao umjetnik i povjesničar mora „nositi više šešira odjednom“, odnosno stvari sagledavati s više motrišta i tumačiti na razne načine.

Pet Orhideja - fikcionalan lik iz dječjih romana – razne vrste orhideja nacionalni su cvjetovi mnogih zemalja: Venecuele, Kolumbije, Singapura, Kostarike, Hondurasa, Belizea, Gvatemale i Paname, cvijet savezne države Assam u Indiji te cvijet grada Shaoxinga u Kini; čak sedam latinoameričkih zemalja koristi orhideju kao svoj simbol, a civilizacija Teixcalaana temelji se na jezičnim, kulturnim i rasnim značajkama srednoameričkih Indijanaca.

Četiri Poluga – *ixplanatl* (znanstvenik – medicinski stručnjak) u službi Ministarstva pravde – poluga je alat kojim se nešto podiže, ili ručica nekog stroja ili uređaja kojim se on pokreće; moglo bi označavati osobu koja je u stanju provesti neku vrstu ispitivanja.

Četrnaest Skalpel – pjesnik – skalpel je oštar instrument koji simbolički nemilosrdno reže, baš kao što bi i pjesnik trebao nemilosrdno progovarati o svijetu oko sebe.

Devet Grimiz – *yaotlek* iz prošlosti – grimiz je boja koja simbolizira moć, važnost, rat te je ime primjereno za uspješna vojnoga zapovjednika.

Devet Poplava – imperator iz daleke prošlosti – poplava nosi sve pred sobom, ona je sirova prirodna sila; ime primjereno za vladara koji krši sve prepreke pred sobom.

Devet Šatl – guverner planeta Odile-1 – šatl je prijevozno sredstvo koje učestalo prometuje između dva odredišta; simbolički: ustanak na planetu Odile-1 svrgnuo je guvernera, a nakon suzbijanja ustanka on se vraća na planet i na svoju staru dužnost; poput šatla kreće se amo-tamo.

Devetnaest Bradva – *ezuazuacat* (savjetnica) imperatora Šest Smjer – bradva ili tesla je vrst alata s oštricom na jednom kraju; savjetnica je i prikazana kao oštra i po potrebi nemilosrdna osoba koja ruši sve prepreke pred sobom; njen nadimak je Ona Čija Milostiva Nazočnost Osvjetljava Sobu Poput Odbljeska Oštrice Noža, što dopunjava njeno ime.

Jedan Munja – *yaotlek* flote – munja simbolizira energiju, snagu i moć te je prikladno ime za visokoga časnika flote.

Jedan Granit – legendarni prvi *ezuazuacat* prvoga imperatora – granit je čvrst te je i prvi *ezuazuacat* bio čvrst poput stijene i nepokolebljiv u svojoj odanosti prvome imperatoru Teixclaana.

Šest Smjer – imperator – brojka šest i šest smjerova često se spominju u nekom simboličkom smislu; imperator je vladar svemira u svih šest smjerova prostora; „Šest dlanova koji se pružaju“ je neslužbeni i poetski naziv za Ministarstvo rata čiji je zadatak da vojnom moći širi vlast Imperija u svih šest smjerova.

Deset Biser – ministar znanosti – biser predstavlja savršenstvo pa bi ime moglo simbolizirati savršenstvo znanosti u službi imperija.

Tri Perigej – povijesna ličnost, imperator – perigej je položaj u kojem se Mjesec nalazi najbliže Zemlji; takav Mjesec nazivamo Supermjesecom jer zbog loma svjetla u atmosferi izgleda golemo; možda ime simbolizira veličinu i snagu koju posjeduje svaki imperator.

Tri Morska Trava – *asekreta* Ministarstva informiranja, kulturna službenica za vezu veleposlanice Mahit Dzmare – Mahit izražava čuđenje zbog njenoga imena jer kad se radi o biljkama Teixclaanci biraju imena cvjetova; ona je u tome iznimka, baš kao što je iznimka u čitavome društvu po tome što voli strance; njen nadimak je Trska (Reed; što može označavati i jezičak na pisku); morska trava ima vlati, ali na engleskom se, čini se, može koristiti riječ za trsku, ili se pak ona odnosi na stabljiku morske trave; nadalje, morska trava simbolizira prikrivenost, što je u skladu s likom kao službenicom Ministarstva informiranja (u čijem nadležstvu je špijunaža), njenim prikrivenim interesom za strance (za „barbare“) te seksualnom privlačnošću koju osjeća prema Mahit Dzmare.

Dvanaest Azaleja – *asekreta* Ministarstva informiranja, prijatelj Tri Morske Trave – azaleja je cvijet koji simbolizira ljepotu i ženstvenost; moguće je da se radi o preokrenutoj simbolici jer je Dvanaest Azaleja muškarac; azaleja također simbolizira dom, sjećanje, emocije, što bi moglo označavati činjenicu da se njegova prijateljica na njega oslanja jer su se sprijateljili davno na studiju; njegov je nadimak Petal (Latica), vjerojatno kao latica cvijeta azaleje.

Dvanaest Sunčeva Baklja – povijesna ličnost, imperator – sunčeva baklja sadrži veliku količinu energije sunca te je stoga moćan simbol za imperatora.

Dvadeset i četiri Ruža – pisac/pjesnik – ruža simbolizira romantiku, ljubav, ljepotu, osjećajnost, hrabrost, što su svakako značajke koje bi pjesnik morao posjedovati.

Dvadeset i devet Most – čuvar imperijalne tintarnice – ova osoba je posljednji birokrat koji stoji na putu između umoljenika i imperatora; simbolični, on je most koji povezuje dvije strane.

Dva Amarant – bivši *ezuazuacat*, služio pod imperatorom Dvanaest Sunčeva Baklja – amarant je biljka koja ne uvene, prilagodljiva je i otporna; simbolički nabijeno ime za savjetnika moćnoga imperatora; nadalje, biljka potječe iz Srednje Amerike, a civilizacija Teixclaana inspirirana je upravo indijanskim kulturama i jezikom toga područja.

Dva Kartograf – sin Pet Agate, glavne pomoćnice Devetnaest Bradve – karte (zemljopisne i svemirske) jedan su od temeljnih simbola Imperija (koji vlada svime što se na karti nalazi).

Dva Ružino Drvo – ministar za informiranje – ružino ili palisandrovo drvo je izuzetno čvrsto i teško drvo koje je moguće fino ispolirati, odlično je za gitare i druge instrumente, kao i druge predmete u kućanstvu koji moraju podnijeti habanje; simbolički označava izdržljivu osobu, što je svakako potrebno za ministra informiranja koji je, između ostaloga, zadužen za špijunažu; nadalje, drvo potječe iz Hondurasa, odnosno Srednje Amerike čije su stare civilizacije temelj knjige.

Brojčani element osobnih imena, kao što to autorica navodi, ide od broja 1 do 100, s time da su niži brojevi češće zastupljeni. Likovi nose sljedeće brojčane elemente osobnih imena: 1-15, 18-19, 22, 24, 29-30, 36, 45, 90. Raspored učestalosti pojedinih brojčanih elemenata navodimo u tablici broj 3.

Tablica 3

Raspored učestalosti pojedinih brojčanih elemenata antroponima u romanu *A Memory Called Empire*

Brojčani element	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Učestalost pojave	5	6	7	2	5	2	2	8	5	1	3	2
Brojčani element	13	14	15	18	19	22	24	29	30	36	45	90
Učestalost pojave	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1

Vidimo da autorica nije doslovno prenijela praksu srednjoameričkih indijanskih naroda u svoj svijet jer brojke ne idu do 260, a nema ni usklađivanja imeničkoga s brojčanim elementom osobnih imena.<sup>8</sup>

## Zaključak

U tvorbi antroponima M. Cellier koristi sljedeće postupke:

- baš svi antroponimi potječu iz engleskog, keltskog, latinskog i drugih stvarnih jezika našega svijeta (izuzetno visoki stupanj onomastičke intruzije jer se radi o svijetu u kojem se ti jezici ne govore);
- antroponimi važnijih likova iskazuju snažan simbolički naboj;
- ostali onimi većinom posjeduju ekvivalente u našem svijetu, ali dovoljno su raznoliki ili su djelomično modificirani, tako da to nije odmah uočljivo.

A. Martine u tvorbi antroponima koristi sljedeće postupke:

- koristi stvarne, djelomično izmijenjene antroponime, ali je taj postupak prikladan jer se radi o dvije ljudske civilizacije u dalekoj budućnosti;
- svi antroponimi i neki od ostalih onima Carstva Teixcalaan „prevedeni“ su na engleski jezik jer se sastoje od brojčanoga elementa i opće imenice; začudnost teixcalaanskih imena zapravo tvori upravo taj „prijevod“;
- antroponimi Carstva Teixcalaan imaju snažan simbolički naboj, što je u skladu s kulturom navedene civilizacije koja stavlja naglasak na simboliku; ne možemo, međutim, biti sigurni u analizu navedenih antroponima;
- autorica je smislila niz posebnih riječi (mahom titula), ali ponekad ipak pribjegava engleskim titulama, imenicama ili sintagmama.

Za razliku od romana M. Cellier u kojima dolazi do pojava onomastičke intruzije i ortografske nekonzistentnosti, u romanu *A Memory Called Empire* uporaba zemaljskih onima je opravdana jer se radi o ljudima sa Zemlje koji žive u dalekoj budućnosti. Imena su se u većoj ili manjoj mjeri promijenila, baš kao što se to događa i u stvarnosti. Postaju Lsel i okolna područja naselili su mahom ljudi iz istočnoeuropskih, bliskoistočnih i južnoazijskih zemalja te su zadržali i svoja imena (izmijenjena tijekom stoljeća), dok su Teixcalaan naselili potomci srednjeameričkih Indijanaca iz Meksika koji su sa sobom donijeli i svoju kulturu, ili su je zbog političkih razloga ponovno razvili, o čemu se u romanu ipak detaljnije ne govori.

Postupak uporabe stvarnih, ali djelomično izmijenjenih imena, postupak je kojim se služi mnogo autora kad žele istaknuti da se radnja događa u dalekoj budućnosti (v., primjerice, pentalogiju *Gap*

<sup>8</sup> Za detaljan opis astečkoga kalendara (koji su koristili i ostali srednjoamerički narodi) vidi: <https://www.azteccalendar.com/>



Stephena Donaldsona). Martine je namjerno odabrala imena koja nisu anglo-američkoga podrijetla te je time u svoj roman unijela raznolikost i začudnost. S druge strane, možemo jedino pretpostaviti da je M. Cellier upotrijebila stvarna i svakodnevna imena iz našega svijeta kako bi čitateljima omogućila lakše identificiranje s likovima, ili možda lakše snalaženje među brojnim likovima; ipak, brojnost neke autore ne sprečava da izmišljaju sve onime koji se uopće javljaju u njihovim djelima (usp. trilogiju hrvatskoga pisca O. Franića, *Tajna Aratona*). Postupci M. Cellier, međutim, razbijaju iluziju stvarnosti koju je britanski pisac J. R. R. Tolkien naročito isticao kao temelj pripovijedanja fantastičnoga teksta. Prema Tolkienu (1980) fantastika je „zamišljanje nemogućeg uz istodobno obdarivanje zamišljenog unutarnjom konzistentnošću realnosti, pri čemu su istodobno potrebni kako čuđenje nad neobičnim i stranim, tako i unutarnja dosljednost sekundarnog (zamišljenog) svijeta“. Na žalost, primjera poput romana M. Cellier doista je mnogo, a onomastička intruzija probila se i u druge sfere popularne kulture, kako u filmove i televizijske serije, tako i u stripove i video-igre, što zajedno s klišeiziranim fabulama i lošom karakterizacijom likova doprinosi stalnom propitivanju žanrovske (u ovom slučaju spekulativne) književnosti kao literaturi nižega ranga.

## Literatura

- Alvarez-Altman, G. (1974). Onomastics as a Modern Critical Approach to Literature. *Literary Onomastics Studies*, 1/1974, 103-117
- Alvarez-Altman, G. (1981). Literary Onomastics Typology: Analytic Guidelines to Literary Onomastics Studies. *Literary Onomastic Studies*, 8/1981, 220-230
- Behind the Name – the Etymology and History of First Names. (b.o.d.) [www.behindthename.com/name](http://www.behindthename.com/name)
- Baker-Smemoe, W., Wilcox, B., Brown, B., Hoskisson, P., Rodio Nuttall, S. (2014). Naming Practices in J.R.R. Tolkien's Invented Languages. *Journal of Literary Onomastics*, 3, 1, 5-23
- Cellier, M. (2020A). Crown of Secrets. Luminant Publications.
- Cellier, M. (2020B). Crown of Danger. Luminant Publications.
- Cellier, M. (2020C). Crown of Strength. Luminant Publications.
- Cellier, M. (2021). Crown of Power. Luminant Publications.
- Coates, R. (2015). A Concise Theory of Meaningfulness in Literary Naming within the Framework of The Pragmatic Theory of Properhood. *Journal of Literary Onomastics*, 4, 1, 31-34
- Hamari Web (b.o.d.). Mahit Name Meaning. [https://hamariweb.com/names/hindu/hindi/boy/mahit-meaning\\_29781](https://hamariweb.com/names/hindu/hindi/boy/mahit-meaning_29781)
- Hanks, P. (2003/2006). *Dictionary of American Family Names* (1. izd.). Online verzija: 2006. Oxford University Press. <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/acref/9780195081374.001.0001/acref-9780195081374>
- Hanks, P., Hardcastle, K., Hodges, F. (2006/2019). *A Dictionary of First Names* (2. izd.). Oxford University Press. Online verzija: 2019 <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780198610601.001.0001/acref-9780198610601>
- Hanks, P., Coates, R., McClure, P. (2016). *The Oxford Dictionary of Family Names in Britain and Ireland*. Oxford University Press <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/acref/9780199677764.001.0001/acref-9780199677764>
- Hovannisian, R. G. (2004). Armenian-Persian Relations and the Armenian Communities of Iran. <https://www.tapatalk.com/groups/virtualanimessageboard/conference-in-ucla-t246.html?>
- MacMillan Publishers (2023). Arkady Martine. <https://us.macmillan.com/author/arkadymartine>
- MacMillan Publishers (2023). A Memory Called Empire. <https://us.macmillan.com/books/9781250186447/amemorycalledempire>

- MacMillan Publishers (2023). *A Desolation Called Peace*.  
<https://us.macmillan.com/books/9781250186478/adesolationcalledpeace>
- Martine, A. (2019). *A Memory Called Empire*. Tom Doherty Associates.
- Martine, A. (2021A). Six Things I Borrowed Wholesale From History for *A Memory Called Empire*.  
<https://www.torforgeblog.com/2021/02/28/six-things-i-borrowed-wholesale-from-history-for-a-memory-called-empire/>
- Martine, A. (2021B). Basic Rules for Teixcalaanli Names.  
<https://www.torforgeblog.com/2021/02/15/whats-in-a-teixcalaanli-name/>
- Mikulan, K., Legac. V. (2018). Ortografska klopka i onomastička intruzija u suvremenoj hrvatskoj znanstveno-fantastičnoj i fantastičnoj književnosti. *Tabula: časopis Filozofskog fakulteta u Puli*, 15, 380-390
- Nuckols-Wilde, C. (2019) Which cultures existed in Mesoamerica and when?  
<https://mesoamericanstudiesonline.com/2019/04/14/which-cultures-existed-in-mesoamerica-and-when/>
- Poghosyan, A. (2015). *Rug Weaving Culture of Arc'ax. Historico-Ethnographic illustrated study*.  
[https://www.academia.edu/62889195/Rug\\_Weaving\\_Culture\\_of\\_Artsakh](https://www.academia.edu/62889195/Rug_Weaving_Culture_of_Artsakh)
- Tolkien, J. R. R. (1980). "On Fairy-Stories". U: *Poems and Stories*. George Allen & Unwin.
- Šimunović, P. (2009). *Uvod u hrvatsko imenoslovlje*. Golden marketing, Tehnička knjiga.
- Voorburg, R. (b.o.d.). Aztec and Maya Calendar. <https://www.azteccalendar.com/>

**Lucia Miškulin Saletović**  
Sveučilište u Zagrebu  
Fakultet hrvatskih studija

**Danijel Labaš**  
Hrvatsko katoličko sveučilište

**Adrian Beljo**  
Veleučilište Edward Bernays

## **Jezik WhatsApp poruka na primjeru generacije Z**

### **Sažetak**

Nove tehnologije i novi mediji dovode do promjena u načinu komunikacije i u samom jeziku. Riječ je o načinu komunikacije u kojem su povezani i isprepleteni različiti semiotički modovi. U WhatsApp porukama to se ponajprije odnosi na povezivanje verbalnog, slikovnog i tipografskog. Istraživanja pokazuju kako je jezik novih medija hibridan jer ujedinjuje i na novi način oblikuje značajke govora i pisma. U ovome se radu na osnovi analize provedene na korpusu od 200 poruka prikazuju značajke jezika Whatsapp poruka s posebnim naglaskom na leksičku i pravopisnu razinu. Budući da je dob značajan čimbenik jezične varijabilnosti, korpus obuhvaća isključivo poruke generacije Z, odnosno osoba rođenih u razdoblju od 2000. do 2011. godine. Rezultati istraživanja pokazuju kako su značajke jezika WhatsApp poruka generacije Z na leksičkoj i pravopisnoj razini: (i) kraćenje riječi i sintagmi, (ii) leksičko posuđivanje, (iii) nekorištenje velikog početnog slova za vlastite imenice, (iv) nekorištenje dijakritika, (v) reduciranje interpunkcijskih znakova i (vi) korištenje zamjena za paralingvističke i neverbalne elemente.

**Ključne riječi:** hibridnost; kraćenje riječi i sintagmi; leksičko posuđivanje

## **Language of WhatsApp Messages on the Example of Generation Z**

### **Abstract**

New technologies and new media lead to changes in the manner of communication and in the language itself. It is a manner of communication in which different semiotic modes are connected and interrelated. In WhatsApp messages, this primarily refers to connecting the verbal, visual and typographical. Research suggests that the language of new media is hybrid because it unites and, in a new manner, forms the features of spoken and written language. Based on an analysis conducted on a corpus of 200 messages in the Croatian language, this paper presents the features of the language of WhatsApp messages, with a particular emphasis on the lexical and orthographic level. Given that age is a significant factor of language variability, the corpus includes only messages of Generation Z, i.e. those born between 2000 and 2011. The results of the research show that the features of the language of WhatsApp messages are: (i) abbreviating of words and expressions, (ii) lexical borrowing, (iii) non-usage of capital letters for proper nouns, (iv) non-usage of diacritics, (v) reduction in use of punctuation marks and (vi) usage of substitutes for paralinguistic and non-verbal elements.

**Keywords:** abbreviating of words and expressions; hybridity; lexical borrowing

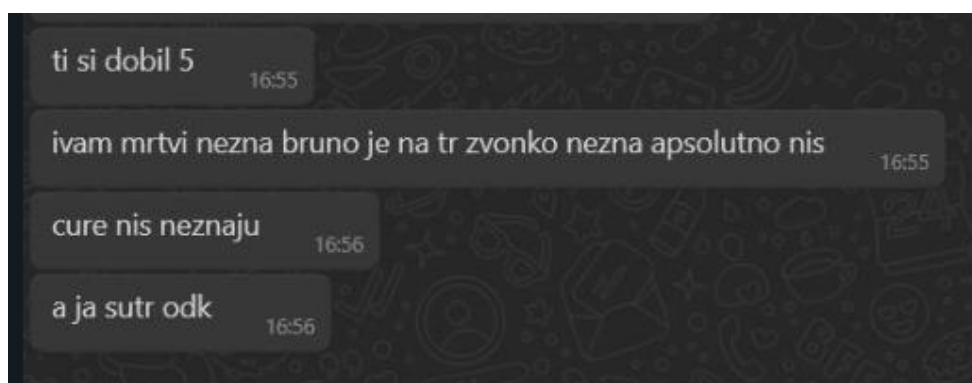
## Uvod

Nove tehnologije i novi mediji dovode do promjena u načinu komunikacije i u samom jeziku. Istraživanja pokazuju kako je jezik novih medija hibridan jer ujedinjuje i na drugačiji način oblikuje značajke govora i pisma te povezuje različite semiotičke modove (Löffler, 2005; Dürscheid i Frick, 2014; Biber i Egbert, 2018; Biber i Conrad, 2019). Ovaj se rad bavi porukama koje se razmjenjuju putem platforme WhatsApp. Riječ je o platformi koja je u siječnju 2023. godine imala otprilike 2,8 milijarde aktivnih korisnika širom svijeta, dok je broj od dvije milijarde aktivnih korisnika dosegla u veljači 2022. godine i time postala vodeći komunikacijski kanal korisnika pametnih telefona u 2022. godini (Ceci, 2023). U WhatsApp porukama je naglasak na povezivanju verbalnog, slikovnog i tipografskog, što se prema istraživanjima odražava na jezičnu razinu WhatsApp poruka kao i na način uporabe jezika općenito (Berišić Antić, 2019; Turk Sakač i Filipan-Žignić, 2019; Verheijen i Spooren, 2021). Nadalje, istraživanja pokazuju da na jezik te vizualno i tipografsko oblikovanja WhatsApp poruka utječu i sociodemografske karakteristike korisnika istraživanja (Rosenfeld et al., 2018; Shehabat i Rababah, 2021). Budući da se u sociodemografske karakteristike ubraja i dob, u ovome smo se radu ograničili na WhatsApp poruke generacije Z, odnosno osoba rođenih u razdoblju do 2000. do 2011. godine.

## Cilj, korpus i metode

Osnovni je cilj rada prikazati značajke jezika WhatsApp poruka generacije Z s posebnim naglaskom na leksičku i pravopisnu razinu. U literaturi ne postoji usklađeno stajalište o čimbenicima koji su odlučujući za određivanje pripadnosti određenoj generaciji, odnosno starosnoj kategoriji. Različiti autori navode različite početne i završne godine za određenu generaciju, no svi se autori slažu oko poretka generacija. U ovome je radu generacija Z određena prema podjeli koju navode Hernaus i Pološki Vokić (2014).

Korpus je prikupljen u drugoj polovici 2022. godine te je obuhvatio 200 WhatsApp poruka, odnosno nizova koje su ispitanici poslali u razdoblju od ožujka do rujna 2022. godine. Preliminarnim pregledom prikupljenih poruka utvrđeno je da ispitanici generacije Z vrlo često jednu misao šalju u nekoliko uzastopnih poruka jer ne žele koristiti interpunkcijske znakove. Iako je tehnički riječ o odvojenim porukama, one čine smislenu cjelinu i poslone su jedna za drugom u vrlo krakom vremenskom razdoblju bez da je pritom primatelj odgovorio te ih stoga za potrebe ovog rada nazivamo niz i promatramo kao jednu poruku (vidi Prikaz 1).



Prikaz 1: Primjer niza

U istraživanju je sudjelovalo 300 ispitanika iz cijele Hrvatske te je svaki ispitanik dostavio 20 svojih poruka, odnosno nizova. Metodom slučajnog uzorka odabrano je 200 poruka, tj. nizova na kojima je provedeno istraživanje. Svi primjeri poruka u ovome radu prikazani su uz suglasnost pošiljatelja i primatelja poruka uz obvezu uklanjanja osobnih podataka primatelja i pošiljatelja.

Uz analizu prikupljenih poruka na leksičkoj razini i na razini pravopisa, s 40 ispitanika iz različitih dijelova Hrvatske provedeni su polustrukturirani intervjui jer se na taj način može dobiti najviše

kvalitativnih podataka o predmetu istraživanja. Naglasak je u tim intervjuima bio na dobivanju objašnjenja ispitanika za utvrđene značajke jezika WhatsApp poruka na leksičkoj i pravopisnoj razini.

## Rezultati

Rezultati istraživanja ukazuju na to da je kraćenje riječi i sintagmi osnovna značajka jezika WhatsApp poruka generacije Z na leksičkoj razini. U pravilu se krata one riječi i sintagme koje se najčešće koriste, što uključuje dane u tjednu, školske predmete, mjesta za izlaske i aktivnosti te sintagme koje se rabe za odgovaranje na pitanja, dogovaranje i izražavanje mišljenja. Kraćenje se u ovom radu odnosi na kraćenje riječi i sintagmi koje se u pravilu ne krata ili se ne krata na taj način u govoru i drugim oblicima pisane komunikacije. Najučestaliji primjeri kraćenja u analiziranom korpusu prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1

*Najučestaliji primjeri kraćenja riječi u analiziranom korpusu*

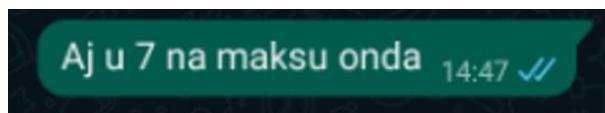
	kratice	cjelovita riječ/sintagma
1.	znm	znam
2.	zns	znaš
3.	mslm ili msm	mislim
4.	nez, nezz ili nz	ne znam
5.	kk	kako ili ok
6.	dns	danas
7.	ndms	ne da mi se ili nadam se
8.	sk	škola ili školsko igralište

Iz Tablice 1 razvidno je da se jedna te ista riječ ili sintagma krati na različite načine te da se jedna kratica može odnositi na više cjelovitih riječi ili sintagmi. U tom se slučaju značenje utvrđuje u kontekstu cjelokupne razmjene u kojoj se poruka nalazi. Značajan čimbenik je svakako i pripadnost grupi, što se može ilustrirati na primjeru dogovora za nogomet na školskom igralištu prikazanom na Prikazu 2.



Prikaz 2: Razmjena poruka i dogovor za nogomet

„E aj na fucu na sk“ znači Hej, idemo na nogomet na školsko igralište. Riječ nogomet kao jedna od čestih aktivnosti generacije X u pravilu se skraćuje u WhatsApp porukama. Najčešće zabilježene kratice za nogomet u analiziranom korpusu su nog ili fuca. Ispitanici s kojima smo razgovarali imali su vrlo čvrste stavove o tome što je „ispravna“ kratica za nogomet u WhatsApp porukama. Posebno je zanimljiv primjer relativno male grupe ispitanika iz Zagreba koji igraju hokej i koji su iznijeli vrlo oprečne stavove o tome kako se „pravilno“ krati riječ utakmica. Nekoliko ispitanika koji igraju u jednom od zagrebačkih klubova je inzistiralo na „mica“, dok su ispitanici iz drugog zagrebačkog kluba tvrdili da je to „glupo i besmisleno“ i da je „pravilno“ koristiti „tek“ ili „tkm“. Iz konteksta je vidljivo da se „sk“ na Prikazu 2 odnosi na školsko igralište. Dodatni primjer važnosti konteksta i pripadnosti grupi prikazan je na Prikazu 3.



Prikaz 3: Dogovor za mjesto i vrijeme susreta

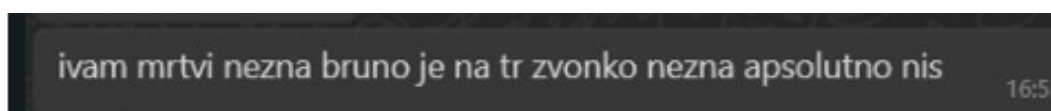
„Aj u 7 na maksu onda“ znači Hajde onda u 7 na Maksimiru (tramvajskoj stanici Maksimir). Bez poznavanja šireg konteksta, tj. cjelokupne razmjene poruka i činjenice da poruke razmjenjuju primatelj i pošiljalatelj iz društva iz istočnog dijela Zagreba koji se redovito tamo sastaju i koji se žele kratko naći radi primopredaje školskog pribora nije moguće utvrditi na što se „maks“ točno odnosi.

U korpusu su zabilježene i kratice preuzete iz engleskog jezika, primjerice „ofc“ za *of course* (naravno), „istg“ za *I swear to God* (kunem se Bogom) i „smh“ za *shake my head* (odmahujem glavom). Valja istaknuti kako smo u polustrukturiranim intervjuima dobili različita tumačenja skraćenic smh, od „odmahujem glavom kao da se ne slažem, ali na blag i smiješan način“ do „kad netko napiše totalnu glupost i kad ne mogu vjerovati da je takvu glupost napisao“.

Pišковиć (2021, str. 88-91) navodi tri najplodnija postupka tvorbe hrvatskih kratica na servisima za trenutačnu razmjenu poruka: ispuštanje vokala, ispuštanje ili obrezivanje dijelova riječi i akronimizacija ili inicijalizacija. Velika većina kratica zabilježenih u našem korpusu nastala je ispuštanjem vokala (dns od danas), manji dio su primjeri ispuštanja ili obrezivanja dijelova riječi (mica od utakmica), dok je najmanji dio nastao akronimizacijom ili inicijalizacijom. Većina kratica nastalih inicijalizacijom preuzeta je iz engleskog jezika (*shm* za *shake my head*). Valja napomenuti kako je u analiziranom korpusu zabilježeno svega nekoliko primjera kratice „lp“ za lijep pozdrav koja se inače često rabi. Razlog je vjerojatno taj da generacija Z u WhatsApp porukama rijetko koristi pozdravne formule na početku, a još rjeđe na kraju poruka, dijelom zbog brzine kojom se odvija komunikacija, a dijelom zbog učestalosti i neformalnosti komunikacije u kojoj nema potrebe za pozdravnim formulama.

Sljedeća značajka zabilježena u korpusu je leksičko posuđivanje iz engleskog jezika koje prema Pišković (2021, str. 87) uz semantičko posuđivanje<sup>1</sup> iz engleskoga jezika i tvorbu domaćih kratica spada u najplodnije rječotvorne postupke kojima se popunjavanju leksičke praznine u hrvatskom jeziku i oblikuje komunikacijski stil na društvenim mrežama i servisima za trenutačnu razmjenu poruka. Primjeri leksičkog posuđivanja iz analiziranog korpusa WhatsApp poruka generacije Z odnose se na tehničke mogućnosti platforme WhatsApp. Particip perfekta engleskog glagola *see* u značenju vidjeti i pročitati poruku (*seen*) izrazito se često koristi kao samostalna riječ u kolokvijalnim kolokacijama „popio sam *seen*“, što znači netko je vidio i pročitao moju poruku, ali nisam dobio odgovor, ili kao glagol koji je morfološki prilagođen hrvatskome jeziku. Kao glagol *seen* se ponekad koristi uz preuzimanje izvorne grafije, primjerice „*seenala* me je“, a ponekad uz ortografsko prilagođavanje, na primjer „stalno *sina*“. Drugi učestali primjer leksičkog posuđivanja je particip perfekta glagola *deliver* u značenju da je poruka isporučena, ali nije vidljivo je li primatelj pročitao poruku (*delivered*). Ta se riječ u WhatsApp porukama u analiziranom korpusu najčešće rabi u skraćenom obliku, primjerice „ostavio sam ga na *del*“, što znači vidio sam poruku na ekranu, ali je nisam otvorio tako da primatelj ne zna jesam li pročitao poruku ili ne.

Treća značajka je nekorištenje velikog početnog slova pri pisanju vlastitih imenica, što se u analiziranom korpusu najčešće odnosi na antroponime. Prikaz 4 i Prikaz 5 prikazuju primjere poruka u kojima se za vlastite imenice ne koristi veliko početno slovo.



Prikaz 4: Nekorištenje velikog početnog slova pri pisanju antroponima

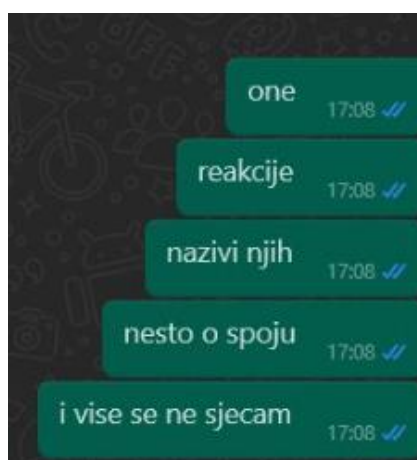
<sup>1</sup> Iako su u analiziranom korpusu zabilježeni primjeri semantičkog posuđivanja iz engleskoga jezika, u ovome ih radu ne navodimo jer su oni prisutni i u drugim oblicima komunikacije i nisu isključivo vezani uz *WhatsApp* poruke.



Prikaz 5: Nekorištenje velikog početnog slova pri pisanju toponima

Valja naglasiti da poruka na Prikazu 4 ukazuje na još jednu učestalu pojavu u analiziranome korpusu koja se odnosi na nekorištenje velikog početnog slova na početku rečenice. U polustrukturiranim intervjuima dio je ispitanika objasnio da su isključili opciju automatskog velikog slova jer to ubrzava pisanje. Na Prikazu 5 se za toponim Zagreb koristi kratica zg koja je također napisana malim početnim slovom. Sličan primjer nekorištenja velikog početnog slova za kraticu toponima Maksimir (maks) prikazan je na Prikazu 3.

Prikaz 6 i Prikaz 7 mogu poslužiti kao ilustracija za reduciranje ili nekorištenje interpunkcijskih znakova.



Prikaz 6: Nekorištenje interpunkcijskih znakova



Prikaz 7: Reduciranje interpunkcijskih znakova

Na Prikazu 6 vidljivo je kako neki ispitanici uopće ne koriste interpunkcijske znakove i kako je svaka nova misao nova poruka, dok neki od ispitanika (vidi Prikaz 7), kao što su i pojasnili u intervjuima, od interpunkcijskih znakova koriste uglavnom upitnik. U analiziranom korpusu zabilježen je izrazito mali broj uskličnika, što je u skladu s pojašnjenjima ispitanika kako umjesto uskličnika vrlo često dugo drže iste slovo, primjerice „Tooooooooooooo“, „daaaaaaaaaa“ i slično jer je to puno jednostavnije i brže od korištenja uskličnika.

Prikaz 7 prikazuje i dodatnu značajku jezika WhatsApp poruka, odnosno nekorištenje dijakritika, tj. slova ć, č, š, ž, đ i dž. Svi su ispitanici naglasili da ih ne koriste kako bi uštedjeli na vremenu i kako ne bi morali na tipkovnici tražiti te dijakritike jer one nisu ponuđene uz samo jedan klik kao ostala slova.

Zamjene koje se koriste za paralingvističke i neverbalne elemente povezane su s značajkom koja se odnosi na reduciranje interpunkcijskih znakova. Za potvrđivanje, izražavanje čuđenja, radosti, sarkazma i slično rijetko se koriste interpunkcijski znakovi, grafički i/ili tipografski emotikoni. U tu se

svrhu rabe kombinacije slova ili ponavljanje određenog slova ili sloga. Tablica 2 prikazuje najučestalije zamjene za paralingvističke i neverbalne elemente u analiziranom korpusu.

Tablica 2

*Najučestaliji primjeri zamjena za paralingvističke i neverbalne elemente u analiziranom korpusu*

		pojašnjenje
1.	hahahahahahaha	smiješno
2.	HAHAHAHAHA	jako smiješno
3.	BAHAHAHAHAHA	izrazito smiješno
4.	ha ha ha	sarkastičan smijeh
5.	ddd ili daaaa	slaganje s nekim/nečim u potpunosti

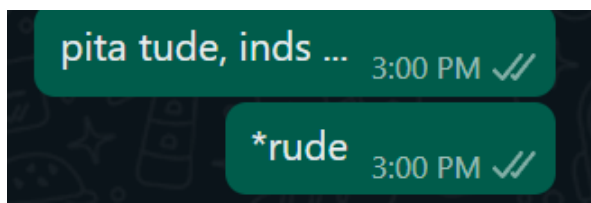
Pojašnjenja navedena u Tablici 2 temelje se na odgovorima koje su ispitanici dali u polustrukturiranom intervjuu te valja istaknuti da nisu svi ispitanici na isti način tumačili sve navedene primjere. Najviše je nesuglasja bilo oko tumačenja četvrtog primjera (ha ha ha) za koji je većina ispitanika smatrala da je riječ o sarkastičnom smijehu, no bilo je onih koji su to tumačili kao običan smijeh na nečiji komentar. Ispitanici su također pojasnili da količina slogova u prva tri primjera (hahaha, HAHA i BAHAHA) u pravilu ovisi o tome koliko je nešto smiješno. Ispitanici kao razlog za rijetko korištenje tipografskih i/ili grafičkih emotikona, što se u istraživanjima često navodi kao jedna od značajki komunikacije na društvenim mrežama i platformama za razmjenu poruka<sup>2</sup>, ističu brzinu razmjene poruka. Za korištenje tipografskih i/ili grafičkih emotikona potrebno je prebacivanje iz jednog menija tipkovnice u drugi, što iziskuje više vremena, a velika većina ispitanika je u intervjuima potvrdila kako je njihova osnovna misao vodilja prilikom korištenja platforme WhatsApp brza razmjena poruka i informacija, dok je briga o jezičnom i vizualnom oblikovanju u drugom planu. Velika većina ispitanika koristi opciju poruka koje se automatski brišu nakon određenog vremena, što također govori u prilog prethodno navedenome.

## Rasprava

Rezultati istraživanja pokazali su kako su značajke jezika WhatsApp poruka generacije Z na leksičkoj i pravopisnoj razini: (i) kraćenje riječi i sintagmi, (ii) leksičko posuđivanje, (iii) nekorištenje velikog početnog slova za vlastite imenice, (iv) nekorištenje dijakritika, (v) reduciranje interpunkcijskih znakova i (vi) korištenje zamjena za paralingvističke i neverbalne elemente. Kraćenje riječi, nekorištenje velikog početnog slova za vlastite imenice, nekorištenje dijakritika i reduciranje interpunkcijskih znakova usko su povezani sa situacijskim karakteristikama razmjene poruka putem platforme WhatsApp te se mogu svesti pod zajednički nazivnik brzine razmjene poruka i informacija. Naglasak nije na poštivanju jezičnih i gramatičkih pravila, niti na detaljnom objašnjavanju i pažljivom oblikovanju poruka. U prilog tome govori i to što velika većina poruka sadrži pogreške, što je prikazano na Prikazu 1 („a ja sutra odk“, a trebalo je pisati „a ja sutra odg“). Ispitanici navode kako svoje poruke nakon pisanja ne provjeravaju već odmah šalju i kako u većini slučajeva ne vode brigu o tome jesu li nešto krivo ili nepravilno napisali. U slučajevima kada pogreška može dovesti do nerazumijevanja ili krivog tumačenja poruke, šalje se kratak ispravak uz navođenje znaka \* prije riječi koje se ispravlja (vidi Prikaz 8). Primjer je dio razmjene poruka o tome što profesorica iz zemljopisa ispituje te pošiljatelj poruke nakon što je zabunom umjesto rude napisao „tude“ šalje ispravak te riječi.

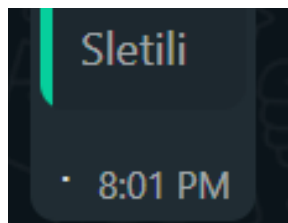
<sup>2</sup> Miškulin Saletović i Beljo (2022) upravo emotikone navode kao jednu od značajki objava na društvenim mrežama i sms poruka, no ne određuju na koju se to dobnu skupinu odnosi, pa možemo pretpostaviti da je dijelom riječ o međugeneracijskim razlikama u korištenju platforme WhatsApp.





Prikaz 8: Ispravak riječi koja može dovesti do nesporazuma u komunikaciji

Korpus sadrži i primjere poruka gdje se ispod prethodno poslani poruke istog pošiljatelja nalazi točka, što znači da pošiljatelj ponovno šalje istu poruku koju je prethodno već poslao nekom drugom prilikom (vidi Prikaz 9).



Prikaz 9: Poruka koja ispod prethodno poslani poruke sadrži točku

Leksičko posuđivanje i korištenje zamjena za paralingvističke i neverbalne elemente usko je povezano s podrijetlom, tehničkim značajkama i načinom na koji se odvija komunikacija na platformi WhatsApp. Uzimajući u obzir činjenicu da je platforma razvijena na engleskom govornom području, da su sve postavke i upute izvorno dostupne na engleskom jeziku (bez obzira na postojanje ili mogućnost prijevoda), razumljivo je zašto dolazi do leksičkog posuđivanja upravo iz engleskog jezika. Tome svakako treba dodati i činjenicu da se engleski danas na simboličkoj razini smatra simbolom ekonomskog i tehnološkog napretka te prestiža (Žanić, 2007) te da vlada znanošću, tehnologijom, diplomacijom, trgovinom, sportom, reklamom, popularnom kulturom, tinejdžerskim slengom i internetom (Nikolić-Hoyt, 2005).

Dobiveni rezultati nadalje pokazuju kako je jezik WhatsApp poruka generacije Z nestabilan, promjenjiv i neujednačen te kako je određene riječi i sintagme, posebice kratice moguće ispravno protumačiti samo na osnovi poznavanja šireg komunikacijskog konteksta i konteksta te kako ne tumače svi ispitanici određene kratice i zamjene za paralingvističke i neverbalne elemente na isti način.

Osnovno se ograničenje istraživanja odnosi na poruke generacije Z koje su uključene u korpus jer je riječ o porukama, tj. nizovima koje su ispitanici samostalno odabrali i dobrovoljno ustupili za potrebe istraživanja. Zbog toga se može pretpostaviti da je prilikom odabira poruka u određenoj mjeri bila prisutna autocenzura te da ispitanici nisu dostavili poruke o osjetljivim temama, poput primjerice seksualnosti, nesuglasica s roditeljima, nedozvoljenog ili nepoželjnog ponašanja, što se zasigurno odrazilo na leksičku razinu poruka koje su obuhvaćene korpusom. Tome u prilog govori činjenica da je u korpusu zabilježen mali broj psovki, primjerice kratice „jbg“ koja se inače učestalo rabi u elektroničkoj komunikaciji.

## Zaključak

Rezultati istraživanja provedenog na korpusu od 200 poruka koje generacija Z razmjenjuje na platformi WhatsApp pokazuju da na značajke jezika WhatsApp poruka u najvećoj mjeri utječu brzina odvijanja komunikacije te tehničke značajke i jezik na kojem je platforma izvorno osmišljena. Osnovna je značajka leksičke i pravopisne razine WhatsApp poruka u analiziranom korpusu kraćenje riječi, a ostale prominentne značajke su leksičko posuđivanje, nekorištenje velikog početnog slova za vlastite imenice, nekorištenje dijakritika, reduciranje interpunkcijskih znakova i korištenje zamjena za paralingvističke i neverbalne elemente. Rezultati najvećim dijelom potvrđuju dosadašnja istraživanja koja jezik društvenih medija i platformi za brzu razmjenu poruka karakteriziraju kao hibridni jezik koji

predstavlja spoj pisanog i govorenog jezika. Nadalje, rezultati pokazuju kako je jezik WhatsApp poruka nestalan i podložan promjenama. No, rezultati ukazuju i na određene razlike između dosadašnjih istraživanja i istraživanja provedenog na korpusu poruka generacije Z, što se vjerojatno može pripisati međugeneracijskim razlikama u načinu korištenja platforme WhatsApp, a i time i razlikama na jezičnoj razini. Za dobivanje cjelovitije slike o jeziku WhatsApp poruka i međugeneracijskim razlikama u jeziku WhatsApp poruka potrebno je provesti opsežnije istraživanje koje bi uključivalo različite generacije, od tradicionalista rođenih prije 1943. godine, generacije *babyboom* i generacije X do generacije Y i generacije Z. Nadalje, potrebno je pronaći način kako u korpus uključiti što širi raspon tema i poruka koje korisnici platforme razmjenjuju te kako autocenzuru pri ustupanju poruka svesti na što manju mjeru.

## Literatura

- Berišić Antić, D. (2019). Kontrastivna analiza uzvika na talijanskom i hrvatskom jeziku u WhatsApp porukama. *Strani jezici*, 48(1-2), 41-59.
- Biber, D., i Conrad, S. (2019). *Register, genre, and style*. Cambridge University Press.
- Biber, D., i Egbert, J. (2018). *Register variation online*. Cambridge University Press.
- Ceci, L. (2023). Monthly global unique WhatsApp users 2020-2023. *statista* <https://www.statista.com/statistics/1306022/whatsapp-global-unique-users/>
- Dürscheid, C., i Frick, K. (2014). Keyboard-to-Screen-Kommunikation gestern und heute: SMS und WhatsApp im Vergleich. U A. Mathias, J. Runkehl i T. Siever (ur.), *Sprachen? Vielfalt! Sprache und Kommunikation in der Gesellschaft und den Medien* (str. 149-181). Universität Hannover.
- Hernaus, T., i Pološki Vokić, N. (2014). Work Design for Different Generational Cohorts. *Journal of Organizational Change Management*, 27(4), 615-641.
- Löffler, H. (2005). *Germanistische Soziolinguistik*. Erich Schmidt Verlag.
- Miškuljin Saletović, L. i Beljo, A. (2022). Tekstne vrste i tipografsko oblikovanje. *Communication Management Review*, 07 (02), 6-26.
- Nikolić-Hoyt, A. (2005). Hrvatski u dodiru s engleskim jezikom. U L. Sočanac i dr. (ur.) *Hrvatski jezik u dodiru s europskim jezicima. Prilagodba posuđenica* (str. 179-205). Nakladni zavod Globus.
- Pišković, T. (2021). Hrvatsko rječotvorje na društvenim mrežama. U R. Bońkowski, M. Lukić, K. Mićanović, P. Pycia-Košćak i S. Zubčić (ur.), *Periferno u hrvatskom jeziku, kulturi i društvu : zbornik radova 2. svezak*. (str. 67-94). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Sveučilište u Osijeku, Sveučilište u Rijeci, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Rosenfeld, A., Sina, S., Sarne, D., Avidov, O. i Kraus, S. (2018). WhatsApp usage patterns and prediction of demographic characteristics without access to message content. *Demographic Research*, 39, 647-670. <https://www.demographic-research.org/articles/volume/39/22/>
- Shehabat, M.I., i Rababah, L. (2021). A Sociolinguistic Perspective of WhatsApp Statuses Used by Jordanians. *Education and Linguistic Research*, 7(2), 9-23. [https://www.researchgate.net/publication/354192698\\_A\\_Sociolinguistic\\_Perspective\\_of\\_WhatsApp\\_Statuses\\_Used\\_by\\_Jordanians](https://www.researchgate.net/publication/354192698_A_Sociolinguistic_Perspective_of_WhatsApp_Statuses_Used_by_Jordanians)
- Turk Sakač, M., i Filipan-Žignić, B. (2019). Pisanje osnovnoškolaca u novim medijima – izazov za školu i učenike. *Školski vjesnik*, 68(2), 439-453.
- Verheijen, L., i Spooren, W. (2021). The impact of WhatsApp on Dutch youths' school writing and spelling. *Journal of Writing Research*, 13(1), 155-191.
- Žanić, I. (2007). *Hrvatski na uvjetnoj slobodi. Jezik, identitet i politika između Jugoslavije i Europe*. Fakultet političkih znanosti.

**Linda Mravunac Fabijanić**  
Sveučilište u Zagrebu  
Muzička akademija

**Tomislav Cvrtila**  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet

**Nikola Sebastijan Jambrošić**  
IX. gimnazija Zagreb

## Poželjne osobine učitelja Glazbene kulture

### Sažetak

U literaturi se često raspravlja o učiteljevim stručnim kompetencijama, karakteristikama, osobinama, komunikacijskim vještinama i drugim faktorima koji mogu utjecati na kvalitetu nastave. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati mišljenja učenika završnog razreda osnovne škole, gimnazije i obrazovnog (učiteljskog) fakulteta (N=360) o poželjnim osobinama učitelja Glazbene kulture u osnovnoj školi. Konstruiran je upitnik "Poželjne osobine učitelja Glazbene kulture", sastavljen na temelju postojećih istraživanja o osobinama učitelja. Provedenom faktorskom analizom (PCA) dobivena su 3 faktora, a *Cronbach alpha* test pokazao je iznimnu pouzdanost cjelokupne skale ( $\alpha=0,94$ ) i svih subskala: Ljudske osobine ( $\alpha=0,90$ ), Stručnost ( $\alpha=0,85$ ) i Komunikativnost ( $\alpha=0,95$ ). Rezultati su pokazali da je za većinu učenika najvažnija kvalitetna komunikacija i interakcija između učitelja i učenika, zatim slijede njegove osobine te stručna znanja. Postoji razlika u mišljenjima o osobinama učitelja Glazbene kulture s obzirom na spol, pri čemu ispitanice pozitivnije procjenjuju učiteljeve osobine u svim dimenzijama te s obzirom na razinu obrazovanja, pri čemu studenti završne godine obrazovnog fakulteta daju veći značaj svim dimenzijama osobina učitelja Glazbene kulture. Također, učenici završnog razreda gimnazije važnijima smatraju učiteljeve komunikacijske sposobnosti u odnosu na učenike osmog razreda kojima su (prema medijanu, bez statistički značajne razlike) važnije osobine vezane uz predmetnu stručnost učitelja.

**Ključne riječi:** gimnazija; glazbena kultura; obrazovni fakultet; osnovna škola; osobine učitelja

## Desirable Characteristics of Elementary School Music Teacher

### Abstract

The literature often discusses the teacher's professional competencies, characteristics, traits, communication skills and other factors that can affect the teaching quality. The aim of this research was to examine the opinions of students in the final grade of primary school, gymnasium and faculty of teacher education (N=360) about the desirable characteristics of elementary school Music teachers. "Desirable Characteristics of a Music Teacher" questionnaire was constructed, compiled on the basis of existing research on the teachers' characteristics. The factor analysis (PCA) obtained 3 factors, and the Cronbach alpha test showed excellent reliability of the entire scale ( $\alpha=0.94$ ) and all subscales: Personal characteristics ( $\alpha=0.90$ ), Expertise ( $\alpha=0.85$ ) and Communication ( $\alpha=0.95$ ). The results showed that for the majority of students, quality communication and interaction between teacher and student

is the most important, followed by his characteristics and expert knowledge. Regarding to gender, there is a difference in opinions about Music teacher characteristics whereby female respondents evaluate the teacher's qualities more positively in all dimensions, and regarding to the level of education, whereby final year students of educational faculty give more importance to all dimensions of Music teacher characteristics. Furthermore, students in the final grade of gymnasium consider teacher's communication skills to be more important compared to eighth grade students who (according to the median, with no statistically significant difference) consider qualities related to the teacher's subject expertise to be more important.

**Keywords:** elementary school, faculty of teacher education, gymnasium, music education, teacher characteristics

## Uvod

Nastavničko zvanje jedno je od najstarijih u povijesti čovjeka i ljudske civilizacije, od nastanka prvih zajednica u kojima je odgoj podrazumijevao oponašanje radnji i postupaka starijih članova plemena (Matijević et al., 2016) preko prvih škola u Sumeru (Mezopotamija) pa do velikih pedagoga kao što su Komensky, Rousseau, Pestalozzi i dr. Učitelj predstavlja jednog od najvažnijih odgojnih i obrazovnih čimbenika u učenikovu razvoju, a uz dobru i uspješnu školsku organizaciju, dobro opremljenu školu te zdravu i poželjnu školsku atmosferu, upravo je učitelj<sup>1</sup> ključna osoba koja će nastavu učiniti visokokvalitetnom i time postići sve navedeno. Na službenim stranicama Europske komisije (*European Commission / European Educational Area*, n.d.) navodi se da je visokokvalitetna nastava jedan od ključnih čimbenika u postizanju uspješnih ishoda učenja, razvoju znanja, vještina, kao i stavova i vrijednosti, koji su učenicima potrebni kako bi ostvarili svoj puni potencijal kao pojedinci, aktivni članovi društva i radna snaga. Dakle, učitelj i učenik faktori su odgojno-obrazovnog procesa čiji je „voditelj i organizator učitelj, budući da poznaje pedagogiju, didaktiku i metodike“ (Bognar & Matijević, 2002, p. 32), u kontekstu ovog istraživanja metodiku glazbene kulture, odnosno posjeduje određene kompetencije stečene formalnim obrazovanjem. Danas učenici i studenti učitelja vide kao osobu sa složenom ulogom, a ne samo kao jednostavan alat za pružanje informacija (Vlad & Ciascai, 2014). Učitelj je onaj koji sudjeluje u razvoju i formiranju ne samo učenikova znanja o nekom određenom području već i njegovih razmišljanja, vještina, stavova i općenito ličnosti. Sve su to aspekti koji pred učitelje stavljaju ogromne izazove, pogotovo u današnjem svijetu koji se brzo mijenja i neprestano zahtijeva nova znanja i vještine u tehnološkom, socijalnom i kulturološkom smislu. U takvom je svijetu poželjno da učitelj „sam vodi računa o svome profesionalnom razvoju“ (Borozan & Marković, 2010, p. 39), reflektivno promišlja o svome radu (*European Trade Union Comitee for Education [ETUCE]*, 2008) te kontinuirano razvija i obnavlja svoja znanja.

Što zapravo čini dobrog učitelja? Kako i koliko može utjecati na razvoj učenika pri suočavanju sa suvremenim izazovima poučavanja i koji čimbenici ga određuju? Sve su to pitanja zbog kojih je predmetom mnogih istraživanja postalo upravo učiteljsko djelovanje i njegova osobnost te se proučavaju, propitkuju i istražuju njegove osobine, kompetencije, motivacija, vještina upravljanja razredom, zadovoljstvo poslom, utjecaj na obrazovna postignuća učenika itd.

## Osobine učitelja

Sve je više istraživanja koja proučavaju karakteristike učitelja različitih profila u različitim kulturama, a njihove osobine postaju jednim od glavnih fokusa znanstvenika. Učiteljevo vrhunsko znanje i upućenost u određeno područje nije jedini faktor njegova uspješna poučavanja te kompetencije učitelja podrazumijevaju mnogo širi kontekst od samo znanja o nečemu. Tako Spajić-Vrkaš *et al.* (2001) smatraju da znanje iz određena područja treba svrstati u kategoriju predmetnih kompetencija učitelja, a razlikuju još i pedagoško-didaktičko-metodičke kompetencije te psihološke kompetencije kojima pripadaju odlike osobnosti učitelja (Močinić & Tatković, 2015; Spajić-Vrkaš *et al.*, 2001). Strugar (2014) pak govori o dvjema temeljnim osobinama učitelja: pedagoškim (nastavnim) i osobnim (ljudskim). Prema toj podjeli ljudske osobine opisuju njegovu osobnost i obilježavaju ga kao čovjeka. Neupitno je dakle da ljudske osobine, ili kako ih Šimunović (2012) naziva prirodne osobine, upotpunjene pedagoškim znanjem i sposobnostima, čine dobar pedagoški rad. Na učitelja se danas gleda kao na pojedinca koji sam u skladu sa vlastitim osobinama, karakteristikama i stečenim kompetencijama oblikuje jedinstvene načine poučavanja drugih.

Marzano & Marzano (2003) smatraju da je jedan od najvažnijih poslova učitelja učinkovito upravljanje razredom, koje se demonstrira kvalitetnim odnosom učenika i učitelja. Takvi se odnosi, između ostaloga, ostvaruju pozitivnom disciplinom usmjerenom na učenika (Rijavec & Miljković, 2010)

---

U ovom radu termin učitelj odnosi se na sve odgojno-obrazovne djelatnike koji poučavaju djecu i mlade, neovisno o tome na kojoj razini obrazovanja rade ili kojega su spola.

i kvalitetnom komunikacijom, ključem odgoja i temeljem uspješne nastave (Bratanić et al., 2002). Bratanić *et al.* (2002) također navode da uspješna međusobna komunikacija ne ovisi samo o znakovima i značenjima koje razmjenjujemo već i o osjećajima, stavovima, ponašanjima i odnosima svih koji međusobno komuniciraju. Za postizanje uspješne komunikacije u razredu veoma je važna osobnost učitelja, kao i njegov smisao za prihvaćanje više različitih osobnosti, vrijednosti, stavova itd., stoga ne čudi što su „sve prisutnija pedagoška mišljenja da je učiteljeva osobnost jedan od nezamjenjivih činitelja u odgoju i obrazovanju mladih“ (Strugar, 2014). Açıkgöz (2005) je proveo studiju kojoj je za cilj bilo istražiti koliko karakteristike učitelja utječu na stavove učenika o svojim učiteljima, kao i na učenje i općenito boravak u učionici. Rezultati su pokazali da upravo učiteljeve osobne karakteristike imaju snažan utjecaj na učenike te da jednostavna opremljenost pedagoškim i stručnim karakteristikama učiteljima nije dovoljna za uspostavljanje pozitivnog razrednog ozračja, poticanje motivacije učenika i općenito njihov stav prema učenju. I druga istraživanja također pokazuju kako osobnost učitelja snažno utječe na motivaciju učenika (Khalilzadeh & Khodi, 2018), njihovu samoučinkovitost (Siegle et al., 2014) te na pozitivnu klimu u razredu (Fisher & Kent, 1998).

### Učitelji glazbe i nastava Glazbene kulture

U predmetnom kurikulumu Glazbene kulture navodi se:

Nastava glazbe potiče i unaprjeđuje učenikov estetski razvoj, potiče kreativnost učenika, razvija učenikove glazbene sposobnosti i interese, razvija učenikovu svijest o očuvanju povijesno-kulturne baštine i osposobljava ga za življenje u multikulturnom svijetu. Na nastavi glazbe učenici upoznaju i doživljavaju glazbu različita podrijetla te različitih stilova i vrsta, usvajaju osnovne elemente glazbenog jezika i glazbene pismenosti. (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019, p. 5)

Ukratko, prema Svalini (2015, p. 87) „zadatak je općeobrazovne škole uvođenje učenika u glazbenu kulturu, odnosno, odgoj slušatelja, ljubitelja glazbe“.

Posljednjih petnaestak godina primjetan je porast broja istraživanja o učiteljima glazbe (Balažević, 2010; Button, 2010; Reić Ercegovac et al., 2009; Steele, 2010) i njihovim osobinama (Economidou Stavrou, 2020). Iako je većina istraživanja učitelja glazbe fokusirana na njihove glazbene vještine i znanja, pedagoška i metodološka znanja te sposobnost učinkovite komunikacije, učiteljske osobine oblikuju stil poučavanja i razrednu atmosferu za koju je odgovoran učitelj (Balažević, 2010; Bronfenbrenner, 1979; Bryan, 2004; Šimunović, 2012) te koja djeluje na osobni razvoj učenika i njihova postignuća. Nikolić (2017a) je pri istraživanju modela glazbenog obrazovanja budućih učitelja primarnoga obrazovanja ukazala na važnost uloge učitelja glazbe koji svojim pristupom, pa tako i osobnostima, mogu ublažiti programske nedostatke i druge otežavajuće okolnosti nastave glazbe. Slično tome, Button (2010) je zaključio da niti jedan od različitih pristupa poučavanju (orijentiranost na učenika, na vrednovanje, na predmet poučavanja i upravljanje razredom) ne demonstrira složenu interakciju između sadržaja, ponašanja učitelja i sudjelovanja učenika. Zato učitelji glazbe između ostaloga trebaju stvarati pozitivno okruženje za učenje te poticati individualno i grupno uvažavanje, samopoštovanje i vjerovanje u sebe (Grant & Drafall, 1991, prema Button, 2010), na što sve utječe i učiteljeva osobnost, a osim stručnih kompetencija za poučavanje glazbe trebaju imati i željene karakteristike koje „obuhvaćaju kognitivne, emocionalne i konativne komponente odnosa prema glazbi i glazbenom obrazovanju“ (Nikolić, 2017b, p. 113).

Svakako valja spomenuti i učitelje glazbe u specijaliziranim glazbenim školama u kojima je naglasak stavljen na individualnu nastavu instrumenta ili pjevanja, tj. “individualiziran mentorski pristup radu i suradnički odnos studenta i nastavnika” (Radočaj-Jerković & Škojo, 2021, p. 246). Tako je uočen sve veći broj hrvatskih istraživanja vezanih uz učitelje u glazbenim školama (Šimunović, 2012) u kojima se naglašava važnost učiteljskih osobina. Francheschi (2020, p. 67) pri objašnjavanju povezanosti osobina ličnosti s razvojem glazbenih sposobnosti ističe učiteljevu odgovornost za psihološke segmente individualne nastave kako bi znao „uočiti značajke osobnosti učenika te

primijeniti individualan pristup na nastavi prateći razvoj njihovih glazbenih sposobnosti". Sudionici istraživanja kompetencija korepetitora (Mravunac Fabijanić, 2021, p. 37) izdvajaju važnost „pristupa i osjetljivosti na tuđe osjećaje te nužnost prilagođavanja vlastitog ponašanja prema potrebama učenika/studenata". Također spominju poželjne osobine korepetitora, poput „empatičnosti, susretljivosti, smirenosti i strpljenja, povjerenja i osjetljivosti" (p. 39). Iako se individualni način rada u mnogočemu razlikuje od skupne nastave jer dovodi do „vrlo izravnog sučeljavanja osobnosti" (Kravchuk 2013, treći odjeljak), odnosno prilagodbe učitelja na različite karaktere učenika, važnost takve prilagodbe ne može se zanemariti ni u skupnoj nastavi na satovima Glazbene kulture. Čini se da učitelj zaista „čini razliku kada je u pitanju razvoj učenika" (Bogunović, 2010, p. 347), budući da su varijable učiteljeve osobnosti značajni prediktori učeničkog uspjeha u nastavi glazbe (Perkmen et al., 2012), bilo da se radi o individualnoj ili grupnoj nastavi glazbe.

Kako bi istražila i definirala koje bi karakteristike i osobine trebao imati idealan učitelj glazbe, Economidou Stavrou (2020) ispitala je mišljenja učenika i učitelja srednjih škola na Cipru. Rezultati su pokazali da učenici znatno veću važnost vide u učiteljevim osobinama i njihovom odnosu s učenicima nego u glazbenim vještinama ili vještinama poučavanja. Iako su i učiteljima sudionicima spomenutog istraživanja važne učiteljske osobine, za njih je idealan učitelj glazbenog onaj koji ima znanje iz predmetnog područja te je dobro organiziran i pripremljen muzičar. Upravo su rezultati istraživanja Economidou Stavrou (2020) poslužili kao temelj za ovo hrvatsko istraživanje. Dakle, kao važne osobine učitelja u literaturi se navode sposobnost održavanja dobrih međuljudskih odnosa (Reić Ercegovac et al., 2009; Mravunac Fabijanić, 2021), komunikativnost (Balažević, 2010; Ibad, 2018; Zovko et al., 2016), fleksibilnost (Balažević, 2010), autentičnost (Šimunović, 2012), brižnost (Simel Pranjić, 2021), pristupačnost i ljubaznost (Ibad, 2018), otvorenost i ugodnost (Bogunović, 2010) te sveukupna emocionalna kompetentnost (Reić Ercegovac et al., 2009). Upravo emocionalna kompetentnost tj. „sposobnost da svoje moguće životne ili profesionalne probleme ostavi iza vrata učionice, a da u učionicu ulazi vedrog i ugodnog izraza lica" (Jurčić, 2014, p. 82) obilježava učitelja koji treba „uvijek pokazivati vedro i optimistično raspoloženje, bez prava na iskazivanje negativnih raspoloženja" (Brkić & Rijavec 2011, p. 215).

## **Cilj istraživanja**

Cilj je istraživanja ispitati mišljenja učenika i studenata te utvrditi koje osobine učitelja Glazbene kulture oni smatraju najpoželjnijima. Također, cilj je istražiti postoje li razlike u njihovim mišljenjima s obzirom na spol, razinu obrazovanja i statističku regiju.

## **Metode**

### **Uzorak i postupak**

Podaci su prikupljeni na prigodnom uzorku (N=360) koji se sastoji od učenika osmog razreda osnovne škole (N=106), četvrtog razreda gimnazije (N=169) i pete godine Učiteljskog fakulteta (N=85) iz sve četiri statističke regije (Panonska Hrvatska, Sjeverna Hrvatska, Jadranska Hrvatska i Grad Zagreb). U razdoblju od travnja do lipnja 2022. g., nakon pribavljenih suglasnosti roditelja učenika osnovnih škola i ravnatelja osnovnih i srednjih škola, upitnik je poslan e-mailom u obliku Google Forms online ankete učiteljima Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti koji su ga podijelili učenicima. U istom razdoblju upitnik je distribuiran studentima učiteljskih fakulteta. Svi su ispitanici bili upoznati s ciljevima istraživanja, činjenicom da je sudjelovanje dobrovoljno i anonimno i da u svakom trenutku mogu odustati od sudjelovanja, da su svi podaci tajni, da će se podaci prikazivati na grupnoj razini i koristiti isključivo u znanstvenoistraživačke svrhe te da mogu biti upoznati s rezultatima istraživanja.

### **Instrument**

U svrhu ovog istraživanja konstruiran je upitnik „Poželjne osobine učitelja Glazbene kulture" koji se sastoji od dva dijela. Prvi dio odnosi se na sociodemografske podatke (spol, škola/fakultet, županija), a drugi dio sastavljen je od 28 čestica Likertovog tipa (1 - uopće mi nije važno, 2 - malo mi je

važno, 3 - svejedno mi je, 4 - važno mi je, 5 - vrlo mi je važno) koje opisuju poželjne osobine učitelja Glazbene kulture te jednog pitanja otvorenog tipa „Što vam je još važno, a nije gore spomenuto?“

Pregledom literature utvrđene su najčešće spomenute osobine koje učitelj treba imati te je lista osobina u ovom istraživanju sastavljena na temelju rezultata nekoliko prijašnjih (Barić, 2021; Economidou Stavrou, 2020; Simel Pranjić, 2021; Šimunović, 2012; Zovko et al., 2016), a većina odabranih varijabli oslanja se na najpopularnije karakteristike/kvalitete idealnog učitelja glazbe iz perspektive učenika i učitelja glazbe u ciparskim srednjim školama (Economidou Stavrou, 2020). Analizom sadržaja ustanovljena je međusobna sličnost nekih njihovih izjava, poput „Raspravlja s učenicima“ koja je u ovom istraživanju svrstana u „Dobro komunicira s učenicima“ te „Šali se i prihvaća šale“ koja je svrstana pod „Ima smisao za humor“. Također, tvrdnje „Upoznat je s trenutnim pristupima učenju i poučavanju glazbe“ te „Isprobava inovativne metode poučavanja“ svedene su na jednu: „Poznaje i primjenjuje nove metode poučavanja“. Suprotno tome, radi činjenice da ciparski učenici važnima percipiraju samo suradnju s učenicima, a učitelji suradnju i s učenicima i kolegama, u ovom je istraživanju tvrdnja „Suraduje s učenicima i kolegama“ razdvojena na dvije: „Suraduje s učenicima“ i „Suraduje s ostalim nastavnicima (kolegama)“. Nadalje, budući da je brižnost učitelja uočena kao važna komponenta u odnosu s učenikom, a koju učitelji uglavnom shvaćaju „u (profesionalnom) kontekstu podrške koju pružaju učenicima u procesu učenja“, a učenici u nešto „osobnijem kontekstu i osjećaju bliskosti s nastavnikom“ (Simel Pranjić, 2021, p. 127), varijabla „Brižnost“ uključena je u ovo istraživanje. Također, smatramo da je kod svih učenika važno poticati glazbeno stvaralaštvo, a Barić (2021, p. 254) upozorava da su u metodičkoj praksi takve aktivnosti zanemarene. Budući da rezultati spomenutog istraživanja (Barić, 2021) pokazuju da se nastavnici solfeggia u osnovnim i srednjim glazbenim školama smatraju najmanje kompetentnima za stvaralački rad učenika te da bi upravo te kompetencije željeli razviti u najvećoj mjeri, odlučeno je da je u ovom istraživanju potrebno dodati i varijablu „Potiče glazbeno stvaralaštvo kod učenika (sviranje, glazbena improvizacija, ozvučavanje priča itd.)“ i ispitati misle li i učenici da je to važno. U Tablici 1 prikazane su tvrdnje odabrane za hrvatski upitnik, s navedenim izvorom.

**Tablica 1**

*Lista odabranih osobina učitelja Glazbene kulture s naznačenim izvorom*

Osobine	Economidou Stavrou, 2020, (učenici)	Economidou Stavrou, 2020, (učitelji)	Simel Pranjić (2021)	Zovko et al. (2016)	Šimunović (2012)	Barić (2021)
Pristojan	x					
Prijateljski raspoložen na nastavi	x	x		x		
Ima smisao za humor	x	x		x	x	
Ljubazan	x			x		
Strpljiv	x	x		x		
Ugodan	x	x			x	
Pametn	x					
Nije strog	x			x		



Pravedan	x	x	x	
Suraduje s učenicima	x	x	x	
Suraduje s ostalim nastavnicima (kolegama)		x		
Osoba u koju imate povjerenja	x		x	
Posjeduje puno znanja o glazbi	x		x	x
Dobro komunicira s učenicima	x		x	x
Pokazuje interes za popularnu glazbu	x	x		
Kreativan	x	x	x	x
Zna svirati glazbeni instrument/instrumente	x	x		
Uredan	x		x	
Dobro poznaje znanstveno područje glazbe		x		
Poznaje i primjenjuje nove metode poučavanja		x	x	
Koristi glazbenu tehnologiju (synthesizer, mikrofona, pojačalo, računalo itd.)		x		
Voli svoj posao		x		
Nadahnjuje i inspirira učenike		x		x
Voli raditi s učenicima		x		
Fleksibilan		x		
Vrijedan		x	x	
Brižan			x	
Potiče glazbeno stvaralaštvo kod učenika (sviranje, glazbena improvizacija, ozvučavanje priča itd.)				x

Eksploratorna faktorska analiza (PCA) upitnika „Poželjne osobine učitelja Glazbene kulture” pokazala je da su podaci faktorijabilni (KMO = 0,947; Bartlettov test sfericiteta = 6182.043; p = 0,000), sa zasićenjem od 0,4 i oblimin rotacijom. Dobiveno je pet faktora koji zajedno objašnjavaju 63,54% ukupne varijance. Zadržana su tri faktora koja su se pokazala konstruktno valjanima i sadrže više od tri čestice sa zasićenjima većim od 0,4 dok su ostala dva faktora s pripadajućim česticama („Nije strog”, „Ima smisao za humor” i „Surađuje s ostalim nastavnicima”) izbačena iz daljnjih analiza. Uklonjene su i dvije čestice („Pametna” i „Osoba u koju imate povjerenja”) koje nisu prikazale zasićenja. Uz to, čestica „Posjeduje puno znanja o glazbi” koja se prikazala u dva faktora dodijeljena je faktoru u kojem je imala veće zasićenje (Tablica 2).

**Tablica 2**

*Faktorska struktura upitnika „Poželjne osobine učitelja glazbene kulture”*

Osobine	Faktor		
	1.	2.	3.
1. Vrijedan	,749		
2. Brižan	,741		
3. Voli raditi s učenicima	,714		
4. Voli svoj posao	,669		
5. Nadahnjuje i inspirira učenike	,633		
6. Potiče glazbeno stvaralaštvo kod učenika (sviranje, glazbena improvizacija, ozvučavanje priča itd.)	,611		
7. Fleksibilan	,426		
8. Uredan	,414		
9. Koristi glazbenu tehnologiju (synthesizer, mikrofona, pojačalo, računalo itd.)		,754	
10. Zna svirati glazbeni instrument/instrumente		,649	
11. Dobro poznaje znanstveno područje glazbe		,628	
12. Posjeduje puno znanja o glazbi		,618	
13. Poznaje i primjenjuje nove metode poučavanja		,579	
14. Kreativan		,562	
15. Pokazuje interes za popularnu glazbu		,492	
16. Pravedan			,862

17. Suraduje s učenicima	,700
18. Strpljiv	,692
19. Dobro komunicira s učenicima	,662
20. Pristojan	,653
21. Prijateljski raspoložen na nastavi	,651
22. Ljubazan	,593
23. Ugodan	,588

*Napomena.* Faktori su ekstrahirani analizom glavnih komponenta uz oblimin rotaciju.

Prvi faktor sadrži 8 manifestnih tvrdnji koje objašnjavaju 44,68% ukupne varijance. Analizom sadržaja tvrdnji ustanovljeno je da se one većinom odnose na osobne ljudske vrline tj. karakterne osobine te je stoga faktor nazvan „Ljudske osobine”. Cronbach alpha test pokazao je iznimnu pouzdanost za ovaj faktor ( $\alpha = 0,90$ ). Drugi faktor sadrži 7 manifestnih tvrdnji koje objašnjavaju 6,53% ukupne varijance. Analizom je ustanovljeno da se one odnose na glazbene kompetencije i stručna znanja o glazbi te je sukladno tome ovaj faktor nazvan „Stručnost”. Cronbach alpha test također je pokazao iznimnu pouzdanost za ovaj faktor ( $\alpha = 0,85$ ). Treći faktor sadrži 8 manifestnih tvrdnji koje objašnjavaju 4,03% ukupne varijance i koje se uglavnom odnose na komunikaciju i interakciju s učenicima te je nazvan „Komunikativnost”. I u ovom faktoru Cronbach alpha test pokazao je iznimnu pouzdanost ( $\alpha = 0,95$ ). Pouzdanost upitnika u cijelosti je  $\alpha = 0,94$ . Spearmanovim testom utvrđena je statistički jaka unutarinja povezanost između sva tri faktora (Tablica 3).

**Tablica 3**

*Korelacija između dobivenih faktora upitnika Poželjne osobine učitelja Glazbene kulture*

	Ljudske osobine	Stručnost	Komunikativnost	Cijela skala
Ljudske osobine	1,000	,738**	,753**	,925**
		,000	,000	,000
Stručnost			,599**	,905**
			,000	,000
Komunikativnost			1,000	,822**
				,000
Cijela skala				1,000

*Napomena.* \*\*p < 0,01

## Rezultati

Prema dobivenim aritmetičkim sredinama prikazanima u Tablici 4 najpozitivnije su ocijenjene tvrdnje vezane uz suradnju, interakciju i komunikaciju s učenicima („Pravedan”, „Suraduje s učenicima” itd). Nešto slabije ocijenjene su tvrdnje koje opisuju ljudske osobine („Vrijedan”, „Brižan”, „Voli raditi s učenicima”, „Voli svoj posao” itd.) dok su najnižima procijenjene tvrdnje o učiteljskim stručnim

kompetencijama („Poznaje i primjenjuje nove metode poučavanja”, „Koristi glazbenu tehnologiju”, „Zna svirati glazbeni instrument/instrumente” itd.).

**Tablica 4***Deskriptivni podaci svih faktora*

	N=360	M	C	SD	K-S
Ljudske osobine	360	4,27	4,37	,716	,000
Stručnost	360	4,11	4,14	,728	,000
Komunikativnost	360	4,57	4,75	,587	,000

S obzirom na to da je Smirnov-Kolmogorovljev test pokazao da varijable u većini nisu normalno distribuirane (Tablica 5), za daljnju obradu podataka korišteni su neparametrijski testovi. Za provjeru razlika između zavisnih varijabli korišten je Mann-Whitney U test koji je otkrio da na cjelokupnoj skali „Poželjne osobine učitelja Glazbene kulture“, kao i svim dobivenim faktorima, postoji statistički značajna razlika u mišljenjima s obzirom na spol ispitanika. Analizom medijana svih skupina uočene su veće vrijednosti kod ženskog spola (Tablica 5). Kako na učiteljskim fakultetima u velikoj većini prevladava ženski spol, za točniju provjeru razlika prema spolu studenti/ce su izuzeti iz daljnje obrade podataka te je utvrđeno da na cjelokupnoj skali (osnovna škola/gimnazija) ne postoji razlika u mišljenjima s obzirom na spol ( $U = 8208,000$ ,  $z = -1,617$ ,  $p = ,106$ ) kao ni u faktorima „Stručnost“ ( $U = 8827,000$ ,  $z = -,670$ ,  $p = ,503$ ) i „Ljudske osobine“ ( $U = 8369,500$ ,  $z = -1,375$ ,  $p = ,169$ ). Međutim, u faktoru „Komunikativnost“ otkrivena je statistički značajna razlika između muškog ( $Md = 4,56$ ,  $n = 118$ ) i ženskog spola ( $Md = 4,75$ ,  $n = 157$ ),  $U = 7584,000$ ,  $z = -2,599$ ,  $p = ,009$ . Analizom pojedinačnih tvrdnji utvrđeno je da je učenicama važnije da je učitelj ljubazan, ugodan, pristojan te da dobro komunicira i surađuje s učenicima.

**Tablica 5***Razlika u mišljenjima o osobinama učitelja Glazbene kulture s obzirom na spol*

	Spol	N	Mean Rank	M	Sd	Md	Z	U	p
Poželjne osobine (cijela skala)	M	121	151,39	4,15	0,68	4,24	-3,778	10937,500	,000
	Ž	239	195,24	4,40	0,54	4,51			
Ljudske osobine	M	121	154,05	4,09	0,78	4,25	-3,455	11259,000	,001
	Ž	239	193,89	4,36	0,66	4,50			
Stručnost	M	121	161,85	3,96	0,82	4,14	-2,428	12203,000	,015
	Ž	239	189,94	4,19	0,66	4,28			
Komunikativnost	M	121	145,15	4,39	0,69	4,50	-4,736	10124,500	,000
	Ž	239	198,40	4,66	0,50	4,87			

Što se tiče razlika u mišljenjima o osobinama učitelja Glazbene kulture s obzirom na razinu obrazovanja ispitanika, pokazalo se da postoje statistički značajne razlike i na cjelokupnoj skali (8. r. oš:  $n = 106$ ; 4. r. gim:  $n = 169$ ; 5. g. Uf:  $n = 85$ ),  $c^2(2, n = 360) = 32,90$ ,  $p = ,000$  i u sva tri faktora (Tablica 6). Studenti imaju najveći medijan ( $Md = 4,71$ ), gimnazijalci nešto manji ( $Md = 4,33$ ) i osnovnoškolci

najmanji ( $Md = 4,26$ ). Kako bi se provjerile razlike između parova grupa unutar zasebnih faktora, provedeni su naknadni Mann-Whitney U testovi koji su pokazali da u faktoru „Komunikativnost” postoji razlika između osnovnoškolaca i gimnazijalaca ( $U = 7656,500$ ,  $z = -2,047$ ,  $p = ,041$ ), odnosno učenici četvrtog razreda gimnazije statistički pozitivnije procjenjuju osobine vezane uz komunikaciju učitelja nego učenici osmih razreda osnovnih škola. Uz to, iako nije uočena statistička značajna razlika između istih grupa u faktorima „Ljudske osobine” ( $U = 8367,000$ ,  $z = -,924$ ,  $p = ,356$ ) i „Stručnost” ( $U = 8573,500$ ,  $z = -,599$ ,  $p = ,549$ ), iz medijana je vidljivo da učenici osmog razreda osnovne škole nešto veći značaj daju osobinama vezanim uz stručnost učitelja, a učenici četvrtog razreda gimnazije višima ocjenjuju ljudske osobine. Izvan okvira faktorske strukture i analize rezultata svake tvrdnje pojedinačno, detektirana je takva razlika u tvrdnjama „Koristi glazbenu tehnologiju”, „Poznaje i primjenjuje nove metode poučavanja” i „Zna svirati glazbeni instrument/instrumente”, pri čemu u tvrdnji „Zna svirati” postoji i statistički značajna razlika između istih grupa ( $U = 7376,500$ ,  $z = -2,572$ ,  $p = ,010$ ).

Nadalje, u svim faktorima otkrivene su razlike između pete godine učiteljskog fakulteta i osmog razreda osnovne škole („Ljudske Osobine”:  $U = 2851,500$ ,  $z = -5,108$ ,  $p = ,000$ , „Stručnost”:  $U = 3215,500$ ,  $z = -3,410$ ,  $p = ,001$ , „Komunikativnost”:  $U = 2365,500$ ,  $z = -5,205$ ,  $p = ,000$ ) te pete godine učiteljskog fakulteta i četvrtog razreda gimnazije („Ljudske Osobine”:  $U = 4640,000$ ,  $z = -4,644$ ,  $p = ,000$ , „Stručnost”:  $U = 4821,500$ ,  $z = -4,289$ ,  $p = ,000$ , „Komunikativnost”:  $U = 4343,000$ ,  $z = -5,273$ ,  $p = ,000$ ). Drugim riječima, studenti pete godine učiteljskih fakulteta pozitivnije su ocijenili osobine učitelja glazbene kulture u svim dimenzijama skale naspram učenika završnog razreda osnovne škole i gimnazije.

**Tablica 6***Razlike u mišljenjima o osobinama učitelja Glazbene kulture s obzirom na razinu obrazovanja*

Faktor	Razred	N	Mean Rank	M	Sd	Md	c <sup>2</sup>	df	p
Ljudske osobine	8. OŠ	106	156,79	4,09	,82	4,25	29,65	2	,000
	4. GIM	169	168,95	4,21	,69	4,37			
	5. UF	85	233,04	4,61	,45	4,75			
Stručnost	8. OŠ	106	171,95	4,04	,79	4,14	19,43	2	,000
	4. GIM	169	164,26	4,00	,75	4,00			
	5. UF	85	223,45	4,43	,46	4,42			
Komunikativnost	8. OŠ	106	148,05	4,32	,82	4,62	40,01	2	,000
	4. GIM	169	171,39	4,59	,45	4,75			
	5. UF	85	239,08	4,84	,22	5,00			

Nakon provedenog Kruskal-Wallis H testa pokazalo se da na ukupnom uzorku ispitanika ne postoji statistički značajna razlika u mišljenjima o poželjnim osobinama učitelja Glazbene kulture s obzirom na statističku regiju Hrvatske (Tablica 7).

**Tablica 7***Razlike u mišljenjima o osobinama učitelja Glazbene kulture s obzirom na statističku regiju Hrvatske*

	Statistička regija	N	Mean Rank	M	Sd	Md	c <sup>2</sup>	df	p
Osobine (cijela skala)	Panonska	33	180,39	4,29	,74	4,44	,116	3	,990
	Jadranska	68	183,24	4,33	,59	4,45			
	Grad Zagreb	120	181,45	4,34	,55	4,43			
	Sjeverna	139	178,36	4,30	,63	4,41			
Ljudske osobine	Panonska	33	181,53	4,25	,83	4,50	,196	3	,978
	Jadranska	68	178,82	4,28	,67	4,43			
	Grad Zagreb	120	183,68	4,28	,72	4,43			
	Sjeverna	139	178,33	4,26	,70	4,37			
Stručnost	Panonska	33	178,24	4,03	,93	4,14	,826	3	,843
	Jadranska	68	186,73	4,19	,61	4,28			
	Grad Zagreb	120	184,16	4,15	,69	4,28			
	Sjeverna	139	174,83	4,07	,76	4,14			
Komunikativnost	Panonska	33	181,30	4,58	,71	4,75	,184	3	,980
	Jadranska	68	182,16	4,51	,68	4,75			
	Grad Zagreb	120	177,25	4,60	,47	4,75			
	Sjeverna	139	182,30	4,57	,59	4,75			

Ipak, postoji razlika na izdvojenom uzorku ispitanika koji polaze učiteljski fakultet i to na cjelokupnoj skali te u faktorima „Ljudske osobine” i „Komunikativnost” (Tablica 8). Prema medijanima skupina statističkih regija vidljivo je kako na cjelokupnoj skali Jadranska Hrvatska ima najveći medijan nakon koje redom slijede Sjeverna Hrvatska, Grad Zagreb i Panonska Hrvatska. Također, faktori „Ljudske osobine” i „Komunikativnost” najpozitivnije su ocijenili studenti/ce iz Sjeverne i Jadranske Hrvatske.

**Tablica 8***Razlike u mišljenjima ispitanika koji polaze učiteljski fakultet o osobinama učitelja Glazbene kulture s obzirom na statističku regiju Hrvatske*

	Statistička regija	N	Mean Rank	M	Sd	Md	c <sup>2</sup>	df	p
Osobine (cijela skala)	Panonska	20	31,90	4,51	,29	4,54	7,971	3	,047
	Jadranska	22	45,80	4,65	,36	4,82			
	Grad Zagreb	16	37,53	4,54	,38	4,63			
	Sjeverna	27	52,19	4,75	,24	4,76			
	Panonska	20	32,30	4,46	,45	4,56			
	Jadranska	22	41,86	4,62	,44	4,75			

Ljudske osobine	Grad Zagreb	16	42,28	4,54	,56	4,81	6,063	3	,109
	Sjeverna	27	52,28	4,76	,36	4,87			
	Panonska	20	34,15	4,28	,42	4,28			
Stručnost	Jadranska	22	47,95	4,51	,49	4,57	10,580	3	,014
	Grad Zagreb	16	37,09	4,33	,45	4,35			
	Sjeverna	27	49,02	4,53	,45	4,57			
Komunikativnost	Panonska	20	35,23	4,79	,23	4,87	8,876	3	,031
	Jadranska	22	42,66	4,82	,24	5,00			
	Grad Zagreb	16	35,19	4,75	,27	4,87			
	Sjeverna	27	53,67	4,95	,09	5,00			

Kvalitativnom analizom sadržaja kategorizirani su odgovori ispitanika na posljednje, otvoreno pitanje u upitniku „Što vam je još važno, a nije gore spomenuto?”. U faktoru „Ljudske osobine” pet ispitanika navelo je da učitelj treba biti brižan (npr. „... pun ljubavi i brige za svoju djecu”), tri da treba biti organiziran (npr. „Organizacija nastavnika u svom radu”), a tri navode uravnoteženost (npr. „Da dobro razdvaja privatni i poslovni život”). U faktoru „Stručnost” najčešći odgovori odnosili su se na primjenu novih metoda poučavanja, odnosno pomoć na nastavi (npr. „da nam pomaže ukoliko nam ne ide predmet.”) s 5 odgovora, ili pri organizaciji zanimljive nastave (npr. „Važno mi je da profesor učini nastavu zanimljivom”) s 5 odgovora. Također, tri ispitanika naglasila je važnost pokazivanja interesa za popularnu glazbu (npr. „da se interesira za sve glazbene žanrove”). U faktoru „Komunikativnost” četiri ispitanika misli da učitelj treba imati razumijevanja, a tri da treba biti prijateljski raspoložen na nastavi. U kategoriji „Stavovi i preporuke učenika” tri ispitanika želi dobiti dobre ocjene bez truda (npr. „Samo da bude kul i chill i da djeli dobre ocijene hehe”, „Da ne zahtjeva previše”), a dva misle da Glazbena kultura „nije najbitniji predmet”. Iako odgovaranje na zadnje pitanje nije bilo obavezno, neki su ispitanici imali potrebu napisati svojim riječima da nemaju ništa za dodati, najčešće koristeći formulacije „Sve je spomenuto (16 odgovora)” i „Sve je navedeno” (9 odgovora), a jedan je ispitanik izjavio da mu je svejedno. Takvi odgovori svrstani su u kategoriju „Komentari”.

## Rasprava

Zanimljivo je usporediti dobivene rezultate s prijašnjima. Iako je humor u pregledanoj literaturi prepoznat kao važna karakteristika učitelja (Economidou Stavrou, 2020; Simel Pranjić, 2021; Šimunović, 2012; Zovko et al., 2016), ispitanicima u ovom istraživanju očito nije osobito važan te je ta varijabla nakon faktorske analize izostavljena iz daljnjih analiza. Ukupni rezultati ovog istraživanja pokazali su da je najpozitivnije ocjenjena učiteljeva komunikacija s učenicima, nešto slabije učiteljeve ljudske osobine, a najmanji značaj dodijeljen je stručnim kompetencijama učitelja. Ovi rezultati u skladu su s istraživanjem Maltar Okun & Doultik (2018), a koje je također potvrdilo da učenici pedagoške, odnosno nastavne osobine učiteljice biologije/prirode procjenjuju najmanje važnima.

Kao budući učitelji, studenti pete godine učiteljskog fakulteta najpozitivnije su ocijenili osobine učitelja glazbene kulture u svim dimenzijama skale naspram učenika završnog razreda osnovne škole i gimnazije. Tome je najvjerojatnije pridonijela njihova razvijena svijest o važnosti glazbe i glazbenih aktivnosti u osnovnoj školi te općenito pojačana glazbena pouka (u odnosu na osnovnoškolsku i gimnazijsku) i vještine koje su stekli tijekom studija.

Nadalje, učenici četvrtog razreda gimnazije višima su ocijenili ljudske osobine u usporedbi s učenicima osnovne škole koji su veći značaj dali osobinama vezanim uz stručnost učitelja (statistički značajno u tvrdnji „Zna svirati glazbeni instrument”). Slično navode Beishuizen *et al.* (2001) u svojem

istraživanju prema kojem učenici osnovne škole smatraju da je učitelj najbolji ako uspješno prenosi znanja i vještine. Ipak, ovi rezultati nisu u skladu s istraživanjem Labak *et al.* (2017) koji su istraživali karakteristike omiljenog učitelja u osnovnoj i srednjoj školi, a prema kojem mlađi ispitanici daju pozitivnije ocjene u gotovo svim varijablama u odnosu na starije učenike. Isto tako, rezultati istraživanja Zovko *et al.* (2016) pokazali su da učenici 7. i 8. razreda osnovne škole najviše cijene ljubaznost i dobro raspoloženje te pravednost.

Jedan od razloga ovakvih rezultata mogla bi biti usmjerenost ovog istraživanja na učitelja Glazbene kulture, za razliku od istraživanja koja su usmjerena na učitelja u općem smislu. Naime, Šimunović (2012) je na uzorku učenika osnovnih glazbenih škola ustanovila da su profesionalne osobine učitelja glazbe važnije učenicima od njegovih osobnih karakteristika. U skladu s tim, možemo pretpostaviti da i učenici u općeobrazovnim školama mogu smatrati isto s obzirom na specifičnost struke koja zahtjeva vještine kao što su pjevanje i sviranje. To osobito dolazi do izražaja u osnovnoj školi u kojoj se još uvijek svira i pjeva, za razliku od gimnazijskog kurikuluma koji je više usmjeren na povijesni aspekt glazbe.

Što se tiče razlika u mišljenjima ispitanika s obzirom na spol, iako u rezultatima istraživanja Zovko *et al.* (2016) gotovo da i nije bilo razlika, statistički značajna razlika u procjenama djevojčica i dječaka, dokazana u ovom istraživanju, potvrđena je kod Açıkgöz (2005) i Maltar Okun & Doultik (2018), kod kojih su učenice također postigle značajno više rezultate od učenika. Međutim, valja biti oprezan s tumačenjem rezultata ovog istraživanja jer je naknadna obrada podataka, bez uzorka studenata učiteljskih fakulteta, pokazala da na cjelokupnoj skali „Poželjne osobine učitelja glazbene kulture” nema razlike u mišljenjima ispitanika s obzirom na spol, izuzev faktora „Komunikativnost” gdje je učenicama statistički važnije da je učitelj ljubazan, ugodan, pristojan te da dobro komunicira i surađuje s učenicima. Ovime su potvrđeni rezultati Economidou Stavrou (2020) prema kojima djevojčice imaju statistički značajnije veće prosjeke u usporedbi s dječacima u nekim izjavama, i to u onima koje opisuju učitelja koji je pošten, s entuzijazmom priča o glazbi, održava interes učenika u razredu, brižan je uzor i dobro surađuje s učenicima.

Očekivano, učenici i studenti u cijeloj Hrvatskoj imaju podjednaka mišljenja o poželjnim osobinama učitelja Glazbene kulture. Međutim, na izdvojenom uzorku učiteljskog fakulteta uočena je razlika u mišljenjima između pojedinih statističkih regija, pri čemu studenti koji polaze učiteljski fakultet u Jadranskoj Hrvatskoj i Sjevernoj Hrvatskoj statistički značajno pozitivnije procjenjuju osobine vezane uz učiteljeve komunikacijske vještine i profesionalne karakteristike.

Ovi rezultati u skladu su s nekim dosadašnjim istraživanjima koja također potvrđuju kako su učenicima važnije učiteljeve ljudske osobine i njihov odnosu s učenicima naspram, u ovom slučaju glazbenih vještina i vještina poučavanja (Economidou Stavrou, 2020; Maltar Okun i Doultik, 2018).

Pokazalo se da studenti pete godine učiteljskog fakulteta u svim dimenzijama najpozitivnije procjenjuju osobine učitelja Glazbene kulture. Također, iako je i osnovnoškolcima komunikativnost na prvom mjestu, primjetno je da oni nešto važnijom smatraju učiteljevu stručnost („Zna svirati”, „Poznaje i primjenjuje nove metode poučavanja”) u odnosu na učenike završnog razreda gimnazije. Ovakav rezultat objašnjavamo činjenicom da učenici u osnovnoj školi još uvijek aktivno pjevaju uz učiteljevu pratnju na nekom glazbenom instrumentu, dok gimnazijalci o glazbi uče kroz povijesni aspekt pa je za pretpostaviti kako je ta činjenica mogla utjecati na njihovu procjenu. Vidljivo je i da učenice (bez uzorka učiteljskog fakulteta) pozitivnije od učenika ocjenjuju tvrdnje koje učitelja opisuju kao ljubaznog, ugodnog i pristojnog.

## Zaključak

U ovom istraživanju htjelo se ispitati koje osobine učitelja Glazbene kulture učenici završnog razreda osnovnih škola i gimnazija te pete godine obrazovnih fakulteta u Hrvatskoj smatraju najpoželjnijima te postoje li razlike u njihovim mišljenjima s obzirom na spol, razinu obrazovanja i statističku regiju. Ukupni rezultati na cijelom uzorku pokazali su da hrvatski učenici i studenti najvažnijima smatraju komunikacijske vještine koje uključuju pravednost, dobru suradnju i



komunikaciju učenika i učitelja te strpljenje, pristojnost, ljubaznost i prijateljsko raspoloženje. Ljudske osobine kao što su vrijedan, brižan, uredan, nadahnjuje i inspirira učenike, fleksibilan i dr. ispitanicima su najvažnije nakon komunikacijskih vještina dok su profesionalna znanja i stručnost najslabije ocijenjeni.

Rezultati ovog istraživanja mogu poslužiti u obrazovanju budućih učitelja Glazbene kulture u osnovnoj školi koji osim stečenih stručnih kompetencija moraju osvijestiti važnost i potrebu kvalitetne komunikacije i osobnog pristupa učeniku. Takav pristup bio bi u skladu s novim kurikulumom koji potiče individualizirani odnos prema učeniku i shvaćanje njihovih različitih osobnosti i potreba.

Na kraju, valja spomenuti i neka ograničenja ovog istraživanja. Bilo bi korisno povećati uzorak ispitanika i obuhvatiti više razreda osnovne i srednje škole koji bi omogućili kvalitetnu usporedbu i točniji uvid o poželjnim osobinama učitelja Glazbene kulture s obzirom na razinu školovanja. Također, u istraživanje bi bilo zanimljivo uključiti i nastavnike muzičkih/umjetničkih akademija kako bi se dobio uvid u njihova mišljenja. Isto tako, prilagodbom ovog upitnika za ostale nastavne predmete došli bi do novih spoznaja o osobinama učitelja u drugim područjima s mogućnošću kreiranja modela poželjnog učitelja u općem smislu.

## Literatura

- Açıkgöz, F. (2005). A study on teacher characteristics and their effects on students attitudes. *The Reading Matrix*, 5(2), 103 – 115. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:6361134>
- Balažević, E. (2010). Kreativnost u nastavi – Učitelji i organizacija kreativnih aktivnosti u nastavi glazbene kulture. *Život i škola*, 56(23), 181-184. <https://hrcak.srce.hr/54027>
- Barić, Z. (2021). *Pedagoške i stručne kompetencije nastavnika teorijskih glazbenih predmeta* [PhD thesis]. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Osijeku. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:186792>
- Beishuizen, J. J., Hof, E., Van Putten, C. M., Bouwmeester, S., & Asscher, J. J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 185–201. <http://dx.doi.org/10.1348/000709901158451>
- Bognar, L., & Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bogunović, B. (2010). *Musical talent and successfulness* (second edition). Faculty of Music and Institute for Educational Research.
- Borozan, Đ., & Marković, R. (2010). Cjeloživotno obrazovanje nastavnika: u rascjepu između stvarnosti i svijesti o važnosti. *Ekonomski vjesnik*, 23(1), 28-43. <https://hrcak.srce.hr/57831>
- Bratanić, M., Šikić, A., Biondić, I., Pšunder, M., & Spajić-Vrkaš, V. (2002). *Paradoks odgoja: studije i eseji*. Hrvatska sveučilišna naklada.
- Brkić, I., & Rijavec, M. (2011). Izvori stresa, suočavanje sa stresom i životno zadovoljstvo učitelja razredne i predmetne nastave. *Napredak*, 152(2), 211–225. <https://hrcak.srce.hr/82734>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bryan, D. M. (2004). *Student/teacher interaction in the one - to - one piano lesson* (Publication No. 408829) [Doctoral dissertation, University of Sheffield]. White Rose E-theses Online. <https://etheses.whiterose.ac.uk/3557/>
- Button, S. (2010). Music teachers' perceptions of effective teaching. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 183, 25-38. <http://www.jstor.org/stable/27861470>
- Economidou Stavrou, N. (2020). Looking at the ideal secondary school music teacher in Cyprus: Teachers' and students' perspectives. *Music Education Research*, 22(3), 346-359. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1762556>
- European Commission / European Educational Area (n.d.) [Europska komisija / Europski prostor obrazovanja]. *Teaching professions. Development of skills: The importance of key competences development*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality-equity/key-competences-lifelong-learning/skills-development?> [12.9.2023.]
- European Trade Union Committee for Education [ETUCE] (2008). *Teacher education in Europe, An ETUCE Policy Paper*. [https://www.csee-etuice.org/images/attachments/ETUCE\\_PolicyPaper\\_en.pdf](https://www.csee-etuice.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf)

- Fisher, D., & Kent, H. (1998). Associations between teacher personality and classroom environment. *The Journal of Classroom Interaction*, 33(1), 5-13. <http://www.jstor.org/stable/23870338>
- Franceschi, I. (2020). *Značajke osobnosti, motivacija i samoefikasnost kao prediktori postignuća i subjektivne dobrobiti učenika i studenata klavira*. [PhD thesis]. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Splitu. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:140807>
- Ibad, F. (2018). Personality and ability traits of teachers: student perceptions. *Journal of Education and Educational Development*, 5(2).
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77 – 93. <https://hrcak.srce.hr/139572>
- Khalilzadeh, S., & Khodi, A. (2018). Teachers' personality traits and students' motivation: A structural equation modeling analysis. *Current Psychology*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0064-8>
- Kravchuk, M. (2013, August, 3). *Characteristics of a good music teacher - Essay*. Michael Kravchuk. <https://michaelkravchuk.com/characteristics-good-music-teacher-essay/>
- Labak, I., Babić Čikeš, A. i Pale, P. (2017). Students perception: How does a favorite teacher behave. *Život i škola*, 63(2), 35–48. <https://hrcak.srce.hr/195149>
- Maltar Okun, T. & Doultik, K. (2018). Students' assessment of Nature/Biology Teachers' qualities. *Školski vjesnik*, 67 (1), 38-59. <https://hrcak.srce.hr/213805>
- Matijević, M., Bilić, V., & Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Školska knjiga.
- Marzano, R., & Marzano, J. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13. [https://www.researchgate.net/publication/283749466\\_The\\_Key\\_to\\_Classroom\\_Management](https://www.researchgate.net/publication/283749466_The_Key_to_Classroom_Management)
- Močinić, S., & Tatković, N. (2015). Uloga pedagoške prakse u razvoju kompetencija budućih učitelja. In I. Hicela i B. Mendeš (Eds.) *Kompetencije suvremenog učitelja i odgajatelja - izazov za promjene* (pp. 215-230). Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- Mravunac Fabijanić, L. (2021). Qualitative content analysis – Piano accompanists' and collaborative pianists' competencies. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 17(34), 29-46. [http://dx.doi.org/10.26493/2712-3987.17\(34\)29-46](http://dx.doi.org/10.26493/2712-3987.17(34)29-46)
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Glazbene kulture za osnovne škole i Glazbene umjetnosti za gimnazije u Republici Hrvatskoj*. NN 7/2019-151.
- Nikolić, L. (2017a). Evaluacija modela glazbenoga obrazovanja budućih učitelja primarnoga obrazovanja. *Školski vjesnik*, 66(2), 161-179. <https://hrcak.srce.hr/186884>
- Nikolić, L. (2017b). Stavovi o glazbenom obrazovanju kao čimbenik glazbenog obrazovanja budućih učitelja. *Metodički ogledi*, 24(2), 39-55. <https://doi.org/10.21464/mo46.124.3955>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers* /online/. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- Perkmen, S., Cevik, B., & Alkan, M. (2012). Pre-service music teachers' satisfaction: Person–environment fit approach. *British Journal of Music Education*, 29(3), 371-385. <https://doi.org/10.1017/S0265051712000241>
- Radočaj-Jerković, A., & Škojo, T. (2021). Analiza primjene nastavnih strategija u visokoškolskoj nastavi umjetničkog područja. *Metodički ogledi*, 28(1), 243-269. <https://doi.org/10.21464/mo.28.1.13>
- Reić Ercegovac, I., Koludrović, M., & Jukić, T. (2009). Emocionalna kompetentnost i stres u nastavničkim zanimanjima. In *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 2/3, 85-96. <https://hrcak.srce.hr/136161>
- Rijavec, M., & Miljković, D. (2010). *Pozitivna disciplina u razredu*. Zagreb: IEP-D2.
- Sesar, M. (2016). Refleksivne kompetencije nastavnika u glazbenim školama [Paper presentation]. In B. Jerković i T. Škojo (Eds.), *Zbornik radova 1. međunarodnog znanstvenog i umjetničkog simpozija o pedagogiji u umjetnosti: Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenoga odgoja*

- i obrazovanja* (pp. 588–602). Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku.
- Siegle, D., Rubenstein, L. D., & Mitchell, M. S. (2014). Honors students' perceptions of their high school experiences: The influence of teachers on student motivation. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 35–50. <https://doi.org/10.1177/0016986213513496>
- Simel Pranjić, S. (2021). Brižnost nastavnika iz perspektive učenika i nastavnika: Implikacije za inicijalno obrazovanje nastavnika. *Metodički ogledi* 28(2), 127-149. <https://doi.org/10.21464/mo.28.2.8>
- Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M., & Bašić, S. (2001). *Interdisciplinarni rječnik*. Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
- Steele, N. A. (2010). Three characteristics of effective teachers. *Update: Applications of Research in Music Education*, 28, 71 - 78. <https://doi.org/10.1177/8755123310361769>
- Strugar, V. (2014). *Učitelj između stvarnosti i nade*. Alfa.
- Svalina, V. (2015). *Kurikulum nastave glazbene kulture i kompetencije učitelja za poučavanje glazbe*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Šimunović, Z. (2012). Poželjne osobine učitelja nastave instrumenta u glazbenoj školi. *Život i škola*, 58(27), 167-175. <https://hrcak.srce.hr/84258>
- Vlad, I., & Ciascai, L. (2014). Students' perception of the personal characteristics of ideal teacher (I). Pilot study. *Acta Didactica Napocensia*, 7(2), 41-47. <https://www.proquest.com/docview/1642176905?accountid=202204&forcedol=true>
- Zovko, A., Zelenika, T., & Šuta, N. (2016). Osobine nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu. *Suvremena pitanja* 21, 32-44.

**Ivana Nikolić**  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet

**Klara Kelner**

**Aleksandar Puklavec**

## **Trend promjena antropoloških obilježja kod 11-godišnjaka između 2011. i 2021. godine**

### **Sažetak**

U posljednjih nekoliko desetljeća istraživanja pokazuju trend povećanja indeksa tjelesne mase i opadanja motoričkih i funkcionalnih sposobnosti djece i mladih. Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi postoje li razlike u antropološkim karakteristikama učenika 5. razreda između 2011. i 2021. godine. Istraživanje je provedeno na 76 učenika Osnovne škole Mursko Središće u dobi od 11 godina. Uzorak varijabli za procjenu antropoloških karakteristika obuhvaćao je tri antropometrijske mjere (tjelesna masa, tjelesna visina, indeks tjelesne mase), šest testova za procjenu motoričkih sposobnosti (taping rukom, skok u dalj iz mjesta, pretklon raznožno, izdržaj u visu zgibom, poligon natraške i podizanje trupa) i jedan test za procjenu funkcionalne sposobnosti (trčanje 6 minuta). Normalnost distribucija provjerena je Kolmogorov – Smirnovljevim testom, a razlike između dviju generacija Studentovim T-testom za nezavisne uzorke. Za varijable koje nisu normalno distribuirane značajnost je provjerena neparametrijskim Mann Whitney U testom. Rezultati su pokazali da postoji djelomična razlika u antropometrijskim karakteristikama na način da je vidljiva značajna razlika u tjelesnoj masi, točnije današnja djeca imaju veću tjelesnu masu u odnosu na vršnjake iz 2011. U prostoru motoričkih sposobnosti uočena je djelomična razlika. U testovima taping rukom, poligon natraške, skok u dalj s mjesta i pretklon raznožno nisu dobivene značajne razlike, ali u izdržaju u visu zgibom i podizanju trupa iz sjeda djeca iz 2011. postigla su značajno bolje rezultate kao i u testu funkcionalne sposobnosti, trčanje 6 minuta. Zaključno, dobiveni rezultati sukladni su rezultatima drugih istraživanja koja su se bavila sekularnim promjenama antropoloških obilježja i pokazuju trend opadanja motoričkih i funkcionalnih sposobnosti te povećanja tjelesne mase zbog povećane sedentarne aktivnosti i smanjene tjelesne aktivnosti djece i mladih.

**Glavne riječi:** indeks tjelesne mase; jedanaestogodišnjaci; motoričke i funkcionalne sposobnosti

## **Trend of changes in anthropological characteristics in 11-year-old between 2011 and 2021**

### **Abstract**

In the last few decades, research shows a trend of increasing body mass index and decreasing motor and functional abilities of children and young people. The aim of this research was to determine whether there are differences in the anthropological characteristics of 5th grade students between 2011 and 2021. The research was conducted on 78 students of Mursko Središće Elementary School at the age of 11. The sample of variables for the assessment of anthropological characteristics included three anthropometric measures (body mass, body height, body mass index), six tests for the assessment of motor abilities (hand tapping, standing broad jump, V-sit and reach, bent-arm hang, backward polygon and sit-ups) and one test of functional ability (running for 6 minutes). The normality of the distributions was checked with the Kolmogorov-Smirnov test, and the differences between the two generations with the Student's T-test for independent samples. For variables that are not normally distributed, significance was checked with the non-parametric Mann Whitney U test. The results

showed that there is a partial difference in anthropometric characteristics in such a way that a significant difference in body mass is visible, more precisely today's children have a higher body mass compared to their peers from 2011. A partial difference was observed in the area of motor abilities. No significant differences were obtained in the hand tapping tests, the backward polygon, the long jump, and the V-sit reach test, but the children from 2011 achieved significantly better results in the bent-arm hang, the sit-ups as well as in the test of functional ability, running for 6 minutes. In conclusion, the obtained results are consistent with the results of other research that dealt with secular changes in anthropological characteristics and show a trend of decreasing motor and functional abilities and increasing body weight due to increased sedentary activity and reduced physical activity of children and young people.

**Keywords:** body mass index, motor and functional abilities, fifth grade students

## **Uvod**

Dosadašnje spoznaje ukazuju da se djeca današnjice uvelike razlikuju od djece prijašnjih generacija po obavezama, sveprisutnosti na društvenim mrežama, vremenu koje provode na mobilnim aplikacijama, a ponajviše po sjedilačkom načinu života. Današnje generacije učenika proteklih su se godina susretale i nosile s nesvakidašnjim situacijama i uvjetima. Tijekom pandemije djeca su jedan značajni period nastavi prisustvovala od doma pretežito u sjedećem položaju, dok su istovremeno bile reducirane sportske aktivnosti. Nadalje, samu nastavu tjelesne i zdravstvene kulture veoma je teško bilo održavati u okviru nastave na daljinu pa je nekako ostala zanemarena. Ako su učitelji i zadali određene vježbe odnosno aktivnosti za rad kod kuće, nije bilo garancije da su iste obavili, a ni načina da ih se prekontrolira. Kako je kontakt u vrijeme covid-a bio ograničen, učenici koji inače treniraju grupni sport ili prakticiraju igru s prijateljima, u razdoblju izolacija i lockdown-a nisu mogli participirati u istima. Slijedom navedenog, učenicima se svakodnevica uvelike promijenila u usporedbi s prijašnjim generacijama, što je vjerojatno utjecalo na povećanje tjelesne mase i opadanje motoričkih i funkcionalnih sposobnosti. Današnja djeca manje vremena provode u prirodi, ne bave se sportom, a najviše slobodnog vremena provode u nepravilnom sjedećem ili ležećem položaju. Osim što nedovoljno kretanje donosi pregršt negativnih posljedica za zdravlje, loše utječe i na razvoj motoričkih i funkcionalnih sposobnosti (Eberhardt i sur., 2020; Tomkinson i Olds, 2007). Prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji (WHO, 2020) preporučeno vrijeme za bavljenje nekom tjelesnom aktivnošću umjerenog do visokog intenziteta za djecu školske dobi je minimalno 60 minuta dnevno. Djeca koja u slobodno vrijeme ne zadovoljavaju navedenu preporuku imaju slabije razvijene motoričke i funkcionalne sposobnosti, a izostanak tjelesne aktivnosti doprinosi i većim vrijednostima indeksa tjelesne mase (Badrić, Sporiš i Krističević, 2015). Badrić i sur. (2011) također konstatiraju da današnje generacije učenika stvarnost proživljavaju kroz virtualni svijet što donosi brojne negativne utjecaje na zdravlje i danas često prisutne pojavnosti poput prekomjerne težine, živčane napetosti te hipokinezije. Brojna istraživanja posljednjih desetljeća pokazuju sekularne promjene u antropometrijskim karakteristikama, motoričkim i funkcionalnim (kardiorespiratornim) sposobnostima. Tomkinson i Olds (2007) navode kako na sekularne trendove u tjelesnom fitnessu utječu promijenjeni društveni, bihevioralni, fizički, psihosocijalni i fiziološki čimbenici. Eberhardt i sur. (2020) u preglednom radu koji je obuhvaćao 24 istraživanja iz 16 država s ukupnom veličinom uzorka više od 860 000 djece i adolescenata, ukazuju na trend smanjenja tjelesnog fitnessa tijekom vremena, točnije sposobnosti izdržljivosti, snage i fleksibilnosti opadaju tijekom vremena, dok nije zabilježen konzistentan trend za brzinu i koordinaciju. U preglednom radu (Masanovic i sur., 2020) koji je obuhvatio 485 znanstvenih istraživanja i bavio se sekularnim trendovima antropoloških obilježja na uzorku djece i adolescenata iz 14 država, rezultati pokazuju konstantan pad snage i izdržljivost, osim kineskih studija koje navode porast snage i izdržljivosti od 1985. do 1995. godine, a zatim pad do 2014. Autori nadalje navode opadanje fleksibilnosti u europskim zemljama, a što se tiče agilnosti, brzine, ravnoteže i koordinacije, trend se razlikuje među populacijama. U analizi koja je uključivala djecu i adolescente između 1986. i 2012. (Fühner i sur., 2021) negativni sekularni trendovi uočeni su za kardiorespiratornu izdržljivost i eksplozivnu snagu, dok su relativna mišićna snaga i brzina pokazale mali porast. S obzirom na brojne rezultate istraživanja iz cijeloga svijeta o sekularnim negativnim trendovima tjelesnog fitnessa (osobito kardiorespiratorne izdržljivosti) djece i adolescenata, isti su bili polazište i za promicanje tjelesne aktivnosti i fitnessa kod djece i adolescenata posebno od strane Svjetske zdravstvene organizacije (WHO, 2018).

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi postojanje razlika u antropološkim karakteristikama između učenika 5. razreda školske godine 2021./2022. i 2011./2012.

## **Metode rada**

Uzorak ispitanika činila su dva subuzorka učenika petih razreda u dobi od 11 godina od čega jedan (N=36) polaznici šk.god. 2011./2012., a drugi (N=40) 2021./22. Uzorak varijabli sastojao se od antropometrijskih mjera (tjelesne visine i težine te indeksa tjelesne mase), testova za procjenu

motoričkih sposobnosti (taping rukom, skok u dalj iz mjesta, pretklon raznožno, poligon natraške, izdržaj u visu zgibom i podizanje trupa) i funkcionalne sposobnosti (trčanje 6 minuta).

Svi podatci obrađeni su pomoću statističkog paketa za obradu podataka «SPSS for Windows 19.0». Izračunati su osnovni deskriptivni parametri. Normalnost distribucija provjerena je Kolmogorov – Smirnovljevim testom, a razlike između dviju generacija Studentovim t-testom za nezavisne uzorke. Za varijable koje nisu normalno distribuirane, značajnost je provjerena neparametrijskim Mann Whitney U testom. Istraživanje se provodilo u razdoblju od 27. travnja do 13. svibnja 2022. godine, u okviru 6 školskih sati tjelesne i zdravstvene kulture. U istraživanju su sudjelovala dva peto razreda Osnovne škole Mursko Središće. U skladu s *Etičkim kodeksom istraživanja s djecom* (Ajduković i Kolesarić, 2003) svi roditelji bili su upoznati s istraživanjem, a sudjelovanje u istraživanju odobrili su pisanom suglasnošću. Rezultati antropoloških testiranja 5. razreda generacije 2011./2012. preuzeti su iz Pregleda rada za nastavu tjelesne i zdravstvene kulture. Tijekom istraživanja svi ispitanici bili su zdravi i uključeni u redovnu nastavu tjelesne i zdravstvene kulture. Istraživanju pogoduje što su obje generacije pohađale istu školu i testove obavljale na istom mjestu i na identičnim spravama. Također, isti nastavnik diplomirani kineziolog predavao je objema generacijama.

## Rezultati

Kako bi se dobio uvid u stanje uhranjenosti oba uzorka, najprije su izračunate frekvencije ispitanika prema kriteriju Cole, Bellizzi, Flegal i Dietz (2000).

**Tablica 1.**

*Udio ispitanika (N=36) prema stanju uhranjenosti u generaciji 2011./12.*

Kategorije ITM	Frekvencije	Postoci (%)	Kumulativni postotak (%)
POTHRANJENOST	5	13,9	13,9
NORMALNA	24	66,7	80,6
PREUHRANJENOST	5	13,9	94,4
PRETILOST	2	5,6	100,0

U Tablici 1. vidljivo je da 24 (66,7%) učenika ima normalnu tjelesnu težinu, 5 (13,9%) učenika je pothranjeno, a 5 (13,9%) ima prekomjernu tjelesnu težinu. Pretila su 2 (5,6%) učenika.

**Tablica 2.**

*Udio ispitanika (N=40) prema stanju uhranjenosti u generaciji 2021./22.*

Kategorije ITM	Frekvencije	Postoci (%)	Kumulativni postotak (%)
POTHRANJENOST	2	5,0	5,0
NORMALNA	24	60,0	65,0
PREUHRANJENOST	11	27,5	92,5
PRETILOST	3	7,5	100,0

Prema Tablici 2. vidljivo je da 24 (60%) učenika ima normalnu tjelesnu težinu, 2 (5%) učenika su pothranjena, a 11 (27,5%) ima prekomjernu tjelesnu težinu. Pretila su 3 učenika, odnosno 7,5%.

Tablica 3.

Razlike u antropološkim obilježjima između dviju generacija

Varijable	2011./12. (N=36) AS±SD	2021./22 (N=40) AS±SD	t – test	df	p
ATV (cm)	149,34±6,62	152,45±8,16	-1,806	74	,075
ATT (kg)	40,98±8,37	46,42±11,52	-2,332	74	<b>,022</b>
ITM	18,41±3,13	19,67±3,51	-1,638	74	,106
MTR (frekv.)	34,36±4,10	32,62±4,08	1,846	74	,069
MSD (cm)	172,02±20,81	164,27±20,09	1,651	74	,103
MPR (cm)	64,19±14,35	60,57±9,33	1,316	74	,192
MPN (sec)	14,45±2,70	16,09±4,40	-1,924	74	,050
MPT (frekv.)	41,58±8,18	35,15±7,93	3,476	74	<b>,001</b>
MIV (sec)	22,52±19,07	13,37±9,77	2,670	74	<b>,013</b>
F6 (m)	1117,83±157,55	1037,80±158,88	2,201	74	<b>,031</b>

**Legenda:** ATV – tjelesna visina; ATT – tjelesna težina; ITM – indeks tjelesne mase; MTR – taping rukom; MSD – skok u dalj iz mjesta; MPR – pretklon raznožno; MPN – poligon natraške; MPT – podizanje trupa iz sjeda; MIV – izdržaj u visu zgibom; F6 – trčanje 6 minuta

Prosječni indeks tjelesne mase učenika iz 2011. je  $18,42 \pm 3,14$ , a 2021. je nešto veći i iznosi  $19,67 \pm 3,51$ . Prosječne vrijednosti indeksa tjelesne mase oba uzorka vrlo su slične referentnim vrijednostima Republike Hrvatske (Jureša, Kujundžić Tiljak, Musil, 2011) te prate krivulju normalnog rasta i razvoja (CDC, 2000).

Rezultati T-testa (tablica 3.) pokazali su statistički značajne razlike u tjelesnoj težini ( $p=0,02$ ) gdje veće prosječne vrijednosti imaju učenici generacije 2021./22. U tjelesnoj visini i indeksu tjelesne mase nisu dobivene statistički značajne razlike. Nadalje, u motoričkim testovima rezultati su pokazali značajne razlike u podizanju trupa ( $p=0,00$ ) i izdržaju u visu zgibom ( $p=0,01$ ) u korist generacije 2011./12., koja je postigla bolje rezultate. U testovima taping rukom, poligonu natraške, skoku u dalj iz mjesta i pretklonu raznožno nisu dobivene značajne razlike pa se može zaključiti da su razlike uočene samo kod sposobnosti koje su pod izravnim djelovanjem mehanizma za energetske regulaciju. Također, značajna razlika vidljiva je u testu trčanje 6 minuta ( $p=0,03$ ) u kojemu su učenici generacije 2011./12. postigli značajno bolje rezultate.

## Rasprava

Tijekom desetogodišnjeg razdoblja značajni rast ili povećanje vidljivo je u tjelesnoj masi učenika, a smanjenje ili opadanje rezultata u repetitivnoj i statičkoj snazi te funkcionalnoj sposobnosti. Rezultati su pokazali kako se u razdoblju od 2011. do 2021. učestalost prekomjerne mase i pretilosti povećala s 19,5% na 35,2% što je znatno povećanje i konzistentno je s rezultatima istraživanja u okviru projekta CroCOSI 2018./2019. koji pokazuju da 35% djece u dobi od 8 do 9 godina ima prekomjernu tjelesnu masu i debljinu (Musić Milanović i sur., 2021). Također je primjetan porast prosječnih vrijednosti indeksa tjelesne mase za  $1,26 \text{ kg/m}^2$ . Slične trendove navode Sorić, Starčević i Mišigoj-Duraković (2012) u istraživanju koje je utvrđivalo trend promjena indeksa tjelesne mase kod jedanaestogodišnjih učenika u Zagrebu između 1982. i 2006. gdje je uočeno prosječno povećanje indeksa tjelesne mase ( $0,7 \text{ kg/m}^2$  kod dječaka i  $1,4 \text{ kg/m}^2$  kod djevojčica) te povećanje prekomjerno teških i pretilih djevojčica s 4 na 27 %, dok se kod dječaka učestalost nije promijenila. Konstataciju da s vremenom broj pretilih djece u svijetu raste potvrđuju i Murer, Saarsalu, Zimmermann i Herter-Aeberli (2016) na uzorku švicarske djece od 6 do 12 godina gdje su rezultati pokazali da 11,8 % dječaka ima



prekomjernu tjelesnu težinu, a 7,5 % ih je pretilo. Što se tiče djevojčica, 11,9 % ima prekomjernu tjelesnu težinu, a 5,7% ih je pretilo, stoga autori zaključuju da su životne i prehrambene navike te tjelesne aktivnosti itekako povezane sa stupnjem uhranjenosti djece. Lagani porast u postotku prekomjerne tjelesne mase i pretilosti kroz deset godina može se pripisati nedovoljnoj tjelesnoj aktivnosti koja ovisi o raznim čimbenicima poput stagnacije treninga i utakmica zbog covid-a, te općenito smanjene tjelesne aktivnosti današnje djece i mladih koji sve više podliježu izazovima napredne tehnologije. Međutim, prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji (WHO, 2010), čak 81% djece u dobi između 11 i 17 godina nedovoljno je aktivno, što znači da je i prije 12 godina postotak nedovoljno aktivne djece bio visok. Također, manjak tjelesne aktivnosti dokazuje i Moore (2007) gdje samo 33% djece između 9 i 13 godina sudjeluje u organiziranim tjelesnim aktivnostima, a 77% djece u bilo kakvom obliku tjelesne aktivnosti izvan nastave, što je nedovoljno za pravilan rast i razvoj. U eksplozivnoj snazi nisu dobivene značajne razlike što je konzistentno istraživanjima tijekom desetogodišnjeg razdoblja na portugalskoj djeci u dobi od 10 do 11 godina (Costa i sur., 2017) i grčkoj djeci u dobi od 8 do 9 godina (Tambalis i sur., 2011). Prosječno smanjenje u ovom uzorku iznosi 0,08 m i slično je rezultatima australske djece u dobi od 11 do 12 godina gdje je prosječna razlika između 1985. i 2015. iznosila 0,11 m (Fraser i sur., 2019), dok su djeca iste nacionalnosti od 9 do 15 godina skočila 0,07 m kraće nakon tridesetogodišnjeg razdoblja (Hardy i sur., 2018). Moliner-Urdiales i sur. (2010) izvijestili su o smanjenju od 0,09 m za dječake i 0,12 m za djevojčice od 2001. do 2007. u Španjolskoj. Značajno smanjenje tijekom 10 godina u repetitivnoj snazi mjerenoj podizanjem trupa iz sjeda pokazuje istraživanje na uzorku engleske djece (Cohen i sur., 2011; Sandercock i Cohen, 2019) češke (Müllerová i sur., 2015) i kineske djece tijekom 30-godišnjeg razdoblja (Ao i sur., 2018). S druge strane, grčka djeca poboljšala su svoj učinak od 1993. do 2013. (Costa i sur., 2017) i portugalska od 1992. do 2007. (Smpokos i sur., 2012). Značajno prosječno smanjenje za 9 sekundi u statičkoj snazi ruku i ramenog pojasa odnosno izdržaja u visu zgibom konzistentno je trendu opadanja vršnjaka iz Engleske i Litve (Cohen i sur., 2011; Sandercock i sur., 2019; Venckunas i sur., 2017). Na uzorku španjolskih adolescenata nisu pronađene značajne promjene u izdržaju u visu između 2001. i 2007. (Moliner-Urdiales i sur., 2010). Trend opadanja funkcionalnih i motoričkih sposobnosti pokazuju i istraživanja iz Hrvatske. Tako Prskalo, Badrić i Kunješić (2015) navode da pojava prekomjerne tjelesne težine i pretilosti ima negativne učinke na motoričke sposobnosti djece. Burger, Radić Hozo, Pavlinović i Foretić (2021) su se bavili tematikom opadanja motoričkih i funkcionalnih sposobnosti učenika dobi 11 i 13 godina u razdoblju od 2005. do 2020. godine, a rezultati ukazuju na značajno opadanje fleksibilnosti, brzine i eksplozivne snage nogu te funkcionalne sposobnosti. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da je tijekom desetogodišnjeg razdoblja u funkcionalnoj sposobnosti koja je testirana trčanjem 6 minuta, došlo do značajnog smanjenja za 7,2%. O sekularnom padu u izvedbi funkcionalnog testa (20 m shuttle run) za 4.3% u jednom desetljeću navode i Tomkinson i sur., (2013) kod djece i adolescenata od 6-19 godina. Sandercock i sur. (2010) pronašli su pad od 7% za dječake i 9% za djevojčice između 1998. i 2008. kod engleske djece od 10 do 11 godina, a ažurirani podaci od 2008. do 2014. potvrdili su daljnji trend opadanja za 5.4% (Sandercock, Ogunleye i Voss, 2015). Također, norveški adolescenti dobi 15-18 godina pokazuju negativne promjene u funkcionalnoj sposobnosti mjerenoj testom trčanje na 3000 m, točnije vrijeme kod dječaka se povećalo za 10%, a djevojčica 6% tijekom tri desetljeća (Dyrstad, Berg, i Tjelta, 2012). Značajno smanjenje pokazuju i litvanski školanci posljednja dva desetljeća (Venckunas i sur., 2019). S druge strane, usporedba studija provedenih u Španjolskoj 2001. i 2007. pokazuje da su adolescenti dosegli bolje rezultate, što ukazuje na bolju izdržljivost u kasnijoj vremenskoj točki (Moliner-Urdiales i sur., 2010), dok kod finskih adolescenata nisu vidljive značajne promjene između 2003. i 2010. (Palomäki i sur., 2010). Negativni sekularni trendovi kardiorespiratorne izdržljivosti mogu se objasniti i globalnim povećanjem indeksa tjelesne mase, odnosno balastne mase tijela, točnije 70% promjena u kardiorespiratornoj izdržljivosti može se objasniti promjenama indeksa tjelesne mase (Albon, Hamlin i Ross, 2010). U prilog tomu, istraživanje (Tomkinson, Hamlin i Olds, 2006) navodi da debljina igra posebnu ulogu u kardiorespiratornoj izdržljivosti, točnije masna masa tijela ima veću negativnu korelaciju s kardiorespiratornom izdržljivošću ( $r=-0,52$ ), nego nemasna masa tijela ( $r=0,21$ ). Osim povećanja tjelesne mase, razvidno je da i razina tjelesne aktivnosti djece i mladih utječe na kardiorespiratornu izdržljivost i motoričke sposobnosti. Iako nedostaju informacije utemeljene na

dokazima o sekularnim trendovima tjelesne aktivnosti (Ekelund, Tomkinson i Armstrong, 2011), istraživanje Gutholda i sur. (2019) pokazuje kako 2016. oko 80% djece i adolescenata (djevojčice: 84,7% i dječaka: 77,6%) u cijelom svijetu nije ispunilo preporučenu 60 minutnu tjelesnu aktivnost umjerenog do visokog intenziteta koju je predložila Svjetska zdravstvena organizacija (WHO, 2018).

## Zaključak

Istraživanje na malom uzorku ispitanika jedne gradske škole provedeno je s ciljem praćenja trenda antropoloških značajki od 2011. do 2021. Dobiveni rezultati konzistentni su s istraživanjima provedenima diljem svijeta, a govore o značajnom smanjenju kardiorespiratorne izdržljivosti, mišićne snage i povećanju tjelesne mase djece u dobi od 11 godina.

Slijedom negativnih trendova smatramo da bi se javno zdravstveni naponi trebali usmjeriti na vježbanje kardiorespiratorne izdržljivosti i mišićne snage jer je zabilježeno da su one pozitivno povezane s pokazateljima zdravlja (tj. indeksom tjelesne mase, opsegom struka, tjelesne masti i koštane mase) djece i adolescenata. U kontekstu promicanja tjelesne aktivnosti zasigurno da škole imaju odgovornost promicanja tjelesno aktivnog načina života jer je to jedino okruženje koje dopire do sve djece bez obzira na njihovo socioekonomsko podrijetlo. Škole trebaju omogućiti učenicima svakodnevno vježbanje povećanjem satnice tjelesne i zdravstvene kulture i izvannastavnih sportskih aktivnosti, zatim omogućiti aktivne odmone jer su to razumni čimbenici za smanjenje sjedilačkog ponašanja i promicanje tjelesne aktivnosti.

## Literatura:

- Ajuković, M., Kolesarić, V. (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske.
- Albon HM, Hamlin MJ, Ross JJ. (2010). Secular trends and distributional changes in health and fitness performance variables of 10–14-year-old children in New Zealand between 1991 and 2003. *British Journal of Sports Medicine*;44:263-269.
- Antonić Degač, K., Kaić Rak, A., Mesaroš Kanjski, E., Petrović, Z., Capak, K. (2004). Stanje uhranjenosti i prehrambene navike školske djece u Hrvatskoj. *Paediatrica Croatica*, 48(1), 9 – 14.
- Ao, D., Wu, F., Yun, C.-F., Zheng, X.-Y. (2018). Trends in Physical Fitness among 12-Year-Old Children in Urban and Rural Areas During the Social Transformation Period in China. *Journal of Adolescent Health* 2019, 64, 250–257. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.08.021>
- Burger, A., Radić Hozo, E., Pavlinović V., Foretić, N. (2021). *Longitudinal Analysis of Basic Motor and Functional Abilities of Elementary School Pupils*. University of Split, Faculty of Kinesiology, Split, Croatia, 3: 253 – 259.
- Cohen D, Voss C, Taylor M, Delestrat A, Ogunleye A, Sandercock G. (2011). Ten-year secular changes in muscular fitness in English children. *Acta Paediatrica*, 2011;100(10):e175-7. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1651-2227.2011.02318.x> PMID:21480987.
- Costa, A. M., Costa, M. J., Reis, A. A., Ferreira, S., Martins, J., & Pereira, A. (2017). Secular Trends in Anthropometrics and Physical Fitness of Young Portuguese School-Aged Children. *Acta medica portuguesa*, 30(2), 108–114. <https://doi.org/10.20344/amp.7712>
- Dyrstad, S. M., Berg, T., & Tjelta, L. I. (2012). Secular trends in aerobic fitness performance in a cohort of Norwegian adolescents. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 22(6), 822–827. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2011.01315.x>
- Eberhardt, T., Niessner, C., Oriwol, D., Buchal, L., Worth, A., & Bös, K. (2020). Secular Trends in Physical Fitness of Children and Adolescents: A Review of Large-Scale Epidemiological Studies Published after 2006. *International journal of environmental research and public health*, 17(16), 5671. <https://doi.org/10.3390/ijerph17165671>
- Ekelund, U., Tomkinson, G., & Armstrong N. (2011). What proportion of youth are physically active? Measurement issues, levels and recent time trends. *British Journal of Sports Medicine*, 45:859–65. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090190>

- Fraser, B.J., Blizzard, L., Tomkinson, G.R., Lycett, K., Wake, M., Burgner, D., Ranganathan, S., Juonala, M., Dwyer, T., Venn, A.J., *et al.* (2019). The great leap backward: Changes in the jumping performance of Australian children aged 11–12-years between 1985 and 2015. *Journal of Sports Sciences*, 37, 748–754. <https://doi.org/10.1080/02640414.2018.1523672>
- Fühner, T., Kliegl, R., Arntz, F., Kriemler, S., Granacher, U. (2021). An Update on Secular Trends in Physical Fitness of Children and Adolescents from 1972 to 2015: A Systematic Review. *Sports Medicine*, 51, 303–320 <https://doi.org/10.1007/s40279-020-01373->
- Guthold R, Stevens GA, Riley LM, Bull FC. (2019). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *Lancet Child & Adolescent Health*. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Hardy, L.L.; Merom, D.; Thomas, M.; Peralta, L. 30-year changes in Australian children's standing broad jump: 1985–2015. *J. Sci. Med. Sport* 2018, 21, 1057–1061.
- Jureša, V., Kujundžić Tiljak, M., Musil, V. (2011). Hrvatske referentne vrijednosti antropometrijskih mjera školske djece i mladih tjelesna visina, tjelesna masa, indeks tjelesne mase, opseg struka, opseg bokova. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Medicinski fakultet, Škola narodnog zdravlja ,Andrija Štampar.
- Masanovic, B., and Gardasevic, J., Marques, A., and Peralta, M., Demetriou, Y., Sturm, DJ., & Popovic, S. (2020). Trends in Physical Fitness Among School-Aged Children and Adolescents: A Systematic Review. *Frontiers in Pediatrics*, vol. 8 <https://doi.org/10.3389/fped.2020.627529>
- Moliner-Urdiales, D., Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Jiménez-Pavón, D., Vicente-Rodríguez, G., Rey-López, J. P., Martínez-Gómez, D., Casajús, J. A., Mesana, M. I., Marcos, A., Noriega-Borge, M. J., Sjöström, M., Castillo, M. J., Moreno, L. A., & AVENA and HELENA Study Groups (2010). Secular trends in health-related physical fitness in Spanish adolescents: the AVENA and HELENA studies. *Journal of science and medicine in sport*, 13(6), 584–588. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2010.03.004>
- Müllerová, D., Langmajerová, J., Sedláček, P., Dvořáková, J., Hirschner, T., Weber, Z., Müller, L., & Derflerová Brázdová, Z. (2015). Dramatic decrease in muscular fitness in Czech schoolchildren over the Last 20 years. *Central European Journal of Public Health*, 23(Supplement), S9-13. doi: 10.21101/cejph.a4069
- Murer, S. B., Saarsalu, S., Zimmermann, J., Herter-Aeberli, I. (2016). Risk factors for overweight and obesity in Swiss primary school children: results from a representative national survey. *European Journal of Nutrition*, 55(2), 621 – 629.
- Musić Milanović, S., Lang Morović, M., Križan, H. (2021). Europska inicijativa praćenja debljine u djece, Hrvatska 2018./2019. (CroCOSI). Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo/online/<https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2021/03/CroCOSI-2021-publikacija-web-pages.pdf>
- Prskalo, I., Badrić, M., Kunješić, M. (2015). The Percentage of Body Fat in Children and the Level of their Motor Skills. *Collegium antropologicum*, 39(1), 21 – 28.
- Sandercock, G. R., Ogunleye, A., & Voss, C. (2015). Six-year changes in body mass index and cardiorespiratory fitness of English schoolchildren from an affluent area. *International journal of obesity* (2005), 39(10), 1504–1507. <https://doi.org/10.1038/ijo.2015.105>
- Sandercock, G., Voss, C., McConnell, D., & Rayner, P. (2010). Ten year secular declines in the cardiorespiratory fitness of affluent English children are largely independent of changes in body mass index. *Archives of disease in childhood*, 95(1), 46–47. <https://doi.org/10.1136/adc.2009.162107>
- Sandercock, G.R.H., Cohen, D.D. (2019). Temporal trends in muscular fitness of English 10-year-olds 1998–2014: An allometric approach. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 22, 201–205. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2018.07.020>
- Smpokos, E. A., Linardakis, M., Papadaki, A., Lionis, C., & Kafatos, A. (2012). Secular trends in fitness, moderate-to-vigorous physical activity, and TV-viewing among first grade school children of Crete, Greece between 1992/93 and 2006/07. *Journal of science and medicine in sport*, 15(2), 129–135. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2011.08.006>

- Sorić, M., Starčević, N., Mišigoj-Duraković, M. (2012). Promjene indeksa tjelesne mase i potkožne masti kod 11-godišnje djece u Zagrebu (Hrvatska) između 1982. i 2006. *Paediatrica Croatica*, 56(4), 309 – 313.
- Tambalis, K. D., Panagiotakos, D. B., Psarra, G., & Sidossis, L. S. (2011). Inverse but independent trends in obesity and fitness levels among Greek children: a time-series analysis from 1997 to 2007. *Obesity facts*, 4(2), 165–174. <https://doi.org/10.1159/000327994>
- Tomkinson, G. R., Léger, L. A., Olds, T. S., & Cazorla, G. (2003). Secular trends in the performance of children and adolescents (1980-2000): an analysis of 55 studies of the 20m shuttle run test in 11 countries. *Sports medicine (Auckland, N.Z.)*, 33(4), 285–300. <https://doi.org/10.2165/00007256-200333040-00003>
- Tomkinson, G., Hamlin, M. & Olds, T. (2006). Secular Changes in Anaerobic Test Performance in Australasian Children and Adolescents. *Pediatric Exercise Science*. 18. 314-328.
- Tomkinson, GR., Olds, TS. (2007) Secular changes in pediatric aerobic fitness test performance: the global picture. In: Tomkinson GR, Olds TS, (editors). *Pediatric fitness: secular trends and geographic variability*. Basel: Karger; p. 46–66.
- Venckunas, T., Emeljanovas, A., Mieziene, B., & Volbekiene, V. (2017). Secular trends in physical fitness and body size in Lithuanian children and adolescents between 1992 and 2012. *Journal of epidemiology and community health*, 71(2), 181–187. <https://doi.org/10.1136/jech-2016-207307>
- World Health Organization. (2018). *Global action plan on physical activity 2018–2030: more active people for a healthier world*. Geneva: World Health Organization; 2018.

**Nikola Novaković**  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet

**Marta Grljević**

**Damjana Kolednjak**

## Čitateljske navike studenata Učiteljskog fakulteta u Zagrebu

### Sažetak

Istraživanjem provedenim na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu i podružnicama u Čakovcu i Petrinji proučene su čitalačke navike studenata svih godina studija i studijskih smjerova. Istraživanje je provedeno anonimnom anketom, a bilo je usmjereno na čitanje slobodno odabrane literature koja nije obuhvaćena zadanom, odnosno obveznom literaturom. Anketu je dobrovoljno ispunilo nešto manje od dvije stotine sudionika, nakon čega su prikupljeni podaci obrađeni kvantitativno i kvalitativno. Pomoću pitanja zatvorenog i otvorenog tipa utvrđene su navike studenata povezane s učestalošću čitanja, sadržajima koje studenti čitaju, prosječnim brojem pročitanih knjiga u godini, mjestima na kojima studenti čitaju, razlozima za čitanje, utjecajima na odabir štiva i nekim drugim aspektima čitanja. Između ostalog, rezultati istraživanja pokazali su da većina sudionika knjige čita u tiskanom formatu na hrvatskom jeziku i to najčešće prijevode suvremenih djela strane književnosti. Žanrovski su najzastupljeniji fantastika, kriminalistički romani i ljubavni romani. Kao razlozi za čitanje ističu se ljubav prema čitanju, utjecaj čitanja na opuštanje te uvjerenje da se čitanjem postiže dodatno obrazovanje. S druge strane, sudionici koji rijetko čitaju navode da su glavni razlozi za njihovo nečitanje nedostatak slobodnog vremena i zauzetost drugim aktivnostima, ali i nedostatak navike čitanja. Rezultati nadalje pokazuju da na odabir štiva najviše utječu prijedlozi prijatelja kao i sami naslovi knjiga, ali nije zanemariv ni vizualni dizajn korica. Istraživanjem se nastoji pridonijeti boljem razumijevanju čitalačkih navika studenata Učiteljskog fakulteta u Zagrebu i njegovih podružnica. Uz to što su se nastojale identificirati navike važne za buduće zanimanje studenata Učiteljskog fakulteta, rezultati istraživanja mogu se koristiti i kao potencijalne smjernice za oblikovanje programa kojima bi se ciljano utjecalo na poticanje čitanja u studentskoj populaciji.

**Ključne riječi:** čitanje; čitateljske navike; razlozi za čitanje; učestalost čitanja; Učiteljski fakultet u Zagrebu

## Reading Habits of Students of the Faculty of Teacher Education in Zagreb

### Abstract

A research study conducted at the Faculty of Education in Zagreb and its branches in Čakovec and Petrinja examined the reading habits of students from all years of study and study programs. The study was conducted through an anonymous online survey aimed at reading freely chosen literature that is not covered by the prescribed or mandatory literature. The survey was voluntarily completed by almost two hundred participants, and the data collected was processed quantitatively and qualitatively. Closed and open-ended questions were used to establish student habits related to the frequency of reading, the content that students read, the average number of books read per year, places where students read, reasons for reading, influences on the choice of reading material, and other aspects of reading. Among other things, the research results showed that most participants read books in printed format in the Croatian language, most often translations of contemporary works of

foreign literature. The most represented genres were fantasy, crime novels, and romance novels. Reasons for reading included a love of reading, the influence of reading on relaxation, and the belief that reading contributes to additional education. On the other hand, participants who rarely read cited lack of free time and involvement in other activities, as well as a lack of reading habits, as the main reasons for not reading. Furthermore, the results showed that the most influential factors in choosing reading material were recommendations from friends and the book titles themselves, but visual design of book covers was also not negligible. The research aims to contribute to a better understanding of the reading habits of students at the Faculty of Education in Zagreb and its branches. In addition to identifying habits that are important for students' future profession, the research results can be used as potential guidelines for shaping programs aimed at promoting reading in the student population.

**Keywords:** reading, reasons for reading, frequency of reading, students, Faculty of Education in Zagreb

## Uvod

Čitanje je neizbježna komponenta svakodnevnog života koja uz pisanje predstavlja temelj obrazovanja i cjeloživotnog učenja, a njezina važnost samo nastavlja rasti u digitalnom dobu. Čitanje se određuje kao raspoznavanje slova (grafema) u pisanoj ili tiskanoj riječi, prilikom čega čitatelj prima informacije iz teksta, razumijeva ih i doživljava, a pritom znakove pisanog jezika može prenositi u slušne znakove, tj. znakove govorenog jezika (Potkonjak, N. i Šimleša P., 1989: 85). Navike čitanja definiraju se kao ustaljene ili redovite tendencije čitanja određenih vrsta materijala (Davies i Brember, 1993: 305), dok se drugdje određuju kao mjerilo učestalosti, sadržaja i kvalitete čitanja (Scales i Rhee, 2014: 176).

Prema Nacionalnoj strategiji poticanja čitanja (2017. – 2022.) Republike Hrvatske, želja za čitanjem i sposobnost čitanja predstavljaju važan preduvjet cjelovitog osobnog razvoja, pri čemu čitanje također „omogućuje znatno podizanje razine općeg i specifičnog obrazovanja te lakše stjecanje stručnih kompetencija“, a s obzirom na to da se čitanje smatra jednim od preduvjeta sudjelovanja u kulturi, „ono izravno i neizravno utječe na poboljšanje ukupne kvalitete života pojedinca i društva“ (2017: 24). O važnosti čitanja govori i nacionalni program poticanja čitanja djeci od najranije dobi, „Rođeni za čitanje“, <sup>1</sup> usvojen na 203. sjednici Vlade Republike Hrvatske 2023. godine s ciljem poticanja čitalačke pismenosti kao jednog od pokazatelja uspješnosti unaprjeđenja ljudskih potencijala.

Uz čitanje se također vežu pojmovi „čitalačka pismenost“ i „čitateljska sposobnost“. Čitalačka je pismenost sposobnost razumijevanja, korištenja i vrednovanja tekstova dok čitateljska sposobnost predstavlja automatizaciju čitanja (Peti-Stantić, 2019). Razlikuju se i pojmovi „čitač“ i „čitatelj“, pri čemu je čitač osoba koja zna čitati, dok je čitatelj onaj koji uživa u čitanju i spoznajama do kojih dolazi čitajući, kao i u nadograđivanju svojega znanja čitanjem (Peti-Stantić, 2019). Čitanje je nezaobilazna aktivnost svakog studenta, a s obzirom na sadržaj studijskih programa Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, kao i prirodu zanimanja za koja se studenti tog fakulteta obrazuju, čitanje je nesumnjivo od velike važnosti za njihov sadašnji i budući uspjeh. No, uvjerenja smo kako je navike čitanja vezane za vrijeme studiranja važno razdvojiti u barem dvije kategorije: navike čitanja obvezne literature i navike čitanja slobodno odabrane literature. Namjera je ovoga istraživanja proučiti potonju kategoriju kao zasebnu i jednako važnu komponentu koja, s obzirom na utjecaj čitanja na svakodnevni život (Oatley, 1999), stjecanje obrazovanja i kompetencija (Fatiloru et al., 2017), odnos prema studiranju i cjeloživotnom učenju, kao i podizanje kvalitete života i zdravlja (Kourkouta i sur., 2018) i mentalne dobrobiti (Levine i sur., 2020), pa čak i produljenje života (Bavishi, Slade & Levy, 2016), može predstavljati značaj kako za sadašnjost, tako i budućnost studenata Učiteljskog fakulteta.

## Cilj istraživanja

Cilj je ovoga istraživanja proučiti čitateljske navike studenata Učiteljskog fakulteta u Zagrebu i podružnicama u Čakovcu i Petrinji na svim godinama studija te svim studijskim smjerovima. Istraživanje je usmjereno na čitanje slobodno odabrane literature koja nije obuhvaćena zadanom, odnosno obveznom literaturom pokrivenom pojedinim studijskim programima. U skladu s time, namjera je istraživanja bila prikupiti podatke o sljedećim područjima: broju pročitanih knjiga na godišnjoj razini, količini vremena koje studenti svakodnevno ulažu u čitanje, vrsti štiva koje čitaju, formatima u kojima čitaju, mjestima na kojima čitaju, razdobljima tijekom godine u kojima više čitaju, razlozima za čitanje odnosno nečitanje, utjecajima na odabir štiva, omjeru čitanja domaćih i stranih djela, omjeru čitanja književnih klasika u odnosu na suvremena djela, jezicima na kojima (najviše) čitaju, načinima na koje dolaze do štiva te zastupljenosti čitanja u obitelji sudionika.

## Metodologija

---

<sup>1</sup> Prema brošuri programa predstavljenog 6. lipnja 2023. godine, „Ministarstvo kulture i medija tiskat će i dostaviti u 249 pedijatrijskih ordinacija u Hrvatskoj slikovnice za svako dijete, ukupno četiri slikovnice do djetetova polaska u školu“ („Rođeni za čitanje“).

Postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koje su navike pri čitanju slobodno odabrane literature među studentima Učiteljskog fakulteta u Zagrebu i podružnicama u Čakovcu i Petrinji na svim godinama studija i svim studijskim smjerovima?

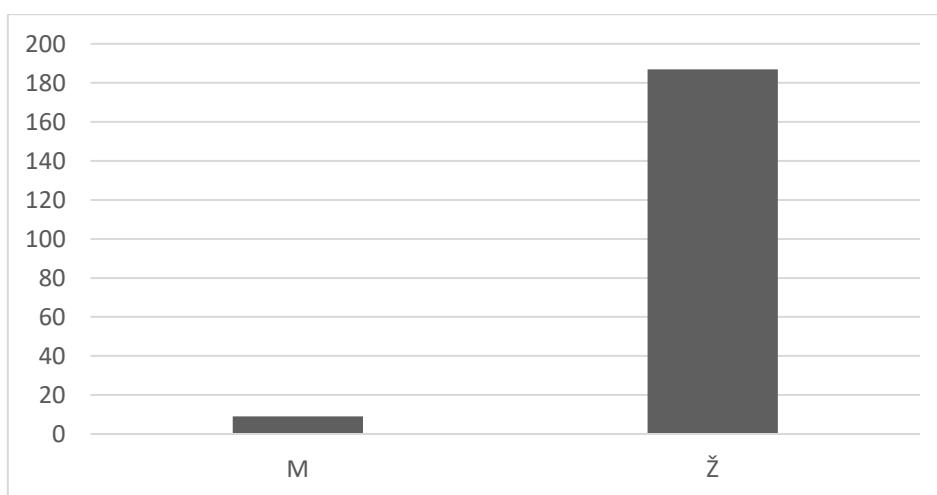
2. Koliko, kada i koliko često studenti čitaju?

3. Što studenti čitaju i što utječe na odabir literature?

Istraživanje je provedeno pomoću anonimne ankete koju je dobrovoljno ispunilo 196 sudionika, nakon čega su prikupljeni podatci obrađeni kvantitativno i kvalitativno. Anketa je provedena putem interneta pomoću alata Google Forms, a osmišljena je za potrebe istraživanja. Anketa je sadržavala šest pitanja o osnovnim podacima sudionika (spol, dob, mjesto studiranja, način studiranja, godina studija i program studija) te sedamnaest pitanja o čitateljskim navikama povezanim sa slobodno odabranom literaturom. Od tog je broja pet pitanja bilo zatvorenog tipa, dok su ostala pitanja sadržavala ponuđene odgovore uz prostor za upis vlastitoga odgovora. Grafovi koji su priloženi ovome radu prikazuju broj sudionika koji su odabrali pojedine odgovore.

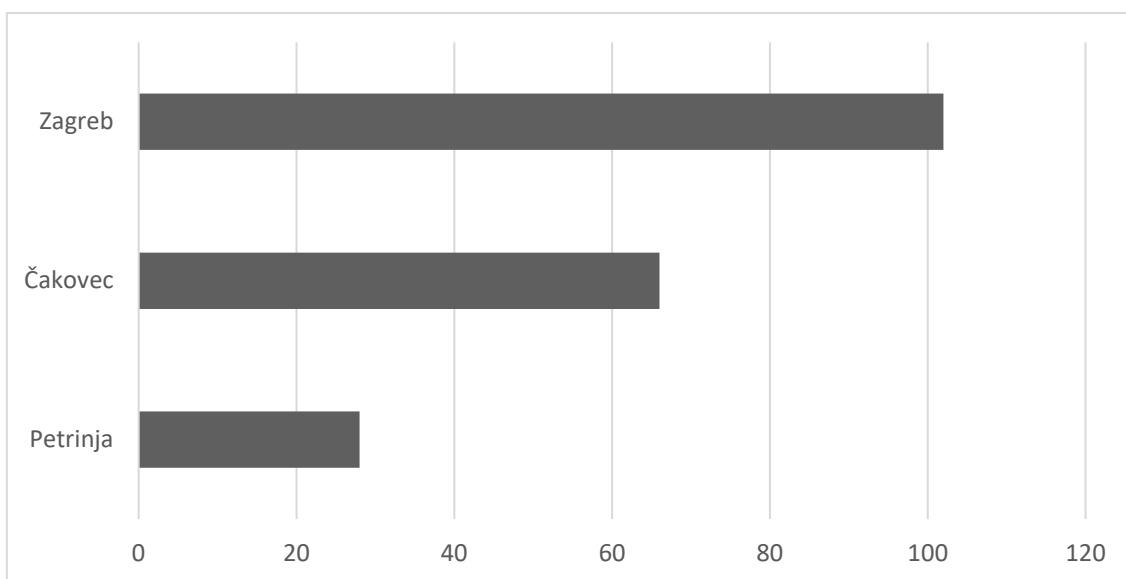
### Demografska slika

Demografski podatci o sudionicima pritom upućuju na problem ankete kao istraživačke metode. Kao prvo, omjer spola ispitanika (187 žena naspram 9 muškaraca) uvelike je na strani ženske studentske populacije (sl. 1). Drugi problem predstavlja i mjesto studiranja, s obzirom na to da više od 50 % ispitanika studira u Zagrebu (sl. 2), pri čemu prevladavaju redovni studenti (88,8 %). Nešto je više ispitanika koji studiraju na prvoj godini studija (36 %), dok su ostale godine međusobno podjednako zastupljene (sl. 3), uz iznimku apsolvantske godine studija koju predstavlja samo jedan ispitanik. Zaseban problem predstavljaju i studijski programi ispitanika jer i u tom slučaju nailazimo na neujednačenost: 39,8 % ispitanika pohađa program Rani i predškolski odgoj; 22,4 % pohađa Učiteljski studij s engleskim jezikom; 17,9 % pohađa Učiteljski studij: modul hrvatski jezik; 12,8 % pohađa Učiteljski studij: modul informatika, dok su ostali programi znatno slabije zastupljeni: Učiteljski studij: modul likovna kultura – 2,6 %; Učiteljski studij: modul odgojne znanosti – 2,6 %; Učiteljski studij s njemačkim jezikom – 2 % (sl. 4).

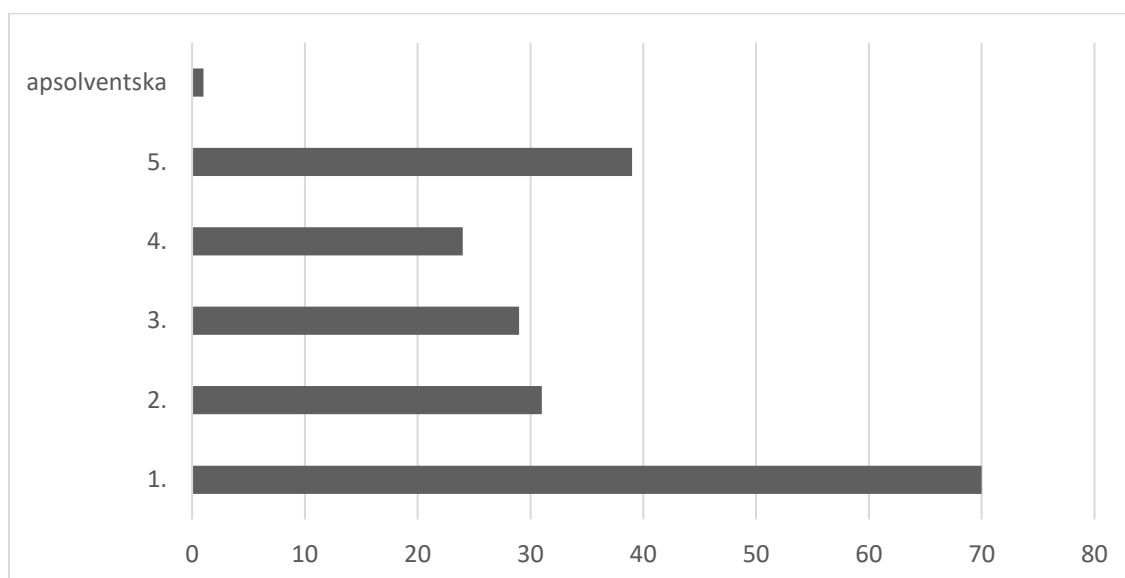


Slika 1. Spol sudionika

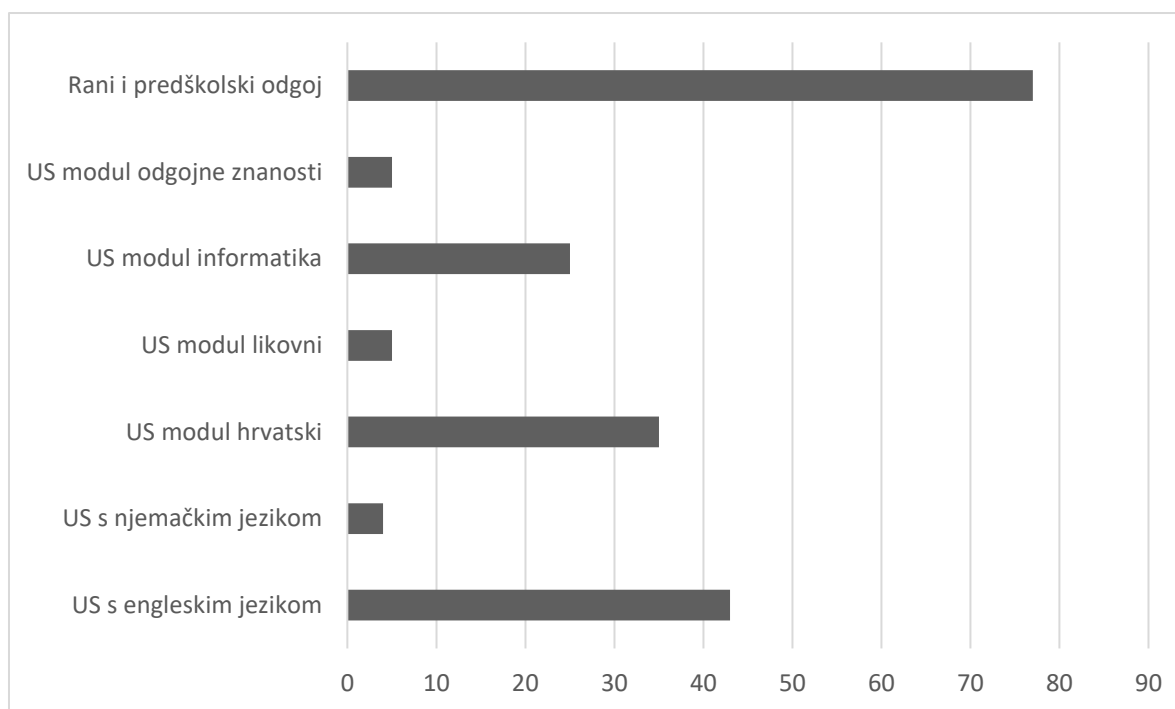




Slika 2. Mjesto studija



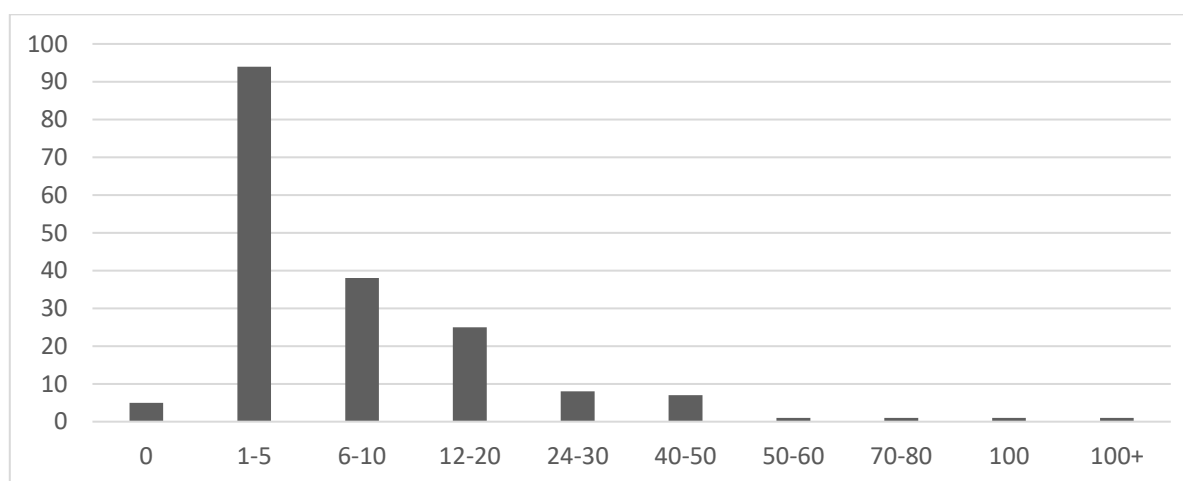
Slika 3. Godina studija



Slika 4. Studijski programi

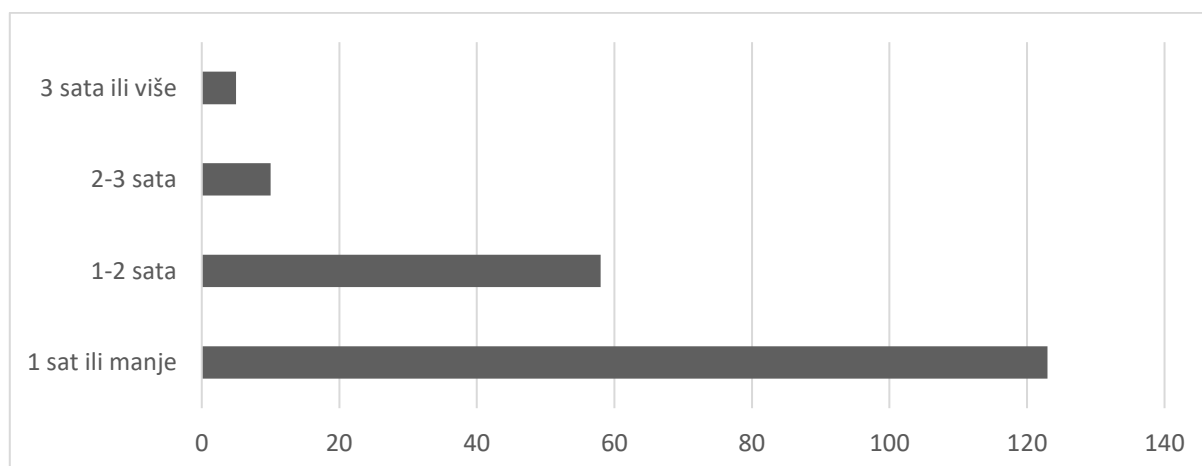
### Rezultati istraživanja i rasprava

Prvo od pitanja usmjerenih na čitateljske navike studenata Učiteljskog fakulteta odnosi se na prosječan godišnji broj pročitanih knjiga. Kako je vidljivo na slici 5, vrlo je mali broj onih koji ne pročitaju ni jednu knjigu godišnje (5 ispitanika, odnosno 2,55 %). Najveći je broj onih koji pročitaju između jedne i pet knjiga (94 ispitanika, odnosno 47,96 %) i šest do deset knjiga (38 ispitanika, tj. 19,38 %). 25 ispitanika (12,75 %) godišnje pročita između 12 i 20 knjiga, a više od toga čita znatno manji broj studenata. S obzirom na neujednačen broj sudionika s različitih programa Učiteljskog studija odnosno različitih godina studija, teško je usporedbom ustvrditi koji studenti čitaju više.



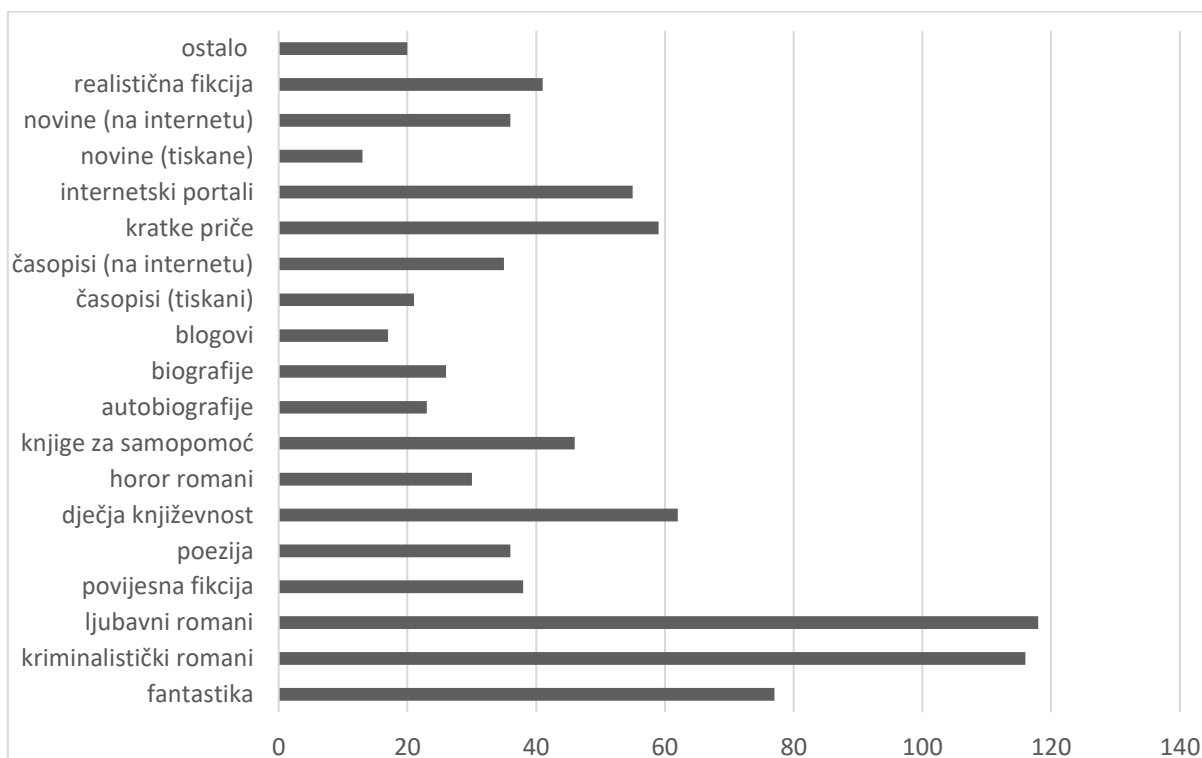
Slika 5. Prosječan godišnji broj pročitanih knjiga

Po pitanju količine vremena koju dnevno posvećuju čitanju (sl. 6), studenti uglavnom tvrde da dnevno čitaju jedan sat ili manje (63 %), dok dvostruko manji broj ispitanika čita između jednog i dva sata (30 %). Znatno je manji broj sudionika koji posvećuju više vremena čitanju (2 – 3 sata, 5 %; 3 sata ili više – 2 %). Kao i u slučaju prethodnog pitanja, neujednačen broj sudionika s različitih programa Učiteljskog studija i različitih godina studija onemogućuje usporedbu kojom bi se pouzdano ustvrdilo koji studenti ulažu više vremena u čitanje.

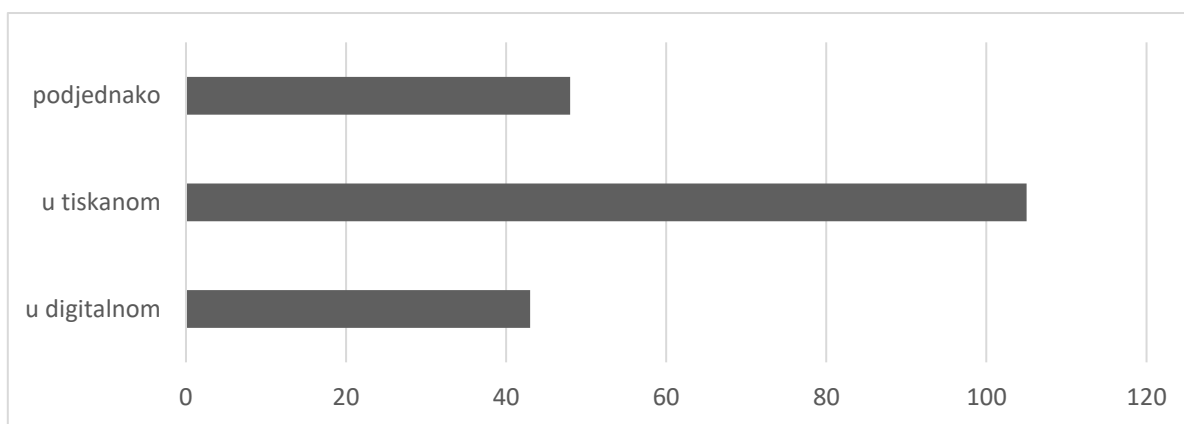


Slika 6. Broj sati koji studenti svakodnevno posvećuju čitanju

Sljedećim se pitanjem nastojalo utvrditi koje vrste štiva studenti čitaju. Pritom su ispitanici imali mogućnost odabira više odgovora, kao i unos vlastitog. Rezultati (sl. 7) pokazuju da su najpopularniji ljubavni romani, kriminalistički romani i fantastika. Nakon tih žanrova po popularnosti slijede dječja književnost, kratke priče i internetski portali, dok su ostale vrste i sadržaji manje zastupljeni, a među njima se pak ističu knjige za samopomoć i realistična fikcija. Zanimljivo je da su svi navedeni oblici, vrste i žanrovi zastupljeni među odgovorima sudionika, pri čemu se najmanje čitaju tiskane novine. Jedno od pitanja odnosilo se i na formate u kojima sudionici čitaju te se pokazalo kako nešto više od polovice sudionika većinom čita u tiskanom obliku (53,57 %), 24,48 % sudionika čita u oba formata podjednako često, dok su oni koji čitaju isključivo u digitalnom obliku zastupljeni u nešto manjem broju (21,93 %) (sl. 8).

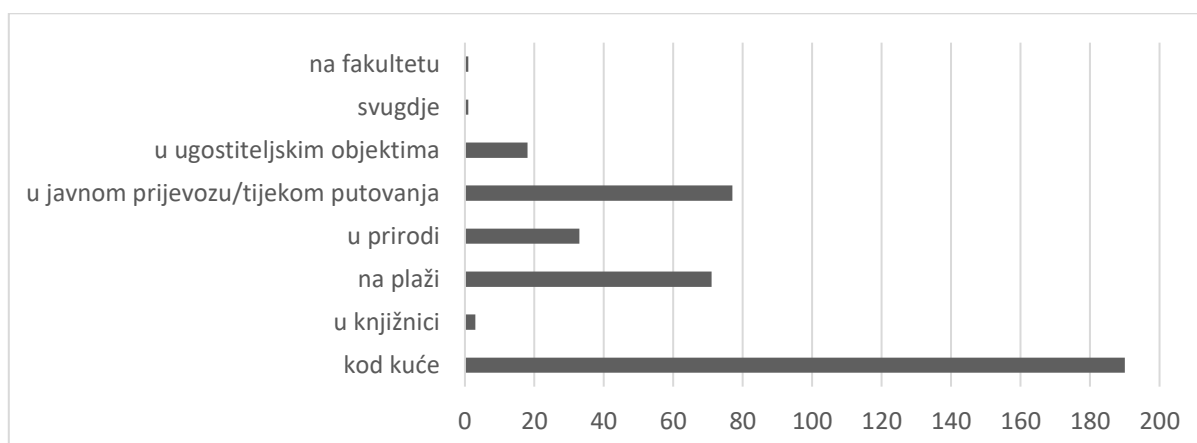


Slika 7. Vrsta štiva koje sudionici čitaju

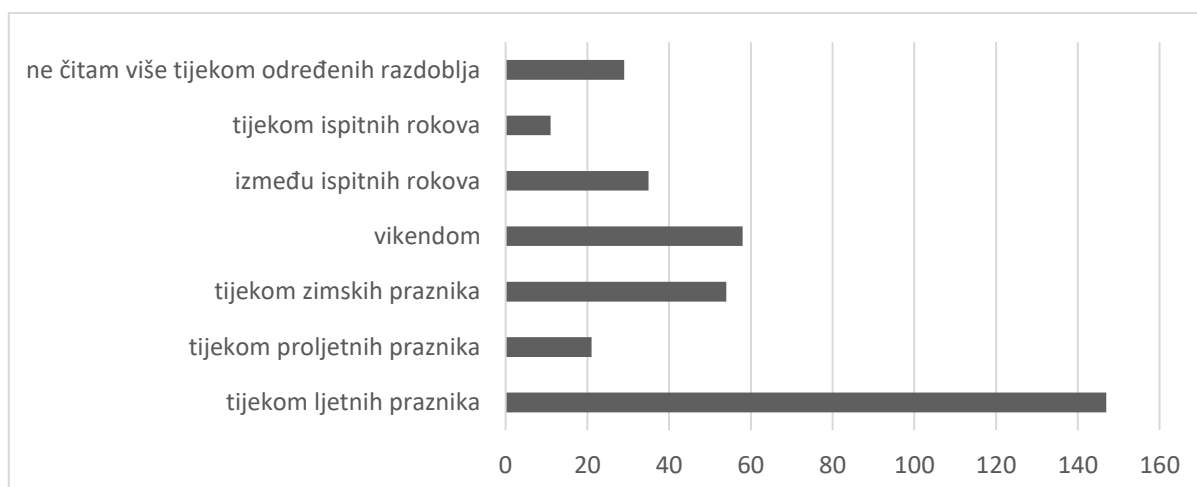


Slika 8. Formati u kojima sudionici čitaju

Rezultati odgovora na pitanje o mjestima na kojima studenti čitaju pokazuju da se najviše čita kod kuće (96,93 %), u javnom prijevozu (39,28 %) i na plaži (36,22 %), a s time je povezano i sljedeće pitanje o razdobljima u kojima studenti više čitaju. Odgovori ispitanika pokazuju da ih najviše (75 %) čita tijekom ljetnih praznika. Više se čita i vikendom (29,59 %) te tijekom zimskih praznika (27,55 %), dok je, što je i za očekivati, period ispitnih rokova najmanje popularno vrijeme za čitanje slobodno odabrane literature.

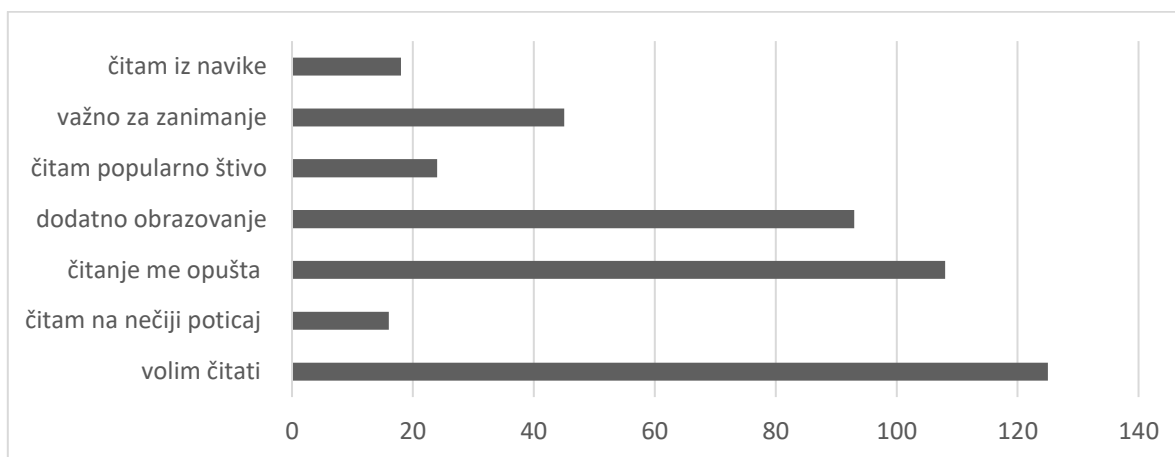


Slika 9. Mjesta na kojima sudionici čitaju



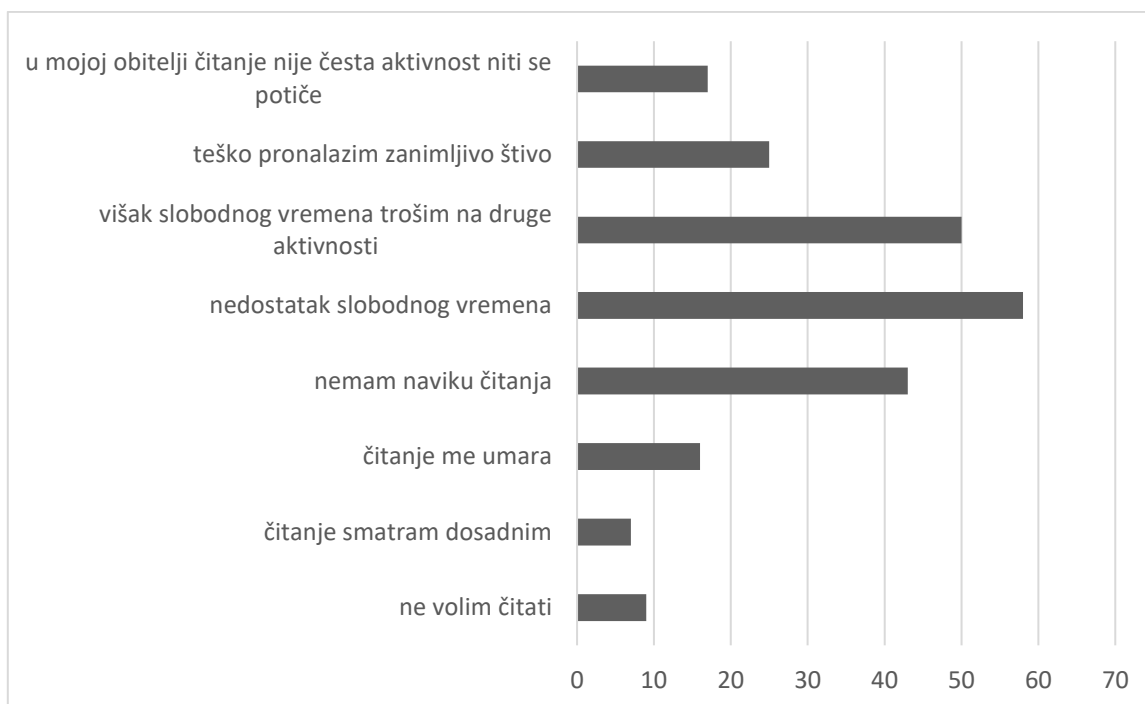
Slika 10. Razdoblja u kojima sudionici više čitaju

Od onih studenata koji imaju razvijenu naviku čitanja (njih 187, tj. 95,40 %), nešto više od polovice tvrdi da čita zato što voli čitati (66,84 %) odnosno zato što ih čitanje opušta (57,75 %). Zanimljivo je da gotovo polovica studenata sklonih čitanju (49,73 %) tvrdi da čita zato što se na taj način dodatno obrazuje, a samo 24,06 % tvrdi da čita zato što je čitanje važno za njihovo buduće zanimanje. Najmanji broj studenata tvrdi da čita zato što voli biti u trendu (12,83 %), iz navike (9,62 %) ili na nečiji poticaj (8,55 %).



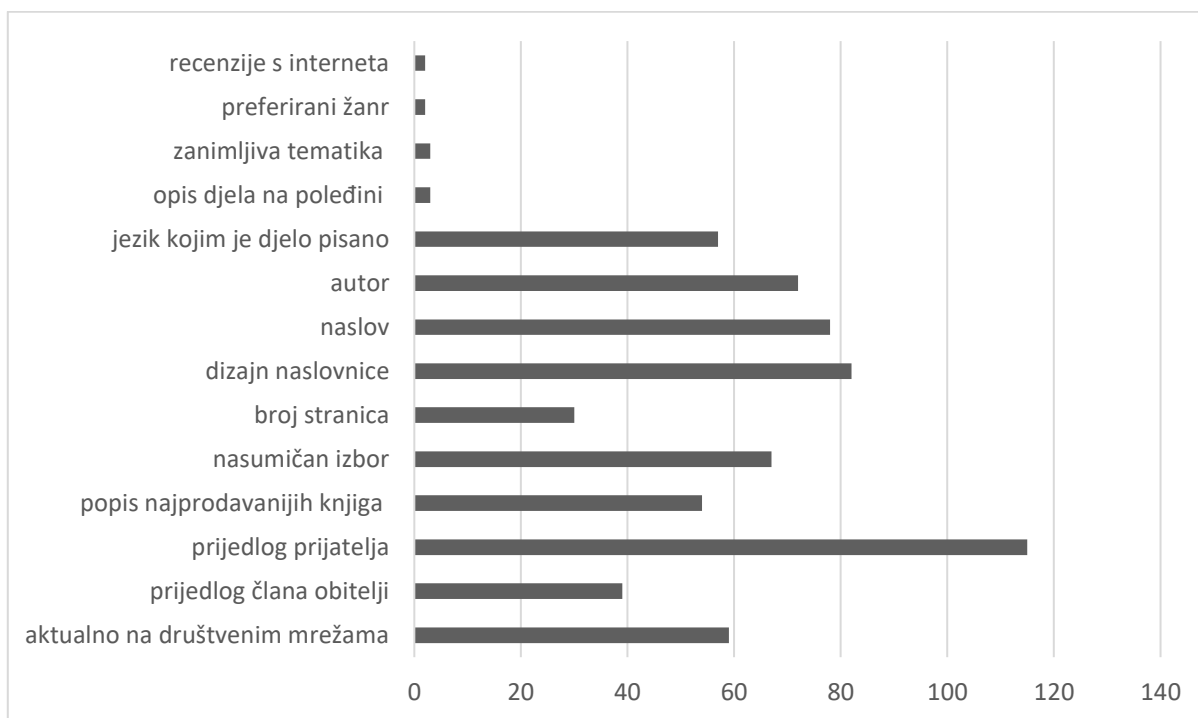
Slika 11. Razlozi za čitanje

Uz razloge za čitanje, namjera je istraživanja također bila utvrditi razloge nedostatka navike čitanja. Od ukupnog broja sudionika, njih 109 (55,61 %) tvrdi da ne čita ili čita rijetko, a kao razlog većina ističe nedostatak slobodnog vremena (53,21 %), trošenje slobodnog vremena na druge aktivnosti (45,87 %) i nedostatak navike čitanja (39,44 %). Znatno su manje zastupljeni odgovori „Teško pronalazim zanimljivo štivo“ (22,93 %), „U mojoj obitelji čitanje nije česta aktivnost ili se ne potiče“ (15,59 %), „Čitanje me umara“ (14,67 %), „Ne volim čitati“ (8,25 %) i „Čitanje smatram dosadnim“ (6,42 %).



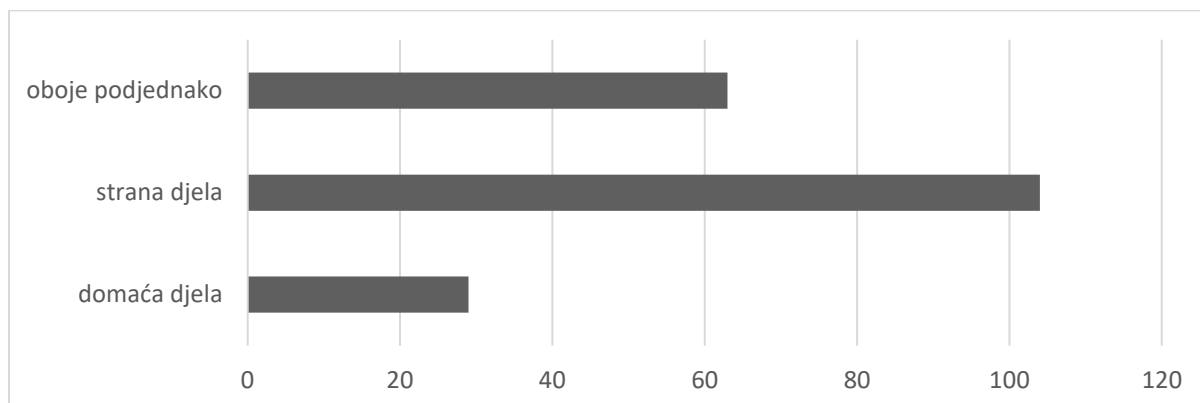
Slika 12. Razlozi za nečitanje

Rezultati su pokazali da se pri odabiru štiva studenti najviše oslanjaju na prijedloge prijatelja (58,67 %), a posebno je zanimljivo da vrlo velik broj sudionika štivo odabire prema dizajnu i atraktivnosti naslovnice (41,83 %) ili naslovu knjige (39,79 %). Nakon toga po važnosti slijede ostali kriteriji: ime autora (36,73 %), nasumičan izbor (34,18 %), ono što je aktualno na društvenim mrežama (30,1 %), jezik kojim je djelo pisano (29,08 %), popis najprodavanijih knjiga (27,55 %) te prijedlog člana obitelji (19,89 %). Vrijedi istaknuti da broj stranica važnim smatra samo mali broj ispitanika (15,30).

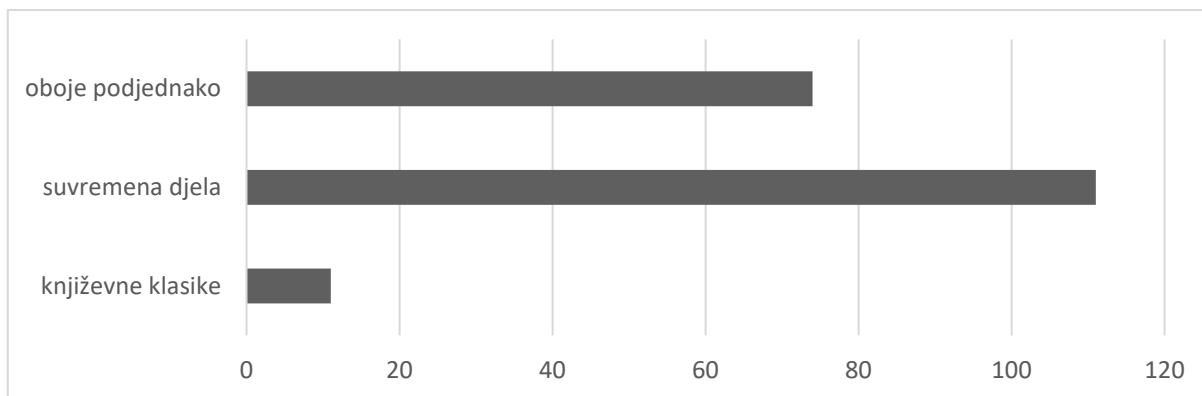


Slika 13. Utjecaj na odabir štiva

Uz već navedene vrste štiva koje sudionici najviše čitaju, zanimalo nas je i čitaju li se više domaća ili strana djela. Rezultati su pokazali da više od polovice sudionika (53,06 %) više čita strana djela iako određen broj čita domaća i strana podjednako (32,14 %). Samo je 14,79 % onih koji čitaju isključivo domaća djela. Kad je riječ o omjeru klasika i suvremenih djela, pretežno suvremena djela čita 56,63 % sudionika, 37,75 % čita oboje podjednako, a tek 5,6 % čita isključivo klasike.

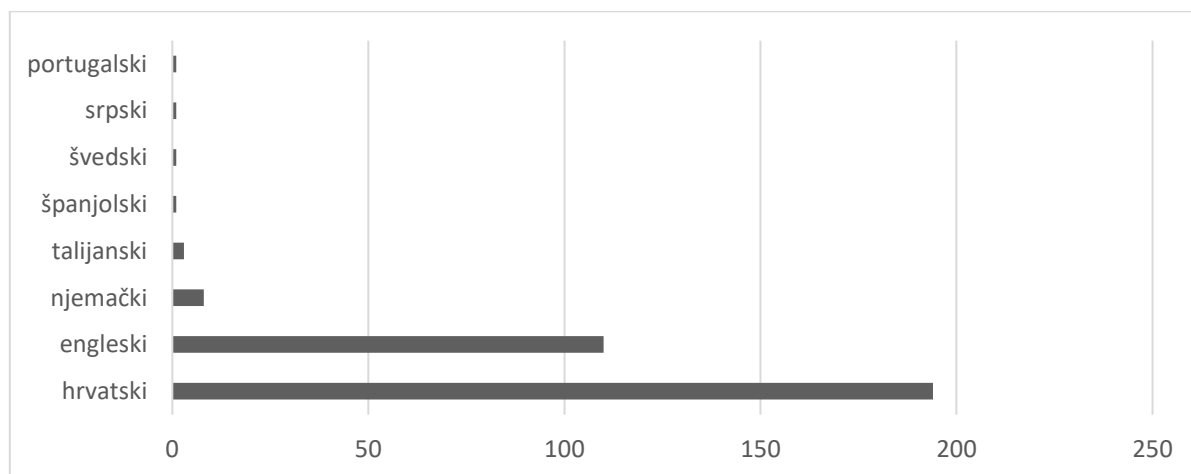


Slika 14. Domaća i strana djela



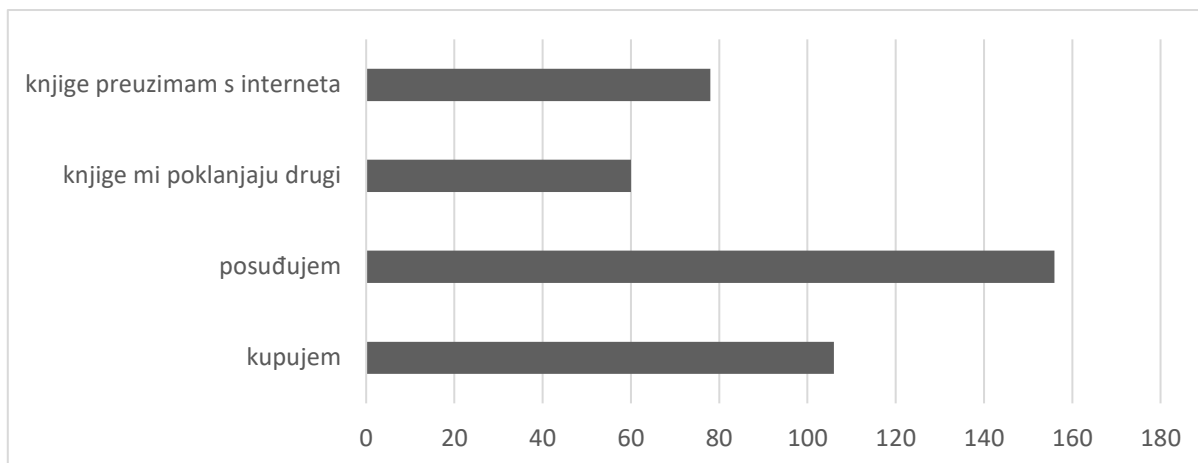
Slika 15. Književni klasici i suвременa djela

Kad je riječ o jezicima na kojima čitaju (sl. 16), studenti uglavnom čitaju na hrvatskom jeziku (98,97 %), a nešto više od polovice sudionika (56,12 %) čita i na engleskom jeziku, no na taj je rezultat sasvim sigurno utjecao i velik broj sudionika koji studira program s engleskim jezikom. Drugi su jezici znatno manje zastupljeni. Zasebnim se pitanjem nastojalo utvrditi na kojim jezicima ispitanici najviše čitaju, a rezultati pokazuju kako se najviše čita na hrvatskom jeziku (78,57 %) dok 20 % ispitanika čita pretežno na engleskom jeziku.



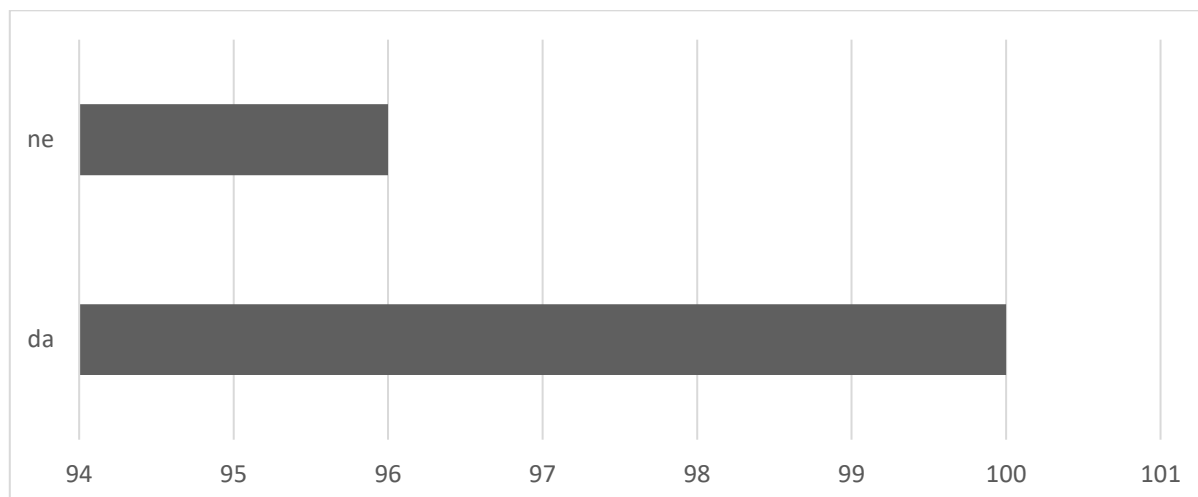
Slika 16. Jezik štiva

Što se tiče načina na koje studenti dolaze do knjiga koje čitaju u slobodno vrijeme, vrlo velik broj studenata posuđuje knjige (79,59 %), što je očekivan rezultat, dok nešto manji broj sudionika knjige preuzima s interneta (39,79 %) ili ih dobiva na poklon (30,61 %). Iznenađuje činjenica da prilično velik broj sudionika, čak više od polovice (54,08 %), knjige kupuje.



Slika 17. Način na koji sudionici dolaze do štiva

Od posebnog je interesa ovoga istraživanja zastupljenost čitanja u obiteljima studenata. Odgovori sudionika pokazuju da se čita u samo 51,02 % obitelji, a pritom najviše čitaju majke, potom slijede sestre, a tek zatim očevi i bake, dok najmanje čitaju braća i djedovi. Rezultati također pokazuju da 43,11 % sudionika u čijim obiteljima nema navike čitanja ni sami ne čitaju ili čitaju rijetko. Dio sudionika čije se nečitanje podudara s nečitanjem u obitelji (42,55%) navodi kao razlog upravo izostanak poticaja unutar obitelji.



Slika 18. Zastupljenost čitanja u obitelji

### Zaključak i prijedlozi za daljnje istraživanje

Namjera je ovoga rada bila utvrditi čitateljske navike studenata Učiteljskog fakulteta u Zagrebu i podružnica u Čakovcu i Petrinji isključivo u vezi s čitanjem slobodno odabrane literature. Unatoč već spomenutim problemima s demografskom slikom i neujednačenošću broja ispitanika prema mjestu, programu i godini studija, rezultati istraživanja pokazuju određene trendove među ispitanicima. Najistaknutiji rezultat, onaj o broju pročitanih slobodno odabranih knjiga na godišnjoj razini, svakako zabrinjava: gotovo polovica ispitanika pročita tek 1 – 5 knjiga godišnje. Premda je takav rezultat nepoželjan, analiza stanja Nacionalne strategije poticanja čitanja pokazuje da, nažalost, odgovara trendovima: „53% hrvatskih građana starijih od 15 godina u posljednjih godinu dana nije pročitalo ni jednu jedinu knjigu, a oni koji su čitali, pročitali su prosječno 5 knjiga godišnje“ (*Nacionalna strategija*, 2017: 10). Odgovori sudionika na neka od ostalih pitanja pružaju moguće obrazloženje takvog stanja, a ujedno pokazuju da stavovi prema čitanju nisu negativni. Nešto više od polovice ispitanika koji tvrde da ne čitaju ili čitaju rijetko (a takvih je, podsjetimo, nešto više od 55 % od ukupnog broja ispitanika)



navodi da je za manjak čitanja odgovoran nedostatak slobodnog vremena, što potvrđuju odgovori iz kojih je vidljivo da više od 70 % studenata više čita ljeti, odnosno u vrijeme izvan nastavnih i ispitnih obveza. Pritom nije zanemarivo da gotovo 40 % onih koji ne čitaju ili čitaju rijetko tvrdi da je razlog za to nedostatak navike čitanja, a važno je istaknuti da rezultati pokazuju djelomično podudaranje između nečitanja samih sudionika i izostanka poticaja na čitanje unutar vlastitih obitelji. Vrijedi napomenuti i kako manji dio ispitanika koji tvrde da rijetko ili nikada ne čitaju (22,93 %) kao razlog navodi poteškoće s pronalaženjem željenog štiva, iz čega se može zaključiti da bi bilo korisno provesti istraživanje o dostupnosti tražene literature studentskoj populaciji (usp. Martinović, Grgić & Kotromanović 2020, gdje se, između ostalog, proučava dostupnost knjiga za mlade). Kad je pak riječ o stavovima prema čitanju, ohrabruje činjenica da tek 8,25 % ispitanika tvrdi da ne voli čitati, dok čak 64,28 % od ukupnog broja ispitanika tvrdi da voli čitati, a posebno je zanimljivo da se među njima nalazi i dio onih koji nemaju razvijenu naviku čitanja ili rijetko čitaju iz drugih razloga. Može se zaključiti da bi se, uz organizirano promoviranje čitanja te otklon ili ublažavanje faktora koji te ispitanike sprječavaju u čitanju, i u toj populaciji studenata mogla potaknuti navika čitanja.

Uz već navedene manjkavosti u vezi s profilom ispitanika, ovo istraživanje nije obuhvatilo određena pitanja na koja bi također bilo korisno pronaći odgovore. Budući da nešto manje od polovice ispitanika (46,42 %) prepoznaje da je čitanje važno jer se na taj način dodatno obrazuje, stavovi prema čitanju iz perspektive obrazovanja svakako su vrijedni daljnjeg istraživanja, pogotovo imajući u vidu struku za koju se studenti Učiteljskog fakulteta pripremaju. U budućim istraživanjima na temu navike čitanja bilo bi korisno istražiti i druga područja, poput postojanja i opsega kućne biblioteke te posjedovanja i korištenja elektroničkog čitača knjiga, no korisno bi bilo proučiti i razinu važnosti čitanja u interakciji među studentima. Tako bi bilo zanimljivo saznati preporučuju li ispitanici knjige i kome, raspravljaju li o knjigama u razgovoru s drugima i utječe li navika čitanja na njihove aktivnosti na društvenim mrežama. Istraživanja usmjerena na taj način omogućila bi potpuniji prikaz čitalačkih navika među studentskom populacijom.

## Literatura

- Bavishi, A., Slade, M.D. i Levy, B. R. (2016). A chapter a day: Association of book reading with longevity. *Social Science & Medicine*, 164, 44-48. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.07.014>.
- Davies, J. i Brember, I. (1993). Comics or Stories? Differences in the Reading Attitudes and Habits of Girls and Boys in years 2, 4 and 6. *Gender and Education*, 5(3), 305-320. <https://doi.org/10.1080/0954025930050306>.
- Fatiloru, O. F., Adesola, O. A., Hameed, B. A., i Adewumi, O. M. (2017). A Survey on the Reading Habits among Colleges of Education Students in the Information Age. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 106-110. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1139158>.
- Kourkouta, L., Iliadis, C., Frantzana, A. i Vakalopoulou, V. (2018). Reading and Health Benefits. *Journal of Healthcare Communications*, 3(4), 1-4. DOI: 10.4172/2472-1654.100149.
- Levine, S. L., Cherrier, S., Holding, A. C. i Koestner, R. (2020). For the love of reading: Recreational reading reduces psychological distress in college students and autonomous motivation is the key. *Journal of American College Health*, 70(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1728280>.
- Martinović, I., Grgić, I. i Kotromanović, E. (2020). Užitek u čitanju: teme u literaturi za mlade objavljenoj u Hrvatskoj 2016. - 2019. godine. *Anafora*, 6, 287-328. <https://doi.org/10.29162/ANAFORA.v6i2.1>.
- Nacionalna strategija poticanja čitanja za razdoblje od 2017. do 2022. godine.* (2017). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- Oatley, K. (1999). Why fiction may be twice as true as fact: Fiction as cognitive and emotional simulation. *Review of General Psychology*, 3, 101-117.
- Peti-Stantić, A. (2019). *Čitanjem do (spo)razumijevanja. Od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti.* Zagreb: Ljevak.

- Potkonjak, N. i Šimleša, P. (ur.). (1989). *Pedagoška enciklopedija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- “Rođeni za čitanje” - nacionalni program poticanja čitanja djeci od najranije dobi. 2023. Zagreb: Ministarstvo kulture i medija.
- Scales, A. M. i Rhee, O. (2001). Adult reading habits and patterns. *Reading Psychology*, 22(3), 175-203.  
DOI: 10.1080/027027101753170610

**Tea Pahić**  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet

**Emma Jančevac**

## **Izražavanje empatije u razdoblju srednjeg djetinjstva**

### **Sažetak**

Razvoj empatije započinje u ranoj dojenačkoj dobi kroz učenje iz međuodnosa s primarnim skrbnicima. U svom primitivnom obliku ona je prisutna već u ranom djetinjstvu, a prve stvarne empatičke reakcije počinju se javljati između druge i treće godine kada djeca počinju drugim osobama nuditi utjehu koja je primjerena potrebama tih osoba (Oatley & Jenkins, 2003). Zbog značajnog razvoja kognitivnih sposobnosti u razdoblju konkretnih operacija tijekom srednjeg djetinjstva dolazi i do povećanja empatije budući da djeca postaju sposobna razumjeti sve širi raspon emocija i koristiti višestruke znakove tijekom procjenjivanja tuđih emocija (Berk, 2015). Cilj provedenog istraživanja bio je istražiti da li dolazi do promjene u iskazivanju empatije tijekom razdoblja srednjeg djetinjstva. U istraživanju je sudjelovalo ukupno N=21 učenika dobi od sedam do jedanaest godina (N= 7 učenika prvog razreda, N= 7 učenika trećeg i N= 7 učenika petog razreda, od čega N= 3 djevojčice i N=4 dječaka u svakoj dobnoj skupini). Proveden je polustrukturirani intervju tijekom kojeg je ispitanicima bilo predstavljeno šest različitih situacija kojima se nastojala ispitati sposobnost razumijevanja nečijih osjećaja i reakcije na osjećaje drugih. Rezultati istraživanja upućuju na razvoj izražavanja empatije u razdoblju između sedme i jedanaeste godine pri čemu stariji učenici izražavaju više različitih načina pomoći te spremnije i detaljnije opisuju empatičke reakcije na određene situacije.

**Ključne riječi:** empatija; djeca; srednje djetinjstvo

## **Expressing empathy in middle childhood period**

### **Abstract**

The development of empathy begins in early infancy through learning from relationships with primary caregivers. In its primitive form, it is already present in early childhood, and the first real empathic reactions begin to appear between the second and third years when children begin to offer comfort to other people that is appropriate to their needs (Oatley, Jenkins, 2003). Due to the significant development of cognitive abilities in the period of concrete operations during middle childhood there is also an increase in empathy since children become able to understand a wider range of emotions and use multiple signs when evaluating other people's emotions (Berk, 2015). The aim of the conducted research was to investigate whether there is a change in the expression of empathy during the period of middle childhood. A total of N=21 students aged seven to eleven participated in the research (N=7 first graders, N=7 third and N=7 fifth graders, of which N=3 girls and N=4 boys in each age group). A semi-structured interview was conducted during which the respondents were presented with six different situations that sought to test the ability to understand one's feelings and react to the feelings of others. The results of the research point to the development of the expression of empathy in the period between the seventh and eleventh year, whereby older students express more different ways of helping and more readily and in detail describe empathic reactions to certain situations.

**Keywords:** empathy; children; middle childhood

## Uvod

Empatija je važna društvena vještina koja se definira kao sposobnost stvaranja pretpostavke o tome kako neka druga osoba doživljava određenu situaciju (Milivojević, 2010). Kako navodi Hardee (2003), empatija je ujedno i uravnotežena znatiželja koja vodi do dubljeg razumijevanja drugog bića odnosno sposobnost razumijevanja drugog bića unutar referentnog okvira tog bića (Hardee, 2003). Ona predstavlja važnu sastavnicu ljudske dobrobiti, a ujedno se smatra i sastavnim dijelom profesionalizma, posebice kod pomagačkih djelatnosti (Ratka, 2018). Kao multidimenzionalni fenomen empatija uključuje kognitivnu, bihevioralnu i moralnu komponentu. Na osnovnoj fenomenološkoj razini, empatija označava afektivne odgovore na izravno percipirano, zamišljeno ili zaključeno emocionalno stanje drugog bića. Empatija zahtjeva afektivno dijeljenje ili rezoniranje promatrača s afektom druge osobe na jednak način (Ugazio, Majdandžić & Lamm, 2014). Ona pomaže u uspostavljanju odnosa između ljudi koji životu daju smisao i sposobnost za novu perspektivu svijeta i života (Krznaric, 2014) i pomaže ljudima da se međusobno bolje razumiju te da se ne naljute tako brzo (Ugolik-Phillips, 2021). Svi ljudi imaju sposobnost da osjete empatiju, a ta se sposobnost može razvijati i produbljivati (Juul et al., 2020). Potrebno je naglasiti da se empatija često pogrešno poistovjećuje sa suosjećanjem ili simpatijom. Kako navodi Milivojević (2010), kod suosjećanja subjekt reagira emocijom zbog toga što drugi objekt nešto osjeća (na primjer sreću jer je netko drugi sretan), dok kod empatije subjekt pokušava osjetiti, približiti si isto što ono što osjeća objekt. Kod empatije subjekt pokušava na trenutak izbrisati granicu i postati objekt dok je kod simpatije granica između subjekta i objekta jasna. Za empatiju nije potreban odnos simpatije. Važnost empatije za djecu vrlo je velika jer su djeca koja su sposobna za empatiju usmjerena na pomaganje i darivanje, manje agresivna, prihvaćenija i često uspješnija u školi te u odrasloj dobi i na poslu (Shapiro, 1997). Negativan utjecaj na izražavanje empatije imaju neke društvene i političke prepreke koje onemogućavaju njeno puno izražavanje, a prema Krznaric (2014) to su: autoritet, predrasude, poricanje i udaljenost.

## Razvoj empatije

Razvoj empatije započinje u dojenačkoj dobi iz ranih međuodnosa s osobama koje skrbe o djetetu (Berk 2015). Između djetetove prve i druge godine dolazi do dvije spoznaje koje su bitne za razvoj empatije: spoznaje da druga osoba nije ista s njim, te da je druga osoba dio vanjskog emocionalnog svijeta (Greenspan, 2009). U dobi od osamnaest mjeseci života pojavljuju se prvi znakovi altruizma, brige za nekog drugog koja nije primarno motivirana vlastitim interesom. Ta rana altruistična reakcija, takozvana globalna empatija, jedan je od temelja koji prethodi empatiji (Greenspan, 2009). U dobi od jedne do dvije ili čak tri godine pojavljuju se emocije samosvijesti, a s razvojem govora djeca počinju koristiti jezik kao pomoć u emocionalnoj samoregulaciji, razumijevati da se emocionalne reakcije drugih mogu razlikovati od njihovih i empatizirati na misaonoj razini (Berk, 2015), ali još uvijek unutarnja stanja drugih ne razlikuju od vlastitih (Starc et al., 2004). U dobi od tri do šest godina emocije samosvijesti u djece su jasno povezane s vrednovanjem samog sebe te se djeca ujedno počinju prilagođavati određenim pravilima za pokazivanje emocija (mogu pokazati emociju koju ne osjećaju). Djeca te dobi bolje razumiju uzrok, posljedice i znakove nekih emocija. Empatija više nije samo misaona, a načini na koje nude utjehu drugim osobama primjereniji su potrebama te druge osobe (Oatley & Jenkins, 2003). Također, kako odrastaju tako raste vjerojatnost da će na uznemirenost drugog djeteta reagirati zabrinutošću ako tu uznemirenost nisu prouzročili oni sami. U dobi od sedam do jedanaest godina poboljšava se svjesnost i usklađenost s pravilima za izražavanje emocija, koriste se unutarnje strategije za upuštanje u emocionalnu samoregulaciju te se adaptivno premještaju od suočavanja usmjerenog na problem na suočavanje usmjereno na emocije (Berk, 2015). Djeca u razdoblju od sedam do jedanaest godina su svjesna da ljudi mogu imati miješane osjećaje i da njihovi izrazi ne moraju odražavati njihove istinske osjećaje. U ovom razdoblju empatija raste iz razloga što djeca razumiju sve širi raspon emocija, a u procjenjivanju tuđih osjećaja koriste višestruke znakove. Napredak u zauzimanju perspektive tijekom kasnog djetinjstva i rane adolescencije, u dobi između deset i dvanaest godina, omogućuje empatijski odgovor ne samo na neposrednu nelagodu ljudi već i na njihove opće životne uvjete (Berk, 2015). Djeca u tom razdoblju izražavaju empatiju prema ljudima

čije su životne okolnosti gore od njihovih bez obzira bili to ljudi koji su im poznati ili ne, bez obzira jesu li to ljudi iz istog grada ili iz druge zemlje. U trenutku kada djeca krenu iskazivati interes za ublažavanje razlika milosrdima i dobročinstvima možemo reći da su u potpunosti razvila vještine empatije (Shapiro, 1997).

### **Cilj i problemi istraživanja**

Cilj istraživanja je istražiti da li dolazi do promjene u izražavanju empatije tijekom razdoblja srednjeg djetinjstva.

Iz cilja istraživanja proizašli su sljedeći problemi istraživanja:

1. Ispitati da li bi, te na koji način, učenici različite dobi u srednjem djetinjstvu iskazali empatiju prema svojim vršnjacima, starijim osobama i životinjama.
2. Ispitati mišljenje učenika o tome kako bi se sami osjećali i ponašali u socijalno izazovnim situacijama.

### **Metodologija**

#### Uzorak

U istraživanju je sudjelovao ukupno N= 21 učenika u dobi od 7 do 11 godina, od toga N= 7 učenika prvog razreda, N= 7 učenika trećeg razreda i N= 7 učenika petog razreda. U svakoj dobnoj skupini bilo je N=3 djevojčica i N= 4 dječaka. Svi su ispitanici polaznici iste osnovne škole u Koprivnici.

#### Instrument

Za potrebe istraživanja razvoja empatije u djetinjstvu napravljen je upitnik u kojem je opisano šest različitih situacija. Prva situacija spominje djevojčicu koja je pala i druga djeca su joj se smijala. Druga situacija govori o dječaku koji je zaboravio ponijeti hranu na izlet i nema ništa za jesti. Treća situacija govori o djevojčici koja živi samo s ocem, a druga djeca ju zbog toga vrijeđaju i govore joj da nema pravu obitelj. Četvrta situacija opisuje događaj u kojem djeca na rođendanskoj proslavi sjede u krugu i otvaraju poklone. Jedan od gostiju kupio je skroman poklon zato ští njegovi roditelji nisu imali više novaca, ostala djeca to komentiraju i govore kako je to glup poklon. Peta situacija spominje stariju gospođu kojoj su pale vrećice i sve joj se rasulo po podu, a neki je gospodin to vidio, ali je samo prošao pokraj nje. Posljednja, šesta situacija opisuje događaj u kojem djeca maltretiraju psa. Nakon svake situacije ispitanicima je postavljeno pitanje što bi oni učinili da vide tu situaciju, zašto bi to učinili te kako bi se oni osjećali da se nađu u sličnoj situaciji. Svi su učenici odgovarali na ista pitanja.

#### Metoda

Podatci za istraživanje prikupljeni su intervjuiranjem ispitanika, a korištena je metoda polustrukturiranog intervjua. Korištena metoda obrade podataka je analiza sadržaja.

Istraživanje je provedeno je u skladu s *Etičkim kodeksom istraživanja s djecom* uz suglasnost ravnatelja škole, učiteljica u čijim su razredima provodila istraživanja i roditelja. Učenici koji su nakon objašnjenih uvjeta željeli sudjelovati u istraživanju, uz uvjet da su i njihovi roditelji potpisali pristanak na sudjelovanje u istraživanju, prije samog intervjuiranja potpisali su pisani pristanak koji im je također bio dodatno pojašnjen. Učenici koji su naposljetku bili intervjuirani izabrani su slučajnim odabirom, izvlačenjem potpisanih suglasnosti. Intervjuiranje se provodilo u kabinetu u školi, a na njemu su bili prisutni samo učenik i ispitivačica. Učenicima je objašnjeno da nema točnih i netočnih odgovora, da je istraživanje anonimno te da, ukoliko požele, mogu odustati u bilo kojem trenutku istraživanja. Svim je učenicima na početku intervjua bilo postavljeno pitanje imaju li najboljeg prijatelja. Tim se pitanjem željelo provjeriti je li riječ o odbačenom djetetu te odgovara li na pitanja drugačije možda zbog toga. Svi su ispitanici odgovorili su da imaju najboljeg prijatelja, a najveći dio ispitanika odgovorio je da ima 2, 3 ili 4 najbolja prijatelja.

## Rezultati i rasprava

Rezultati istraživanja postavljeni su redom sukladno postavljenim problemima istraživanja te su grupirani prema dobnim skupinama.

### Situacija 1

*Pod velikim odmorom u školi djeca su trčala i jedna djevojčica je pala. Neka djeca počela su se smijati i rugati joj se zato što plače. Što bih ti napravio da si to vidio? Kako bi se ti osjećao da si ti pao kao ta djevojčica i da su ti se ostala djeca smijala?*

Primjer odgovora ispitanika prvog razreda u situaciji 1:

*„Ja bih joj ponudio ruku i pitao je je li dobro.“ Zašto? „Jer se nije lijepo smijati.“ / „Bilo bi mi ružno“ Zašto? „Pa jer to nije lijepo.“*

Primjer odgovora ispitanika trećeg razreda u situaciji 1:

*„Rekao bih učiteljici.“ Zašto? „Da joj pomogne i kaže onim učenicima da su zločesti.“ / „Ja bih bio tužan.“ Zašto? „Jer me boli i svi mi se smiju.“*

Primjer odgovora ispitanika petog razreda u situaciji 1:

*„Rekao bi drugima da se pomaknu pa bi joj pomogao da se dignu.“ Zašto? „Pa da joj pomognem.“ / „Meni ne bi bilo ugodno.“ Zašto? „Pa nije ugodno dok ti se svi smiju.“*

Tablica 1

*Frekvencije i postoci odgovora ispitanika o tome kako bi postupili u Situaciji 1 i razlozi takvog postupanja s obzirom na razred koji pohađaju*

Prvi razred		Treći razred		Peti razred		Postupak ispitanika
f	%	f	%	f	%	
0	0%	0	0%	0	0%	Smijanje i ruganje
5	71,4%	5	71,4%	5	71,4%	Pomoć djevojčici
2	28,6%	3	42,9%	1	14,3%	Uključivanje učiteljice
0	0%	4	57,1%	2	28,6%	Opominjanje onih koji se rugaju
0	0%	1	14,3%	2	28,6%	Pogledati/ pitati kao je
1	14,3%	0	0%	0	0%	Tješjenje
1	14,3%	0	0%	0	0%	Ostali odgovori
						<b>Razlozi takvog postupanja</b>
2	28%	1	14%	1	14%	Jer ruganje nije lijepo
1	14%	2	28%	2	28%	Zbog mogućih ozljeda
2	28%	2	28%	1	14%	Jer je u nevolji i potrebna joj je pomoć
2	28%	2	28%	3	42%	Ostali odgovori

Iz prikaza odgovora u Tablici 1 vidljivo je da se nitko od ispitanika ne bi pridružio djeci koja se rugaju odnosno koja se neprimjereno ponašaju. Svi ispitanici prepoznali bi da je djevojčica u nevolji. Gotovo svi ispitanici različitih dobnih skupina na neki bi način pomogli djevojčici. Najveća razlika u odgovorima ispitanika je u tome što niti jedan ispitanik prvog razreda nije rekao da bi opomenuo djecu koja se rugaju djevojčici. Ispitanici svih dobnih skupina davali su slične odgovore na pitanje zašto bi tako postupili u predstavljenoj situaciji.

Tablica 2

Frekvencije i postoci odgovora ispitanika kako bi se oni osjećali u Situaciji 1 s obzirom na razred koji pohađaju

Prvi razred		Treći razred		Peti razred		Osjećaji ispitanika
f	%	f	%	f	%	
6	85,6%	4	57,1%	1	14,3%	Tužno
0	0%	0	0%	3	42,9%	Ljuto
0	0%	0	0%	1	14,3%	Neugodno
0	0%	0	0%	1	14,3%	Glupo
0	0%	1	14,1%	1	14,3%	Ignoriranje
0	0%	3	42,9%	0	0%	Rekli bi nekome što ih muči
1	14,1%	0	0%	1	14,3%	Ostali odgovori

Prema rezultatima u Tablici 2, koja prikazuje odgovore na pitanja kako bi se ispitanici osjećali u situaciji da padnu i da im se drugi rugaju, možemo vidjeti razliku u osjećajima ispitanika prema dobnim skupinama, osobito kod usporedbe odgovora ispitanika prvog i petog razreda. Dok je većina ispitanika prvog razreda rekla da bi se u navedenoj situaciji osjećala tužno, ispitanici petog razreda naveli su čak 6 različitih osjećaja, što jasno ukazuje na emocionalno sazrijevanje do kojeg dolazi u razdoblju od srednjeg do kasnog djetinjstva u kojem djeca počinju razumijevati sve širi raspon emocija (Berk, 2015).

#### Situacija 2

*„Idete sa školom na izlet. Vrijeme je užine. Primjećuješ da je jedan od učenika u tvom razredu zaboravio ponijeti vrećicu s hranom i sad nema što za jesti. Što što radiš u toj situaciji? Kako bi se ti osjećao da si se našao u sličnoj situaciji kao i učenik koji je zaboravio ponijeti hranu?“*

Primjer odgovora ispitanika prvog razreda u situaciji 2:

*„Dao bi mu svoju polovicu na primjer sendviča pa bi si podijelili. I inače to radim i prijatelji isto.“* Zašto? *„Da ne budemo gladni.“* / *„Bilo bi mi teško pa bi išao pitati nekoga ima li što za jesti, a ako nema išao bi reći učiteljici.“*

Primjer odgovora ispitanika trećeg razreda u situaciji 2:

*„Ako imam puno dao bi mu dio svojega.“* Zašto? *„Jer nije lijepo kad si gladan.“* / *„Ja bih se osjećao jako sramežljivo i tužno.“* Zašto? *„Jer nemam hranu.“*

Primjer odgovora ispitanika petog razreda u situaciji 2:

*„Prvo bi pogledao imam li dosta da podijelim pa ako ne bi imao dao bi mu novac da si ide kupiti.“* Zašto? *„Da ne budemo gladni.“* / *„Ja bi se nadao da će mi netko dati nešto. Jednom sam ja zaboravio uzeti pa je i meni prijatelj dao.“*

Tablica 3

Frekvencije i postoci odgovora ispitanika o tome kako bi postupili u Situaciji 2 i razlozi takvog postupanja s obzirom na razred koji pohađaju

Prvi razred		Treći razred		Peti razred		Postupak ispitanika
f	%	f	%	f	%	
6	85,7%	2	28,6%	5	71,4%	Podijelili hranu bez uvjeta
0	0%	2	28,6%	2	28,6%	Podijelili hranu ako imaju dovoljno
0	0%	2	28,6%	0	0%	Podijelili hranu bez uvjeta i učinili još nešto uz to
1	14,3%	0	0%	1	14,3%	Dali novac, išli kupiti hranu
0	0%	1	14,3%	0	0%	Podijelili hranu ako ih učenik traži
						<b>Razlozi takvog postupanja</b>
6	85,7%	5	71,4%	5	71,4%	Da ne bude gladan
1	14,3%	1	14,3%	0	0%	Jer to nije lijepo
0	0%	1	14,3%	2	28,6%	Ostali odgovori

Analiza odgovora pokazala je da bi svi ispitanici u ovoj situaciji prepoznali da je učenik u nevolji te da bi mu na neki način pomogli (Tablica 3), a upravo spremnost da se pruži pomoć osobi u nevolji dokazuje izgrađenost empatije (Milivojević, 2010). Hranu bi bezuvjetno podijelilo najviše ispitanika prvog razreda, dok neki ispitanici trećeg i petog razreda predlažu druge strategije pomoći. Ispitanici prvog razreda predlažu najjednostavnije rješenje, dok se kod starijih ispitanika mogu uočiti obrasci naprednijeg razmišljanja i logičkog rješavanja problema što je karakteristično za zrelo razdoblje faze konkretnih operacija, prije prelaska u fazu formalnih operacija u adolescenciji. Važni čimbenici koji doprinose vjerojatnosti da će djeca tješiti ili dijeliti nešto s osobama u nevolji su društvenost, asertivnost i dobra emocionalna regulacija, tako da će djeca s ovim karakteristikama empatiju biti sklona iskazivati u većem broju situacija (Berk, 2015).

Tablica 4

Frekvencije i postoci odgovora ispitanika kako bi se oni osjećali u Situaciji 2 s obzirom na razred koji pohađaju

Prvi razred		Treći razred		Peti razred		Osjećaji ispitanika
f	%	f	%	f	%	
3	42,9%	3	42,9%	1	14,3%	Tužno
0	0%	0	0%	2	28,6%	Neugodno
1	14,3%	0	0%	0	0%	Iznenadeno
0	0%	1	14,3%	0	0%	Sramežljivo
4	57,1%	4	57,1%	2	28,6%	Pitali bi za pomoć
0	0%	1	14,3%	1	14,3%	Ništa / ne znam
0	0%	1	14,3%	2	28,6%	Ostali odgovori

Prema odgovorima ispitanika (Tablica 4) vidimo da su svi ispitanici opisanu situaciju doživjeli kao neugodnu, kao i da, sukladno očekivanjima, stariji ispitanici, zbog rastućeg razumijevanja i prepoznavanja sve većeg broja emocija (Berk, 2015), navode više različitih osjećaja od mlađih.



## Situacija 3

*U tvom razredu jedna učenica živi samo s ocem. Druga djeca ju zbog toga vrijeđaju i govore joj da nema pravu obitelj. Što bi ti napravio u toj situaciji? Kako bi se ti osjećao da se nađeš u sličnoj situaciji?*

Ova situacija ispitanicima je bila najteža. Prilikom ispitivanja kod većine ispitanika najviše vremena provedeno je upravo na ovoj situaciji i ovim pitanjima.

Primjer odgovora ispitanika prvog razreda u situaciji 3:

*„Ne znam. Ne znam kako da oživim njegovu mamu.“ / „Ne znam.“*

Primjer odgovora ispitanika trećeg razreda u situaciji 3:

*„Pa rekao bih da ima obitelj ali ne cijelu. Ne znam što bih još rekao. Rekao bih da nema mamu, ali da ju ne trebaju vrijeđati zbog toga.“ / „Da se meni to desi rekao bih da imam obitelj i rekao sve učiteljici. Ne znam više... baš mi je teško ovo pitanje.“*

Primjer odgovora ispitanika petog razreda u situaciji 3:

*„Govorim joj da ima obitelj i da je njena mama uvijek uz nju makar možda nije prava ako se tata ponovno oženio, a ako je umrla onda bih joj rekao da joj je ona uvijek u srcu.“ / „Ja bih njega izvrijeđao deset puta više.“*

Tablica 5

*Frekvencije i postoci odgovora ispitanika o tome kako bi postupili u Situaciji 3 i razlozi takvog postupanja s obzirom na razred koji pohađaju*

Prvi razred		Treći razred		Peti razred		Postupak ispitanika
f	%	f	%	f	%	
0	0%	0	0%	0	0%	Vrijeđanje
2	28,6%	0	0%	0	0%	Druženje s djevojčicom
0	0%	4	57,1%	3	42,9%	Obraćanje djeci koja vrijeđaju
0	0%	1	14,3%	1	14,3%	Rekli učiteljici
1	14,3%	1	14,3%	1	14,3%	Tješjenje djevojčice
0	0%	0	0%	1	14,3%	Potukli se s djecom koja vrijeđaju
3	42,9%	1	14,3%	1	14,3%	Ne zna
1	14,3%	1	14,3%	1	14,3%	Ostali odgovori
<b>Razlozi takvog postupanja</b>						
3	42,9%	1	14,3%	1	14,3%	Ne znam
2	28,6%	2	28,6%	0	0%	Jer ponašanje drugih nije lijepo
0	0%	2	28,6%	0	0%	Da drugi vide da to nije dobar osjećaj
2	28,6%	2	28,6%	5	71,4%	Ostali odgovori

Analizom odgovora u Tablici 5 možemo vidjeti da su u ovom slučaju odgovori ispitanika trećeg i petog razreda sličniji u odnosu na odgovore ispitanika prvog razreda. U ovom su slučaju ispitanici prvog razreda češće su odgovarali s „ne znam“ nego ispitanici trećeg i petog razreda. Iako uzorak ispitanika čine učenici u dobi između 7 i 11 godina, koji se svi prema Piagetovoj teoriji kognitivnog razvoja nalaze u fazi konkretnih operacija, slično kao i kod prethodnog zadatka vidljiv je napredak u kognitivnim sposobnostima kod učenika koji se duže vrijeme, u odnosu na učenike prvog razreda, nalaze u ovoj fazi. S obzirom na to da u fazi konkretnih operacija učenici mogu operirati jedino na

konkretnim i poznatim materijalima, mlađi ispitanici teže mogu zamisliti kako bi se osjećali i ponašali u situacijama koje im nisu poznate.

Tablica 6

*Frekvencije i postoci odgovora ispitanika kako bi se oni osjećali u Situaciji 3 s obzirom na razred koji pohađaju*

Prvi razred		Treći razred		Peti razred		Osjećaji ispitanika
f	%	f	%	f	%	
5	71,4%	3	42,9%	2	28,6%	Tužno
2	28,6%	2	28,6%	1	14,3%	Ne zna
1	14,3%	3	42,9%	0	0%	Rekli učiteljici
1	14,3%	0	0%	2	28,6%	Povrijeđeni
0	0%	0	0%	2	28%	Izvrijeđali bi/ istukli osobe koje im se rugaju

Iz dobivenih odgovora na pitanje kako bi se ispitanici osjećali da se nađu u situaciji gdje ih drugi vrijeđaju (Tablica 6) vidljivo da bi većina ispitanika svih dobnih skupina osjećala neki oblik neugode, a ispitanici petog razreda pokazali bi i način zauzimanja za sebe kroz verbalnu ili fizičku agresiju. Ovakvi nalazi sukladni su nalazima iz literature koji navode da hostilni ispadi rastu tijekom ranog i srednjeg djetinjstva jer starija djeca mogu bolje prepoznati zle namjere i češće se osvećivati na hostilne načine (Berk, 2008).

#### Situacija 4

*Nalaziš se na rođendanskoj zabavi. Svi sjedite u krugu, a slavljenik otvara poklone. Jedan od gostiju kupio je skroman poklon zato što njegovi roditelji nisu imali više novaca. Ostala djeca počinju komentirati kako je on kupio samo čokoladu i kako je to glup poklon. Što činiš u toj situaciji? Kako bi se ti osjećao da si na mjestu gosta koji je kupio samo čokoladu? Što bi ti napravio da ti netko za rođendan kupi samo čokoladu?*

Primjer odgovora ispitanika prvog razreda u situaciji 4:

*„Ja se ne bi rugao.“ Zašto? „Jer bi on bio još tužniji.“ / „Meni bi bilo svejedno.“ Zašto? „Pa zato.“ / „Glavno da je došao.“*

Primjer odgovora ispitanika trećeg razreda u situaciji 4:

*„Rekla bih da je i čokolada fina i da ne moraju svi kupiti dobar poklon, neki kupe ono što imaju.“ / „Meni bi bilo sram.“ / „Ja volim čokoladu tako da ne bih napravila ništa. Bila bih sretna.“*

Primjer odgovora ispitanika trećeg razreda u situaciji 4:

*„Otišao bih do tog djeteta i rekao mu da se ne brine o tom.“ Zašto? „Zato jer i ja tako razmišljam. Ako ti je nešto glupo ne obaziri se na to i samo idi dalje.“ / „Ja bih u toj situaciji bio tužan.“ / „Ništa, ako neko nema, nema, glavno da je dobar prijatelj. Bio bih sretna da je donio nešto i da je došao.“*

Tablica 7

Frekvencije i postoci odgovora ispitanika o tome kako bi postupili u Situaciji 4 i razlozi takvog postupanja s obzirom na razred koji pohađaju

Prvi razred		Treći razred		Peti razred		Postupak ispitanika
f	%	f	%	f	%	
0	0%	0	0%	0	0%	Vrijeđanje
2	28,6%	4	57,1%	6	85,7%	Rekli drugima da to što rade nije lijepo
0	0%	2	28,6%	1	14,3%	Poklon nije glup/nije bitan kakav je
2	28,6%	0	0%	0	0%	Bilo bi mi žao
2	28,6%	0	0%	0	0%	Ne znam
2	28,6%	1	14,3%	0	0%	Ostali odgovori
<b>Razlozi takvog postupanja</b>						
1	14,3%	3	42,9%	1	14,3%	Jer to što drugi rade nije lijepo
1	14,3%	1	14,3%	3	42,9%	Pokloni nisu najbitniji
1	14,3%	1	14,3%	1	14,3%	Jer nemaju svi mnogo novaca
0	0%	1	14,3%	1	14,3%	Da oni koji vrijeđaju razmisle o svojim postupcima
3	42,9%	1	14,3%	1	14,3%	Ostali odgovori

Analiza odgovora u Tablici 7 pokazuje sličnost odgovora ispitanika trećeg i petog razreda u odnosu na odgovore ispitanika prvog razreda. Iako svi ispitanici iskazuju empatiju, stariji ispitanici češće bi se obratili drugima i opomenuli ih jer njihovo ponašanje nije prikladno i češće ističu da veličina poklona nije najbitnija, što ponovo upućuje na njihovu veću kognitivnu zrelost i spremnost za rješavanje problema.

Tablica 8

Frekvencije i postoci odgovora ispitanika kako bi se oni osjećali u Situaciji 4 s obzirom na razred koji pohađaju

Prvi razred		Treći razred		Peti razred		Osjećaji ispitanika
f	%	f	%	f	%	
1	14,3%	1	14,3%	1	14,3%	Tužno
1	14,3%	0	0%	1	14,3%	Neugodno
0	0%	2	28,6%	0	0%	Dobro
0	0%	2	28,6%	0	0%	Sram
1	1,34%	0	0%	2	28,6%	Bilo bi im svejedno
0	0%	1	14,3%	1	14,3%	Ne bi reagirali
0	0%	0	0%	1	14,3%	Glupo
0	0%	0	0%	1	14,3%	Ljuto
1	14,3%	0	0%	0	0%	Strah
2	14,3%	0	0%	0	0%	Ne znaju
2	28,6%	1	14,3%	0	0%	Ostali odgovori

Odgovori ispitanika na pitanje kako bi se osjećali na mjestu gosta koji je donio skromniji poklon bili su raznoliki (Tablica 8). Svi ispitanici petog kao i većina ispitanika prvog i trećeg razreda razvili bi

neugodne osjećaje, međutim 28,6% ispitanika trećeg razreda izjavilo je da bi se osjećali dobro jer su bar nešto donijeli. Ovo je jedina situacija u kojem je se uočila različita percepcija ispitanika, a zorno prikazuje kako naše emocionalno reagiranje ovisi o percepciji situacije, odnosno o načinu na koji gledamo na svijet i kako pristupamo događajima u svojoj okolini. Trenutna percepcija situacije kao loše ili dobre, može biti rezultat trenutačnog raspoloženja, međutim može ukazivati i na osobine ličnosti poput optimizma ili pesimizma koji predstavljaju svojevrsan kognitivni filter kroz koji doživljavamo određenu situaciju (Diatlovska, 2021).

#### Situacija 5

*Krenuo si u dućan po namirnice. Na putu do dućana ugledaš stariju gospođu kojoj su pale vrećice i sve joj se rasulo po podu. Neki gospodin samo je prošao pored nje. Što ti činiš u toj situaciji? Kako bi se ti osjećao da se nađeš u sličnoj situaciji kao gospođa?*

Primjer odgovora ispitanika prvog razreda u situaciji 5:

*„Pomogao bih joj staviti u vrećicu i pomogao bih joj nositi.“ Zašto? „Da joj ne bi još više sve popadalo.“ / „Jako tužno.“ Zašto? „Jer mi nitko ne želi pomoći.“*

Primjer odgovora ispitanika trećeg razreda u situaciji 5:

*„Pomogao bih joj.“ Zašto? „Pa da se ne mora sama saginjati kad je stara.“ / „Bilo bi mi malo čudno. Zamolio bih nekog za pomoć.“ Zašto? „Pa sad mogu i sam, a kad bi bio stariji ne bih mogao.“*

Primjer odgovora ispitanika petog razreda u situaciji 5:

*„Stao bih i pomogao i pitao treba li još kakva pomoć, a ako ne treba otišao bi dalje.“ Zašto? „Jer je stara i možda joj je teško.“ / „Bio bi razočaran. Pokupio bih sam, ali bilo bi mi lakše da mi netko pomogne.“*

Tablica 9

*Frekvencije i postoci odgovora ispitanika o tome kako bi postupili u Situaciji 5 i razlozi takvog postupanja s obzirom na razred koji pohađaju*

Prvi razred		Treći razred		Peti razred		Postupak ispitanika
f	%	f	%	f	%	
7	100%	7	100%	7	100%	Pomogli gospođi
0	0%	1	14,3%	1	14,3%	Obratili se gospodinu koji je samo prošao
<b>Razlozi takvog postupanja</b>						
4	57,1%	4	57,1%	4	57,1%	Jer je gospođa stara
0	0%	2	28,6%	0	0%	Jer joj je teško
0	0%	0	0%	2	28,6%	Da joj olakšaju
1	14,3%	0	0%	1	14,3%	Jer je to lijepo
1	14,3%	0	0%	0	0%	Da budu dobri
1	14,3%	1	14,3%	0	0%	Ostali odgovori

Analizom odgovora u Tablici 9 možemo zaključiti da bi ispitanici prepoznali situaciju u kojoj je potrebna pomoć starijoj osobi te također možemo zaključiti da bi ispitanici svih dobnih skupina pomogli starijoj gospođi kojoj se stvari rasule po podu. Ispitanici svih dobnih skupina naveli su više različitih razloga zašto bi pomogli gospođi, međutim većina smatra da bi joj trebalo pomoći zato jer je stara. Iako Shapiro (1997) u svome radu navodi da djeca u razdoblju od desete do dvanaeste godine počinju izražavati empatiju prema ljudima čije su životne okolnosti gore od njihovih bez obzira na to znaju li ih ili ne, analizom ranije navedenih odgovora ispitanika možemo vidjeti da u ovom slučaju neka

djeca već u dobi od 7 godina spremna izraziti empatiju i prema osobama koje ne znaju. Dok su se u ranijim primjerima ispitanici lako mogli poistovjetiti s djecom koja su bila u nevolji, u ovom se slučaju od njih tražilo da idu korak dalje te da se pokušaju zamisliti u ulozi stare osobe što im je, s obzirom na producirane odgovore i uspjelo jer se pokazalo da su senzibilizirani za probleme starije populacije.

Tablica 10

*Frekvencije i postoci odgovora ispitanika kako bi se oni osjećali u Situaciji 5 s obzirom na razred koji pohađaju*

Prvi razred		Treći razred		Peti razred		Osjećaji ispitanika
f	%	F	%	f	%	
4	57,1%	3	42,9%	0	0%	Tužno
1	14,3%	0	0%	1	14,3%	Razočarano
0	0%	1	14,3%	3	42,9%	Ljuto
1	14,3%	0	0%	0	0%	Ružno
0	0%	1	14,3%	0	0%	Čudno
0	0%	0	0%	1	14,3%	Neugodno
1	14,3%	2	28,6%	1	14,3%	Ništa. Sami bi pokupili
0	0%	0	0%	1	14,3%	Mislili si kakvi su to ljudi

Prema odgovorima ispitanika (Tablica 10) možemo vidjeti da bi većina imala neugodne osjećaje u situaciji da im se dogodi slična situacija kao i gospođi kojoj su pale stvari, dok se manji broj ispitanika, ukupno 19% posto, na to ne bi obazirao i sami bi pokupili svoje stvari.

#### *Situacija 6*

*Hodaš po ulici i odjednom vidiš da neka djeca maltretiraju nekog jadnog psa. Vuku ga za rep i polijevaju ga hladnom vodom. Pas te primijeti i dotrči do tebe. Što činiš u toj situaciji? Kako bi se osjećao da netko tako gnjavi tvog kućnog ljubimca? Kako bi onda postupio?*

Primjer odgovora ispitanika prvog razreda u situaciji 6:

*„Rekao bih da se malo pomaknu i podragao ga.“ Zašto? „Zato što bi psa jako boljelo.“ / „Isto bi napravio da gnjave mog.“*

Primjer odgovora ispitanika trećeg razreda u situaciji 6:

*„Odnio bih psa doma ili bi tražio vlasnike.“ Zašto? „Da ga spasim.“ / „Bio bih ljut. Gurnuo bi ih i uzeo psa.“*

Primjer odgovora ispitanika petog razreda u situaciji 6:

*„Pomogao bih psu i otjerao ove koji ga muče.“ Zašto? „Jer ja jako volim svog životinje. Ja imam psa i ponekad ga zezaju, onda je jednom moj pas došao do njih, zarežao i odmah su pobjegli.“ / „Bio bih ljut. Zaštitio bi svog psa.“*

Tablica 11

*Frekvencije i postoci odgovora ispitanika o tome kako bi postupili u Situaciji 6 i razlozi takvog postupanja s obzirom na razred koji pohađaju*

Prvi razred		Treći razred		Peti razred		Postupak ispitanika
f	%	f	%	f	%	
2	28,6%	1	14,3%	2	28,6%	Podragali psa
5	71,4%	1	14,3%	0	0%	Pazili da ih ne ugrize
0	0%	1	14,3%	1	14,3%	Pomogli psu
1	14,3%	0	0%	0	0%	Ne bi pomogli psu
3	42,9%	3	42,9%	5	71,4%	Rekli nešto onima koji muče psa
0	0%	1	14,3%	1	14,3%	Tražili nekog za pomoć
0	14,3%	3	42,9%	1	14,3%	Ponijeli psa kući
0	0%	0	0%	1	14,3%	Polili, istukli djecu koja maltretiraju psa
1	14,3%	1	14,3%	1	14,3%	Ostali odgovori
						<b>Razlozi takvog postupanja</b>
1	14,3%	4	57,1%	1	14,3%	Jer to nije lijepo, u redu
1	14,3%	1	14,3%	0	0%	Jer psa boli, da se psu nešto ne dogodi
0	0%	0	0%	2	28,6%	Jer im je žao psa
2	28,6%	1	14,3%	1	14,3%	Da ih pas ne ugrize
1	14,3%	1	14,3%	0	0%	Da utješe, spase psa
0	0%	0	0%	2	28,6%	Jer vole životinje
2	28,6%	0	0%	1	14,3%	Ostali odgovori

Većina ispitanika u opisanoj situaciji pomogla bi psu na neki način (Tablica 11), međutim, ispitanici prvog razreda bili bi puno oprezniji po pitanju toga da ih pas ne ugrize, a jedan ispitanik izjavljuje da ne bi učinio ništa da pomogne psu. Kroz kasniji razgovor s učiteljicom ispitanika prvog razreda saznalo se da je razlog tome je iskustvo koje su imali nedugo prije ispitivanja kada je pas lualica ugrizao dječaka koji ide u razred s ispitanicima. Međutim, zanimljivo je da je ova situacija ujedno i jedina u kojoj su ispitanici prvog razreda davali odgovor da bi se obratili onima koji rade neprimjerene stvari. Iz odgovora u ranijim situacijama moglo bi se zaključiti da su ispitanici prvog razreda, u odnosu na one trećeg i petog razreda, još nedovoljno kognitivno i emocionalno zreli i da je to razlog njihove nespremnosti na obraćanje osobi koja se neprijateljski ponaša, međutim ova situacija otvara mogućnost druge interpretacije: razlog njihove intervencije u ovom slučaju može biti njihovoj u percepciji da se ljudi mogu sami snaći u nepovoljnoj situaciji, dok si životinje ne mogu pomoći.

Tablica 12

Frekvencije i postoci odgovora ispitanika kako bi postupili i kako bi se osjećali u Situaciji 6 da se radi o njihovom psu s obzirom na razred koji pohađaju

Prvi razred		Treći razred		Peti razred		Postupci ispitanika
f	%	f	%	f	%	
3	42,9%	0	0%	0	0%	Pozvali nekog u pomoć
0	0%	3	42,9%	4	57,1%	Zaštitili psa, sklonili ga na sigurno
1	14,3%	1	14,3%	4	57,1%	Otjerali one koji maltretiraju psa
0	0%	1	14,3%	0	0%	Rekli da to što rade nije u redu
0	0%	1	14,3%	0	0%	Pitali zašto to rade
0	0%	1	14,3%	0	0%	Potukli se
2	28,6%	0	0%	0	0%	Ne znam
1	14,3%	0	0%	0	0%	Učinili isto kao da je u pitanju lutalica
<b>Osjećaji ispitanika</b>						
4	57,1%	5	71,4%	7	100%	Ljut
0	0%	2	26,8%	1	14,3%	Tužan
2	28,6%	0	0%	0	0%	Ne znam
1	14,3%	0	0%	0	0%	Ostali odgovori

Analizirajući odgovore na pitanje što bi učinili da netko maltretira njihovog psa (Tablica 12) možemo vidjeti da se nitko od ispitanika ne bi plašio da će ih njihov pas ugristi. Većina ispitanika navela je da bi na neki način pomogla svom psu. Također većina ispitanika bila bi ljuta da netko maltretira njihovog psa, dvoje ispitanika prvog razreda izjavljuje da ne zna kako bi se osjećalo u toj situaciji, a jedan ispitanik nije dao odgovor na ovo pitanje.

Prilikom ispitivanja primijećene su brojne razlike kod ispitanika. Tako je kod ispitanika bilo razlika u ponašanju, reakcijama na postavljena pitanja te samom vremenu ispitivanja. Kao što se moglo i očekivati, intervjuiranje ispitanika prvog razreda trajalo je najduže. Nekima od ispitanika bilo je potrebno i nekoliko puta postaviti i pojasniti određena pitanja prije nego su na njih odgovorili. Ispitanicima trećeg i petog razreda nije trebalo ponavljati i pojašnjavati pitanja, a intervjuiranje ispitanika petog razreda trajalo je najkraće. Razlika prilikom ispitivanja primijećena je i u duljini odgovora pa su tako ispitanici prvog razreda uglavnom davali kraće odgovore nego ispitanici trećeg i petog razreda.

Najzahtjevnija situacija ispitanicima bila je treća situacija u kojoj učenica živi samo s ocem, a druga ju djeca zbog toga vrijeđaju i govore joj da nema pravu obitelj. Ispitanicima svih razreda najviše je vremena trebalo da razmisle upravo o toj situaciji, a kod nekih ispitanika moglo se primijetiti da su poprilično iznenađeni pitanjem. Najviše je ispitanika upravo za ovu hipotetsku situaciju reklo da ne znaju što bi napravili. Još jedna hipotetska situacija u kojoj su se učenici nešto teže snalazili bila je situacija kada jedan od gostiju na rođendan donese skroman poklon, a ostala djeca to komentiraju i govore kako je taj poklon glup. Ispitanicima prvog razreda također je trebalo nešto više vremena nego ostalima da razmisle o odgovorima na pitanja vezana uz ovu situaciju. Situacije u kojima su se učenici najlakše snalazili bile su prva situacija u kojoj je opisana djevojčica koja je pala i kojoj su se svi rugali te peta situacija u kojoj se opisano kako su se gospođi rasipale stvari po podu, a neki gospodin je samo prošao kraj nje. Najviše sličnih odgovora ispitanici su dali upravo pri petoj situaciji.

Kvalitativnom analizom odgovora primijećeno je da su odgovori ispitanika trećeg i petog razreda sličniji od odgovora ispitanika prvog razreda. Također, kao što je bilo očekivano, kod pitanja o osjećajima stariji ispitanici uglavnom navode više različitih emocija u odnosu na ispitanike prvih razreda, što upućuje na povezanost dobi s razumijevanjem emocija i empatijom.

S obzirom na to da nalazi istraživanja Konrath *et al.* (2011), ukazuju na to da postoji trend opadanja empatije u posljednjim desetljećima kod učenika u Americi, provedeno istraživanje pokazalo je da učenici iz uzorka mogu prepoznati situacije kada je nekome potrebna pomoć te da su spremni na pružanje pomoći vršnjacima, starijim osobama ili životinjama. Kako navode McDonald & Messinger (2011) djeca pokazuju empatiju na niz poprilično sofisticiranih ponašanja povezanih s empatijom, a u provedenom su istraživanju učenici pokazali da bi empatiju iskazali na različite načine: pomaganjem, dijeljenjem, tješanjem, zaštićivanjem ili opominjanjem drugih.

Ovo je istraživanje provedeno na malom i ograničenom uzorku tako da se dobiveni rezultati ne mogu generalizirati na cjelokupnu populaciju učenika u Hrvatskoj. S obzirom na metodologiju kvalitativnih istraživanja, ispitivanje na reprezentativnom uzorku bilo bi teško izvedivo stoga bi bilo dobro provesti kvantitativno kros-sekvencijalno istraživanje na većem, reprezentativnom uzorku koji bi uključivao i djecu i adolescente.

## Zaključak

Rezultati dobiveni istraživanjem ukazuju na tendenciju izražavanja zrelijih i složenijih načina izražavanja empatije u razdoblju srednjeg djetinjstva s porastom dobi.

U svim ispitivanim situacijama ispitanici svih dobi prepoznaju da je osoba ili životinja u nevolji i gotovo svi su spremni na pružanje pomoći, kako u situaciji vršnjačke nevolje, tako i u situaciji nevolje starije osobe i životinje.

U većini predočenih socijalno izazovnih situacija ispitanici izjavljuju bi doživjeli neugodne emocije, a tendencija je starijih ispitanika da iskazuju veći broj različitih neugodnih emocija od mlađih ispitanika.

## Literatura

- Berk, L.E. (2008). Psihologija cjeloživotnog razvoja. Naklada Slap.
- Berk, L.E. (2015). Dječja razvojna psihologija. Naklada Slap.
- Bray, K.O., Anderson, V., Pantelis, C., Pozzi, E., Schwartz, O.S., Vijayakumar, N., Richmond, S., Deane, C., Allen, N.B., & Whittle, S. (2021). Associations between cognitive and affective empathy and internalizing symptoms in late Childhood, *Journal of Affective Disorders*, 290, 245–253.
- Diatlovska, S. (2021). Optimizam, pesimizam i psihičko zdravlje. *Psychē*, 4(1), 204-217.
- Durrant, J.E. (2014). Pozitivna disciplina u svakom roditeljstvu: Što i kako je provoditi. <https://nwb.savethechildren.net/sites/nwb.savethechildren.net/files/library/pozitivna-disciplina-roditelji-web.pdf>
- Gjurković, T. (2016). Terapija igrom. Harfa.
- Greenspan, S.I. (2009). Sjajni klinici. Ostvarenje.
- Hardee J. T. (2003). An Overview of Empathy. *The Permanente Journal*, 7(4), 51–54. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5571783/>
- Jull, J., Hoeg, P., Bertelsen, J., Hildebrandt, S., Jensen, H., & Stubberup, M. (2020). Empatija – Kako zajedništvo osnažuje djecu. Harfa.
- Konrath, S.H., O'Brien, E.H., & Hsing, C. (2011). *Personality and Social Psychology Review*, 15(2) 180–198.
- Krznaric, R. (2014). Empatija. Planetopija.
- McDonald, N. M., & Messinger, D. S. (2011). The Development of Empathy: How, When, and Why. *Free Will, Emotions, and Moral Actions. Philosophy and Neuroscience in Dialogue*, 23, 333-359.
- Milivojević, Z. (2010). Emocije. Mozaik knjiga.
- Oatley, K., & Jenkins, J.M. (2003). Razumijevanje emocija. Naklada Slap.
- Ratka A. (2018). Empathy and the Development of Affective Skills. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 82(10), 7192. <https://doi.org/10.5688/ajpe7192>
- Shapiro L.E. (1997). Kako razviti emocionalnu inteligenciju djeteta. Mozaik knjiga.



- Starc, B., Čudina Obradović, M., Pleša A., Profaca B., & Letica, M. (2004). Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi. Golden Marketing – Tehnička knjiga.
- Ugazio, G., Majdandžić, J., & Lamm, C. (2014). Are Empathy and Morality Linked? Insights from Moral Psychology, Social and Decision Neuroscience, and Philosophy. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199969470.003.0008>
- Ugolik-Phillips, K. (2021). Budućnost ljudskosti. 24 sata d.o.o.

**Patrik Petrov**

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku  
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

**Damir Tomić**

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku  
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

## Korištenje ICT-a u razrednoj nastavi

### Sažetak

Cilj ovoga rada je istražiti stavove budućih učitelja prema korištenju ICT-a u učionici. U radu će se razmatrati i odnosi između prethodnog iskustva budućih učitelja s informacijskom i komunikacijskom tehnologijom (ICT) i njihovih stavova prema korištenju ICT-a u nastavi. Uzorak od 150 budućih učitelja ispitan je konstruiranim anketnim upitnikom. Upitnik je mjerio prethodno iskustvo sudionika s ICT-om, percepciju učinkovitosti ICT-a, razinu udobnosti pri korištenju ICT-a, razinu primljene podrške i stavove prema korištenju ICT-a u njihovim budućim učionicama. S obzirom na važnost stavova nastavnika prema korištenju ICT-a u obrazovanju, važno je razumjeti čimbenike koji utječu na te stavove. Prethodno iskustvo s ICT-om jedan je potencijalni čimbenik koji može utjecati na stavove budućih učitelja prema korištenju ICT-a u učionici. Rezultati anketiranja studenata o korištenju ICT-a kao nastavnog alata pokazuju visoku razinu prihvaćanja i pozitivnog stava prema ovom tehnološkom alatu. Najznačajniji aspekt ovih rezultata je visoka ocjena učinkovitosti ICT-a kao nastavnog alata, pri čemu gotovo 79% studenata smatra da je ili vrlo učinkovit ili barem donekle učinkovit. Ovo sugerira da studenti prepoznaju vrijednost ICT-a u poboljšanju njihovog učenja.

**Ključne riječi:** prethodno iskustvo; nastavni alati; učenici; učitelji

## Use of ICT in classroom teaching

### Abstract

The aim of this work is to investigate the attitudes of future teachers towards the use of ICT in the classroom. The paper will also consider the relationship between the previous experience of future teachers with information and communication technology (ICT) and their attitudes towards the use of ICT in teaching. A sample of 150 future teachers was examined with a constructed questionnaire. The questionnaire measured the participants' previous experience with ICT, perception of the effectiveness of ICT, level of comfort in using ICT, level of support received and attitudes towards the use of ICT in their future classrooms. Given the importance of teachers' attitudes towards the use of ICT in education, it is important to understand the factors that influence these attitudes. Previous experience with ICT is one potential factor that can influence future teachers' attitudes towards the use of ICT in the classroom. The most significant aspect of these results is the high assessment of the effectiveness of ICT as a teaching tool, with almost 79% of students considering it to be either very effective or at least somewhat effective. This suggests that students recognize the value of ICT in enhancing their learning.

**Keywords:** previous experience; students; teachers; teaching tools

## Uvod

Integracija informacijske i komunikacijske tehnologije (ICT) u obrazovanje ima potencijal poboljšati poučavanje i učenje na različite načine (Bates, 2015). Na primjer, ICT može učenicima pružiti pristup širem rasponu resursa za učenje i mogućnostima za suradnju te može podržati personalizirano i fleksibilno učenje (UNESCO, 2018). Međutim, učinkovita uporaba ICT-a u obrazovanju zahtijeva integraciju odgovarajuće pedagogije i razvoj vještina digitalne pismenosti među učiteljima i učenicima (Saleh, 2015). Iako postoje dokazi koji sugeriraju da uporaba ICT-a u obrazovanju može dovesti do pozitivnih ishoda na učenje i angažman učenika (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010), malo se zna o čimbenicima koji utječu na stavove nastavnika prema korištenju ICT-a u učionici.

Korištenje ICT-a u obrazovanju posljednjih je godina privuklo značajnu pozornost, a mnoge škole i obrazovne ustanove ulažu u tehnološku infrastrukturu i resurse za podršku integracije digitalnih alata i resursa u učionici (Liao, 1998). Unatoč potencijalnim prednostima korištenja ICT-a u obrazovanju, postoje i izazovi i prepreke učinkovitoj integraciji ovih alata. Jedan ključni čimbenik koji može utjecati na uspjeh integracije ICT-a u obrazovanje su stavovi i uvjerenja nastavnika o korištenju ovih alata u učionici. Učitelji koji su pozitivni i podržavaju korištenje ICT-a u obrazovanju vjerojatnije će učinkovito integrirati ove alate u svoju nastavu, što će dovesti do poboljšanih ishoda učenja za njihove učenike (Liao, 1998).

S obzirom na važnost stavova nastavnika prema korištenju ICT-a u obrazovanju, važno je razumjeti čimbenike koji utječu na te stavove. Prethodno iskustvo s ICT-om jedan je potencijalni čimbenik koji može utjecati na stavove budućih učitelja prema korištenju ICT-a u učionici. Veća je vjerojatnost da će oni koji su imali pozitivna iskustva s ICT-om u vlastitom obrazovanju ili osobnom životu imati pozitivne stavove prema korištenju ovih alata u svojim budućim učionicama. S druge strane, budući učitelji s ograničenim ili negativnim iskustvima s ICT-om mogu biti skeptičniji ili oklijevati oko korištenja ovih alata u svojoj nastavi.

Cilj ovog rada bio je utvrditi stavove studenata Učiteljskog fakulteta u Osijeku prema korištenju ICT-a u njihovim budućim učionicama. Razumijevanjem ovog odnosa, programi obrazovanja nastavnika mogu bolje pripremiti buduće učitelje da učinkovito integriraju ICT u svoju nastavu i podrže pozitivnu upotrebu ovih alata u učionici.

## Metode rada

### *Uzorak ispitanika*

Uzorak studije sastojao se od 150 budućih učiteljica Učiteljskog fakulteta u Osijeku koje su bile upisane u program obrazovanja nastavnika na sveučilištu. Svi ispitanici su bili ženskog spola i kronološke dobi od 21 do 23 godine.

### *Mjerni instrumenti*

Konstruiran je upitnik za samoocjenjivanje kako bi se izmjerilo prethodno iskustvo sudionika s ICT-om i njihovi stavovi prema korištenju ICT-a u njihovim budućim učionicama. Upitnik je uključivao pitanja o učestalosti korištenja ICT-a od strane sudionika u vlastitom učenju, njihovim percepcijama učinkovitosti ICT-a kao nastavnog alata, njihovoj razini udobnosti pri korištenju ICT-a i njihovim percepcijama o razini podrške koju dobivaju za korištenje ICT-a u učionicama. Upitnik je također uključivao Likertovu skalu od 5 stupnjeva za mjerenje stavova sudionika prema korištenju ICT-a u njihovim budućim učionicama (1 = nimalo pozitivno do 5 = vrlo pozitivno).

### *Način i postupak provedbe istraživanja*

Sudionici su pozvani sudjelovati putem e-pošte i ispunili su upitnik online. Ispunjavanje upitnika trajalo je otprilike 20 minuta.

### Metode obrade podataka

Izračunata je Cronbachova alfa za svaku od šest dimenzija upitnika, kao i za upitnik u cjelini. Nadalje, napravljena je deskriptivna statistika, standardna devijacija i varijanca, a rezultati su prikazani u postotcima.

### Rezultati

Izračunata je Cronbachova alfa za svaku od šest dimenzija upitnika (Tablica 1), kao i za upitnik u cjelini.

Tablica 1 Cronbachova alfa

Korištenjenje ICT-a	0.67
ICT u budućim učionicama	0.52
Učinkovitost ICT	0.74
Ugodnost korištenja ICT	0.79
Podrška u korištenju ICT u učionici	0.62
Utjecaj ICT a na učenje i angažman učenika	0.72
Cjelokupni upitnik	0.84

Prema ovim vrijednostima, sve dimenzije osim ICT-a u budućim učionicama imaju prihvatljivu razinu unutarnje koherentnosti (iznad 0.70), dok se Cronbachova alfa za cjelokupni upitnik može smatrati vrlo visokom (0.84).

Iz Tablice 2. vidi se da raspon ocjena za svako pitanje varira od 1 do 5. Standardna devijacija može se izračunati kako bismo procijenili koliko su odgovori ispitanika raznoliki za svako pitanje. Veća standardna devijacija ukazuje na veću varijabilnost u odgovorima.

Tablica 2 Standardna devijacija i varijanca

Pitanje	Standardna devijacija	Varijanca
Koliko često koristite ICT u vlastitom učenju?	0.926	0.857
Koliko pozitivno mislite o korištenju ICT-a u svojim budućim učionicama?	1.003	1.007
Što mislite koliko je učinkovit ICT kao nastavni alat?	0.908	0.826
Koliko se ugodno osjećate koristeći ICT?	0.904	0.818
Koliko osjećate podršku u učionicama korištenju ICT-a u učionici?	1.065	1.134
Što mislite kako ICT utječe na učenje i angažman učenika?	0.777	0.605

Nadalje, iz Grafa 1., koji sadrži prikaze studentskih odgovora na anketna pitanja, na postotnoj razini, pokazuje kako studenti često ili vrlo često (62,7%) koriste ICT u vlastitom učenju. Njih 60,7% smatra da je pozitivno ili donekle pozitivno koristiti ICT u učionicama. Što se učinkovitosti ICT-a kao nastavnog alata tiče, njih čak 78,6% smatra da je ili vrlo učinkovito ili donekle učinkovito. Vrlo ugodno ili donekle ugodno u korištenju ICT-a osjeća se 68,7% ispitanika. Da je podrška u učionicama u korištenju ICT-a vrlo pozitivna ili donekle pozitivna smatra 57,3% studenata. 68,4% ispitanih smatra da ICT ima pozitivan ili vrlo pozitivan učinak na učenje i angažman učenika.

S obzirom na rezultate ankete, vidimo da su studenti uglavnom pozitivno orijentirani prema korištenju ICT-a u obrazovanju. Većina studenata redovito koristi ICT u vlastitom učenju (62,7%), a

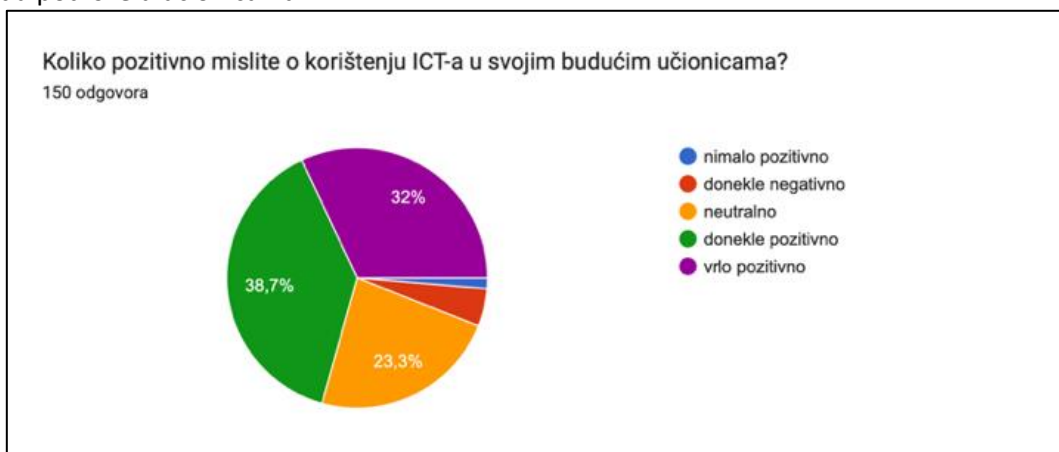
također smatraju da je korisno koristiti ICT u učionicama (60,7%). Ovi podaci su potvrđeni i relativno niskim standardnim devijacijama (0.926 i 1.003), što znači da su odgovori studenta relativno bliski srednjoj vrijednosti za ova pitanja.

Što se tiče učinkovitosti ICT-a kao nastavnog alata, rezultati su još impresivniji s visokim postotkom studenata (78,6%) koji smatraju da je ICT ili vrlo učinkovit ili barem donekle učinkovit. Standardna devijacija (0.908) sugerira da je većina studenata sklonija ocjenama blizu vrha skale.

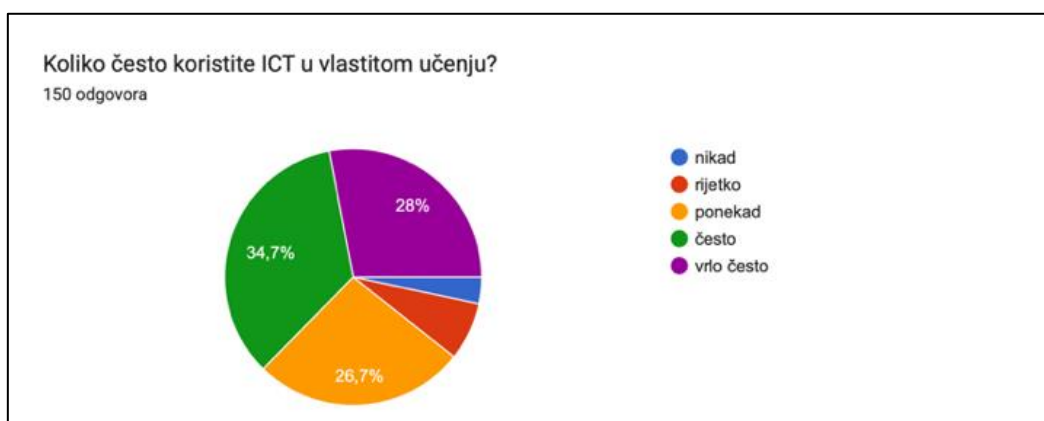
Također, većina studenata se osjeća ugodno koristeći ICT (68,7%), s relativno niskom varijancom (0.904), što ukazuje na visoku konzistenciju odgovora. No, podrška u učionicama za korištenje ICT-a ocijenjena je nešto manje pozitivno, s 57,3% studenata koji smatraju da je podrška pozitivna ili barem donekle pozitivna. Standardna devijacija (1.065) za ovo pitanje sugerira veću varijabilnost u odgovorima, što može ukazivati na različita iskustva studenata s podrškom u korištenju ICT-a.

Konačno, većina studenata (68,4%) vjeruje da ICT ima pozitivan ili vrlo pozitivan učinak na učenje i angažman učenika, a niska standardna devijacija (0.777) sugerira relativno usklađene stavove među studentima u vezi s ovim pitanjem.

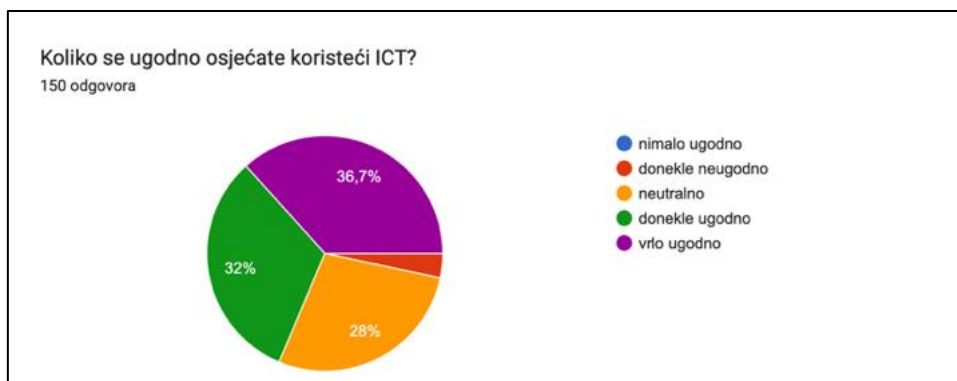
Sveukupno, ovi podaci sugeriraju pozitivan stav studenata prema korištenju ICT-a u obrazovanju, s visokom percepcijom njegove učinkovitosti i korisnosti, ali s nešto većom varijacijom u pogledu podrške u učionicama.



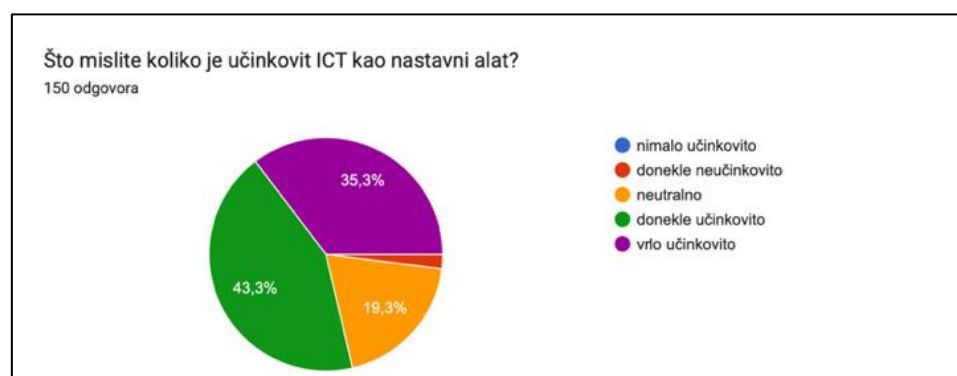
Graf 1 Grafički prikaz odgovora na anketna pitanja izražen u postotcima



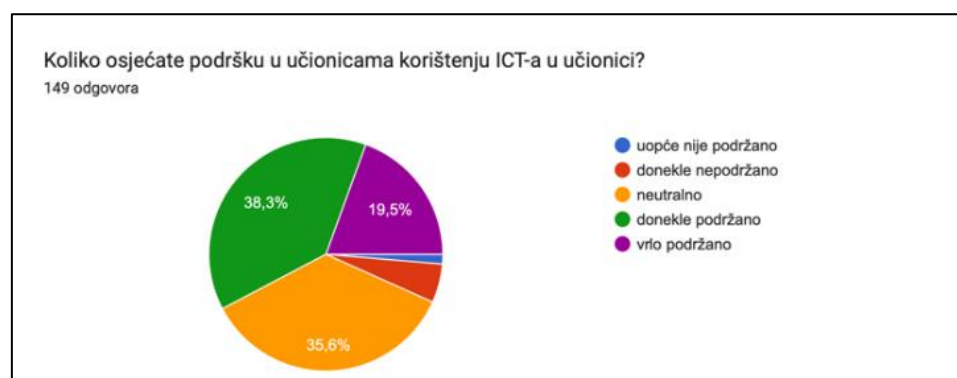
Graf 2 Grafički prikaz odgovora na anketna pitanja izražen u postotcima



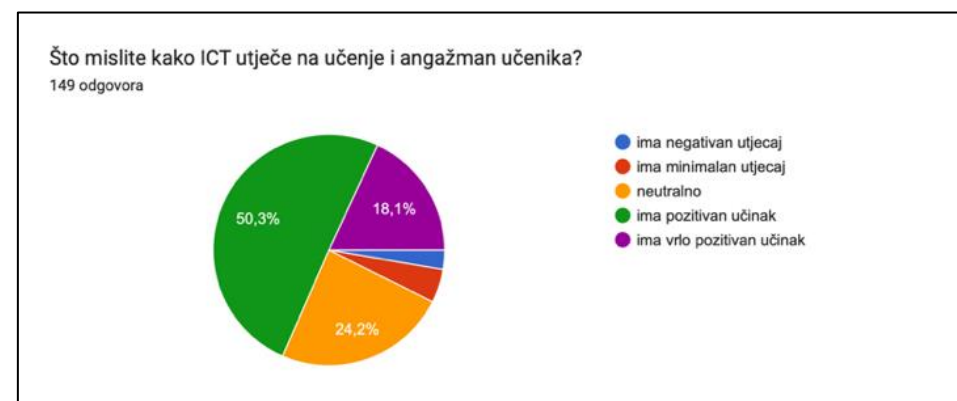
Graf 3 Grafički prikaz odgovora na anketna pitanja izražen u postotcima



Graf 4 Grafički prikaz odgovora na anketna pitanja izražen u postotcima



Graf 5 Grafički prikaz odgovora na anketna pitanja izražen u postotcima



Graf 6 Grafički prikaz odgovora na anketna pitanja izražen u postotcima

## Rasprava

Izračun standardnih devijacija i varijance za svako pitanje pomaže nam razumjeti koliko su odgovori ispitanika raznoliki ili skoncentrirani oko srednje vrijednosti. U ovom slučaju, niža standardna devijacija i varijanca za svako pitanje sugeriraju manju varijabilnost u odgovorima nastavnika, što znači da su odgovori većine nastavnika slični ili blizu srednje vrijednosti.

S obzirom na rezultate ankete, vidimo da su nastavnici uglavnom pozitivno orijentirani prema korištenju ICT-a u obrazovanju. Većina nastavnika redovito koristi ICT u vlastitom učenju (62,7%), a također smatraju da je korisno koristiti ICT u učionicama (60,7%). Ovi podaci su potvrđeni i relativno niskim standardnim devijacijama (0.926 i 1.003), što znači da su odgovori nastavnika relativno bliski srednjoj vrijednosti za ova pitanja.

Što se tiče učinkovitosti ICT-a kao nastavnog alata, rezultati su još impresivniji s visokim postotkom nastavnika (78,6%) koji smatraju da je ICT ili vrlo učinkovit ili barem donekle učinkovit. Standardna devijacija (0.908) sugerira da je većina nastavnika sklonija ocjenama blizu vrha skale.

Također, većina nastavnika se osjeća ugodno koristeći ICT (68,7%), s relativno niskom varijancom (0.904), što ukazuje na visoku konzistenciju odgovora. No, podrška u učionicama za korištenje ICT-a ocijenjena je nešto manje pozitivno, s 57,3% nastavnika koji smatraju da je podrška pozitivna ili barem donekle pozitivna. Standardna devijacija (1.065) za ovo pitanje sugerira veću varijabilnost u odgovorima, što može ukazivati na različita iskustva nastavnika s podrškom u korištenju ICT-a.

Konačno, većina nastavnika (68,4%) vjeruje da ICT ima pozitivan ili vrlo pozitivan učinak na učenje i angažman učenika, a niska standardna devijacija (0.777) sugerira relativno usklađene stavove među nastavnicima u vezi s ovim pitanjem.

Ovi rezultati u skladu su s nalazima brojnih istraživanja koja su istraživala stavove nastavnika prema tehnološkoj integraciji u obrazovanju. Lambert i Gong (2010), ChriMong (2013), Al-Ruz i Khasawneh (2011), Adamy i Boulmetis (2006), Ertmer i Ottenbreit-Leftwich (2010), Kavanoz i sur. (2015), EL-Daou (2016), Dursun (2019), Song (2018), Huda i sur. (2018), Tezci (2011), Rowston i sur. (2022), Abbitt i Klett (2007), Farjon i sur. (2019), Lemon i Garvis (2016) svi su istraživali utjecaj prethodnog iskustva nastavnika u tehnologiji na njihove stavove prema tehnološkoj integraciji. Ova istraživanja pokazuju da je prethodno iskustvo i efikasnost učitelja ključan čimbenik u oblikovanju njihovih stavova prema korištenju tehnologije u obrazovanju.

Isto tako, ova istraživanja naglašavaju da se stavovi nastavnika prema tehnološkoj integraciji mogu mijenjati tijekom vremena, što je važno za kontinuiranu podršku i obuku učiteljima kako bi se osiguralo uspješno uvođenje ICT-a u nastavu.

Prema Lambert i Gong (2010), utjecaj prethodnog iskustva nastavnika u tehnologiji na njihov stav prema tehnološkoj integraciji je značajan. ChriMong (2013) je također su otkrio da iskustva nastavnika s tehnologijom prije nego počnu raditi oblikuju njihovu percepciju integracije tehnologije u razred. Al-Ruz i Khasawneh (2011) također su pronašli slične rezultate, s tim da su iskustva učitelja s tehnologijom utjecala na njihovu percepciju integracije tehnologije u učionici.

Adamy i Boulmetis (2006) otkrili su da uporaba tehnologije u obrazovanju nastavnika može imati pozitivan učinak na stavove budućih učitelja prema integraciji tehnologije. Ertmer i Ottenbreit-Leftwich (2010) također su otkrili da na primjenu tehnologije na nastavnika utječu čimbenici kao što su znanje, samopouzdanje, uvjerenja i kultura.

Kavanoz i sur. (2015) istraživali su učinkovitost i uvjerenja budućih učitelja o integraciji informacijske i komunikacijske tehnologije u poučavanje i otkrili da efikasnost igra ključnu ulogu u stavovima budućih učitelja prema integraciji tehnologije. EL-Daou (2016) također istražuje percepcije učitelja prije stupanja u službu o utjecaju tečaja o tehnološkoj integraciji u obrazovanje na njihovu učinkovitost i stavove prema tehnološkoj integraciji.

Dursun (2019) proveo je longitudinalno istraživanje i otkrio da se stavovi budućih učitelja prema integraciji tehnologije u nastavi mijenjaju tijekom vremena.

Isto tako, i Song (2018) zaključuje da se efikasnost i stavovi nastavnika prema tehnološkoj integraciji mijenjaju tijekom vremena. Huda i sur. (2018) istraživali su stavove budućih učitelja prema tehnološkoj integraciji i upotrebi tehnologije u obrazovanju i otkrili da stavovi igraju ključnu ulogu u korištenju tehnologije u obrazovanju.

Tezci (2011) istražuje odnos između prethodnog iskustva učitelja s tehnologijom i njihovih stavova prema korištenju tehnologije u učionici te su otkrili da prethodno iskustvo igra značajnu ulogu u stavovima nastavnika prema integraciji tehnologije. Rowston i sur. (2022) također su ispitali odnos između prethodnog iskustva nastavnika u tehnologiji i njihovih stavova prema tehnološkoj integraciji i pronašli slične rezultate.

Abbitt i Klett (2007) istraživali su odnos između prethodnog iskustva učitelja s tehnologijom i njihovih stavova o integraciji tehnologije u obrazovanje i otkrili da je prethodno iskustvo ključni čimbenik u stavovima učitelja o korištenju tehnologije. Farjon i sur. (2019) također su otkrili da na stavove budućih učitelja o tehnološkoj integraciji utječu prethodno iskustvo o tehnologiji i spol. Lemon i Garvis (2016). ispitali su odnose između prethodnog iskustva, učinkovitosti i stavova prema tehnološkoj integraciji budućih učitelja i otkrili da su svi ti čimbenici međusobno povezani i igraju ulogu u stavovima budućih učitelja prema tehnološkoj integraciji.

## Zaključak

Rezultati anketiranja studenata o korištenju ICT-a kao nastavnog alata pokazuju visoku razinu prihvaćanja i pozitivnog stava prema ovom tehnološkom alatu. Gotovo 63% studenata redovito koristi ICT u vlastitom učenju, što ukazuje na njegovu široku primjenu među studentskom populacijom. Osim toga, preko 60% studenata vidi pozitivne strane korištenja ICT-a u učionicama.

Najznačajniji aspekt ovih rezultata je visoka ocjena učinkovitosti ICT-a kao nastavnog alata, pri čemu gotovo 79% studenata smatra da je ili vrlo učinkovit ili barem donekle učinkovit. Ovo sugerira da studenti prepoznaju vrijednost ICT-a u poboljšanju njihovog učenja.

Važno je primijetiti da većina studenata (68,7%) osjeća ugodnost u korištenju ICT-a, što ukazuje na njihovu spremnost za upotrebu tehnologije u učenju. Također, više od polovice studenata (57,3%) smatra da podrška u korištenju ICT-a u učionicama ima pozitivan utjecaj, što ukazuje na potrebu za pružanjem resursa i obuke za nastavnike kako bi se iskoristile prednosti ovog alata.

Konačno, većina studenata (68,4%) vjeruje da ICT ima pozitivan utjecaj na njihovo učenje i angažman u učenju. Ovo je važno sa stajališta obrazovnih institucija koje žele osigurati učinkovitije i privlačnije metode poučavanja. Sveukupno, ovi rezultati sugeriraju da je ICT dobro prihvaćen i percipiran kao koristan alat u obrazovanju studenata.

U zaključku, rezultati ankete sugeriraju da postoje različiti stavovi i iskustva učitelja u vezi s upotrebom ICT-a u nastavi. Dok većina učitelja ima pozitivan stav prema učinkovitosti ICT-a, postoje razlike u podršci koju osjećaju i stavovima prema budućoj upotrebi ICT-a. Ovi rezultati ukazuju na potrebu za prilagodbom podrške i resursa kako bi se učiteljima omogućilo bolje iskorištavanje potencijala ICT-a u nastavi.

## Literatura

- Abbitt, J. T., & Klett, M. D. (2007). Identifying influences on attitudes and self-efficacy beliefs towards technology integration among pre-service educators. *Electronic Journal for the integration of technology in Education*, 6(1), 28-42.
- Adamy, P., & Boulmetis, J. (2006). The impact of modeling technology integration on pre-service teachers' technology confidence. *Journal of Computing in Higher Education*, 17, 100-120.
- Al-Ruz, J. A., & Khasawneh, S. (2011). Jordanian pre-service teachers' and technology integration: A human resource development approach. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(4), 77-87.



- Bates, T. (2015). Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning. *BCcampus*. Retrieved from <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>
- Dursun, O. O. (2019). Pre-service information technology teachers' self-efficacy, self-esteem and attitudes towards teaching: A four-year longitudinal study. *Contemporary Educational Technology*, 10(2), 137-155.
- EL-Daou, B. M. N. (2016). The Effect of Using Computer Skills on Teachers' Perceived Self-Efficacy Beliefs towards Technology Integration, Attitudes and Performance. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 8(2), 106-118.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- Farjon, D., Smits, A., & Voogt, J. (2019). Technology integration of pre-service teachers explained by attitudes and beliefs, competency, access, and experience. *Computers & Education*, 130, 81-93.
- Huda, I., Yulisman, H., Nurina, C. I. E., Erni, F., & Abdullah, D. (2018, November). Investigating pre-service teachers about their competencies, experiences, and attitudes towards technology integration. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1114, No. 1, p. 012033). IOP Publishing.
- Kavanoz, S., Yüksel, H. G., & Özcan, E. (2015). Pre-service teachers' self-efficacy perceptions on Web Pedagogical Content Knowledge. *Computers & Education*, 85, 94-101.
- Lambert, J., & Gong, Y. (2010). 21st century paradigms for pre-service teacher technology preparation. *Computers in the Schools*, 27(1), 54-70.
- Lemon, N., & Garvis, S. (2016). Pre-service teacher self-efficacy in digital technology. *Teachers and Teaching*, 22(3), 387-408.
- Liao, Y. K. C. (1998). The comparison of inservice and preservice teachers' attitudes toward educational computing in Taiwan. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 860-864. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Mong, C. (2013). Improving Understanding of Pre-Service Teacher Experience with Technology Integration. *International Journal of Multimedia & Its Applications*.
- Rowston, K., Bower, M., & Woodcock, S. (2022). The impact of prior occupations and initial teacher education on post-graduate pre-service teachers' conceptualization and realization of technology integration. *International journal of technology and design education*, 32(5), 2631-2669.
- Saleh, B. (2015). Information and communication technology (ICT) literacy of community in mamminasata region. *J. Pekommas*, 18(3), 151-160.
- Song, L. (2018). Improving pre-service teachers' self-efficacy on technology integration through service learning. *The Canadian Journal of Action Research*, 19(1), 22-32.
- Tezci, E. (2011). Factors that influence pre-service teachers' ICT usage in education. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 483-499.
- UNESCO (2018). ICT Competency Framework for Teachers. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>

**Patrik Petrov**

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku  
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

**Dražen Rastovski**

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku  
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

**Damir Tomić**

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku  
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

## **Upotreba audiovizualnih pomagala u sportu**

### **Sažetak**

Audiovizualna pomagala se često koriste u sportu u svrhu poboljšanja kvalitete treninga te analize individualnih ili timskih performansi. Isto tako audiovizualna pomagala se koriste kod motoričkog učenja te usavršavanja već poznatih motoričkih gibanja. Primjeri takvih pomagala uključuju video analizu koju treneri koriste za analizu tehničko taktičkih aspekata igre i identifikaciju problematičnih područja u samoj igri, te GPS praćenja koja se koriste za praćenje brzine, udaljenosti i putanje igrača tokom treninga i utakmice. Može se koristiti za praćenje napretka igrača i razvoj njihovih sposobnosti. Audio tehnologija se koristi za koordinaciju tima tijekom utakmice, ali i za motivaciju igrača. Evidentno je kako audiovizualna pomagala mogu biti od velike pomoći u svim gore navedenim područjima, ali čini se kako su ponekad zanemarena kod različitih kategorija sportova i sportaša. U svrhu provedbe ovog istraživanja, a s ciljem utvrđivanja prezentnog stanja, konstruiran je anketni upitnik sa 7 čestica prema kojima ispitanik treba procijeniti korisnost, doprinose i učestalost korištenja audiovizualnih pomagala u sportu. Uzorak ispitanika činilo je 150 studenata svih godina kineziološkog fakulteta Osijek, koji su većinom bili ili su još uvijek aktivni sportaši. Dobiveni rezultati ukazuju na visok postotak korištenja pomagala te odnose između različitih kategorija.

**Gljučne riječi:** anketni upitnik, motoričko učenje, trening

## **Use of Audiovisual Aids in Sports**

### **Abstract**

Audiovisual aids are often used in sports to improve the quality of training and to analyze individual or team performances. Likewise, audiovisual aids are used in motor learning and improvement of already known motor movements. Examples of such aids include video analysis used by coaches to analyze the technical and tactical aspects of the game and identify problem areas in the game itself, and GPS tracking used to track the speed, distance and trajectory of players during training and matches. It can be used to track player progress and develop their abilities. Audio technology is used to coordinate the team during the match, but also to motivate the players. It is evident that audiovisual aids can be of great help in all the above mentioned areas, but it seems that they are sometimes neglected in different categories of sports and athletes. For the purpose of conducting this research, and with the aim of determining the current situation, a survey questionnaire was constructed with 9 items according to which the respondent should assess the usefulness, contributions and frequency of using audiovisual aids in sports. The sample of respondents consisted of 150 students of all years of the Faculty of Kinesiology in Osijek, most of whom were or are still active athletes. The obtained results indicate a high percentage of use of aids and relationships between different categories.

**Keywords:** questionnaire, motor learning, training

## Uvod

U suvremenom svijetu elektronički mediji imaju ključnu ulogu u popularizaciji sporta, posebno među mladima. Društveni mediji, poput Facebooka, Twittera, Instagrama i YouTubea, omogućuju sportašima, sportskim timovima i organizacijama da izravno komuniciraju s publikom. Takva izravna komunikacija često rezultira povećanom popularnošću i lojalnošću prema određenim sportašima ili timovima. Sportaši dijele intimne trenutke iz svog života, treninga i natjecanja putem društvenih mreža, što stvara dublju povezanost s publikom. Društveni mediji također omogućuju brzo dijeljenje trenutaka iz svijeta sporta, uključujući spektakularne poteze, pobjede i poraze. Ovo trenutačno dijeljenje informacija čini sport dostupnijim i atraktivnijim za mlade koji su stalno povezani sa svojim pametnim telefonima. Međutim, važno je napomenuti da suvremeni mediji također mogu utjecati na pasivno gledanje sporta. Mladi se često bave više "skeniranjem" sportskih događaja putem društvenih mreža nego aktivnim sudjelovanjem u tjelesnim aktivnostima. Ovaj fenomen može doprinijeti sve većem problemu nedostatka tjelesne aktivnosti među mladima i povećanju vremena koje provode pred ekranima. Integracija informacijske i komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavu tjelesne i zdravstvene kulture (TZK) u hrvatskom obrazovnom sustavu još je u procesu prilagodbe. Iako ICT unaprjeđuje nastavu, mnogi profesori se još nisu prilagodili tehnološkim promjenama. Stariji profesori u hrvatskom sustavu obrazovanja možda nemaju dovoljno iskustva s korištenjem audiovizualnih pomagala u nastavi, dok mlađi profesori mogu imati nedostatak pedagoškog iskustva. Suvremena generacija učenika odrasta s tehnološkim inovacijama i medijima koji nude nevjerojatne mogućnosti za učenje i informiranje. Integracija audiovizualnih pomagala može pomoći u unaprjeđivanju kvalitete nastave TZK i poticanju aktivnog sudjelovanja studenata. Istraživanja autora poput Bartoša (2012), Vujnović (2021), Križanac (2020) i Prašović Gadžo (2022) ukazuju na značajan utjecaj elektroničkih medija na popularizaciju sporta, posebno među mladima. Društveni mediji omogućuju sportašima, sportskim timovima i organizacijama izravnu komunikaciju s publikom, što stvara dublju povezanost s publikom. S druge strane, upotreba društvenih medija može povećati pasivno gledanje sporta putem ekrana, što doprinosi problemu nedostatka tjelesne aktivnosti među mladima. Integracija audiovizualnih pomagala u nastavu tjelesne i zdravstvene kulture (TZK) može doprinijeti unaprjeđenju kvalitete nastave i poticanju aktivnog sudjelovanja učenika, što ukazuju Bartoš (2012) i Vujnović (2021). Video materijali, računalne simulacije i interaktivni sadržaji omogućuju bolje razumijevanje sportske tehnike i strategije, što unaprjeđuje kvalitetu nastave TZK. Međutim, još uvijek postoji izazov u prilagodbi hrvatskog obrazovnog sustava suvremenim trendovima, što je istaknuto u nekoliko radova (Prašović Gadžo, 2022; Križanac, 2020). Križanac (2020) naglašava kako mediji igraju ključnu ulogu u oblikovanju percepcije sporta kao dijela masovne kulture, što ima sve veću važnost u današnjem društvu. Prašović Gadžo (2022) istražuje utjecaj elektroničkih medija na popularizaciju sporta i medijsko promoviranje sportskih ličnosti u kontekstu konvergencije medija, gdje su društvene mreže i druge medijske platforme omogućile širenje i popularizaciju sadržaja o sportu i sportašima. Analizom prethodnih istraživanja i stanja na terenu shvaćamo koliko je značajna uloga audio-vizualnih pomagala i drugih ICT tehnologija u području sporta. Kako bi pružili dodatne uvide u ovu temu, konstruirali smo anketni upitnik koji će istražiti stavove studenata kineziološkog fakulteta, ali i njihove kompetencije u korištenju modernih audiovizualnih i ICT pomagala.

## Cilj i hipoteze

Cilj rada bio je utvrditi stavove studenata kineziologije prema upotrebi audio-vizualnih pomagala u sportu, te utvrditi eventualne povezanosti između pojedinih varijabli.

H1) Studenti će imati pozitivan stav prema upotrebi audio-vizualnih pomagala u sportu

H2) Postoji povezanost između pojedinih varijabli u anketnom upitniku

## Metode rada

### **Uzorak ispitanika**

Uzorak ispitanika sastojao se od 150 studenata Kineziološkog fakulteta u Osijeku od čega je studenata prve godine 42, druge 37, treće 30, četvrte 22 i pete 19. Oba spola su podjednako zastupljena (87 muških i 63 ženskih).

### **Mjerni instrument**

S ciljem istraživanja stavova studenata kineziologije prema korištenju audio-vizualnih pomagala u sportskom okruženju konstruiran je anketni upitnik. Sastoji se od sedam varijabli koje obuhvaćaju demografske podatke, navike u sportskoj praksi te ocjene učinkovitosti i utjecaja audio-vizualnih pomagala na motoričko učenje. Pitanja su rangirana Likertovom skalom od 1 do 5 kako bismo utvrdili stavove o različitim aspektima, uključujući čestoću korištenja pomagala, percipiranu učinkovitost u učenju novih i usavršavanju poznatih motoričkih gibanja te utjecaj na motivaciju i angažman. Rezultati će pružiti kvantitativne podatke, doprinoseći dubljem razumijevanju prihvaćenosti i korisnosti audio-vizualnih pomagala među studentima kineziologije.

### **Metode obrade podataka**

Za analizu pouzdanosti upitnika izračunat je Cronbach-ov alfa koeficijent, dok je za korelacije između varijabli korišten Pearsonov koeficijent korelacije s obzirom na nenormalnost distribucije podataka.

## Rezultati

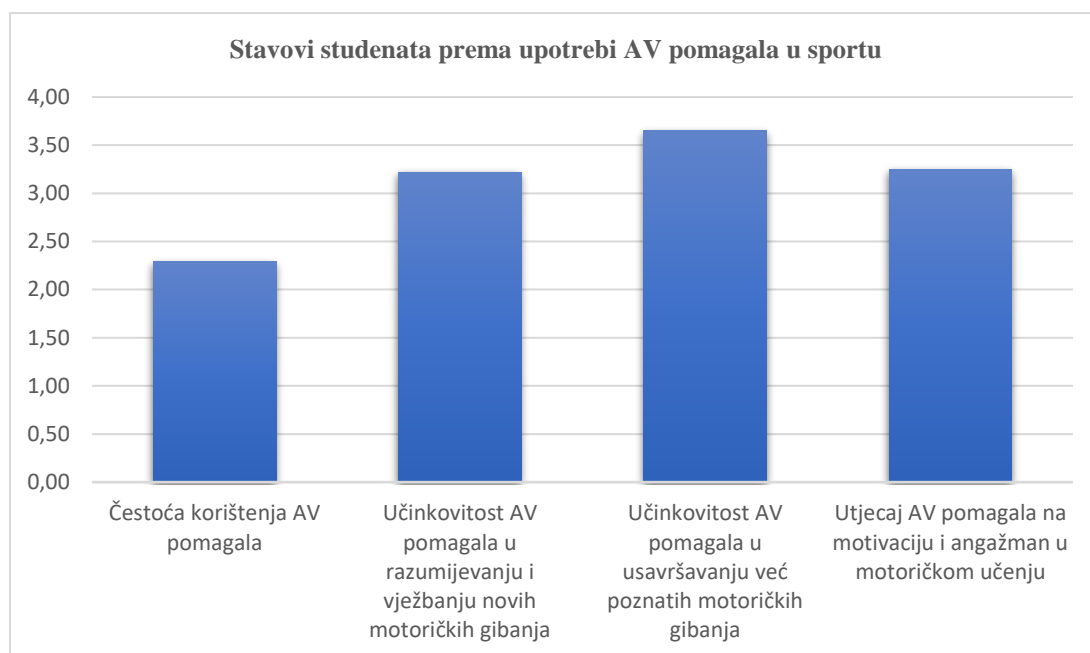
Rezultati analize pouzdanosti potvrdili su zadovoljavajuću pouzdanost korištenog upitnika, s obzirom da je Cronbach-ov alfa koeficijent jednak 0.7498. Ovaj rezultat ukazuje na zadovoljavajuću pouzdanost upitnika, budući da je vrijednost alfa koeficijenta između 0.70 i 0.79. To sugerira da upitnik ima solidnu unutarnju dosljednost u mjerenju konstrukata koje istražuje.

**Tablica 1.**

*Deskriptivna statistika (AS – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija)*

	<b>Varijabla</b>	<b>AS</b>	<b>SD</b>
1	Spol	1.34	0.48
2	Razina iskustva u sportu	1.61	0.49
3	Broj godina sportskog iskustva	3.01	1.23
4	Čestoća korištenja AV pomagala	2.29	1.11
5	Učinkovitost AV pomagala u razumijevanju i vježbanju novih motoričkih gibanja	3.22	1.06
6	Učinkovitost AV pomagala u usavršavanju već poznatih motoričkih gibanja	3.65	0.85
7	Utjecaj AV pomagala na motivaciju i angažman u motoričkom učenju	3.25	1.09

U Tablici 1. prikazani su osnovni deskriptivni parametri (aritmetička sredina i standardna devijacija).



Graf 1. Stavovi studenata prema upotrebi AV pomagala u sportu

Tablica 2.

Korelacije između varijabli

Varijabla	1	2	3	4	5	6	7
1	1.0000						
2	0.0776	1.0000					
3	0.1555	0.0907	1.0000				
4	0.0721	0.0606	0.3773	1.0000			
5	0.0958	-0.0583	0.3680	0.4321	1.0000		
6	0.1561	-0.1077	0.3097	0.2792	0.5849	1.0000	
7	0.1520	-0.1215	0.3436	0.3337	0.6067	0.5797	1.0000

Nakon daljnje statističke obrade dobiveni su sljedeći rezultati korelacija između varijabli prikazano u Tablici 2. Ove vrijednosti predstavljaju Pearsonove korelacije između varijabli. Pozitivne vrijednosti sugeriraju pozitivnu korelaciju, dok negativne sugeriraju negativnu korelaciju. Korelacije blizu 1 ili -1 ukazuju na snažnu linearnu vezu između varijabli.

## Rasprava

Rezultati ukazuju na relativno pozitivan stav studenata prema upotrebi audiovizualnih pomagala u sportu. Srednje vrijednosti za svako pitanje vezano uz učinkovitost i utjecaj AV pomagala su iznad sredine (3), što sugerira da studenti općenito percipiraju audiovizualna pomagala kao korisna u razumijevanju, vježbanju i usavršavanju motoričkih gibanja te kao poticaj za motivaciju i angažman u motoričkom učenju. Razmatranje učinkovitosti audio-vizualnih pomagala u kontekstu motoričkog učenja i usavršavanja, prema autorima (Farrow & Abernethy, 2002), duboko je ukorijenjeno u području kineziologije i sportskih znanosti. Prema studijama provedenim u ovom polju, jasno se očituje pozitivna korelacija između broja godina sportskog iskustva i sposobnosti sportaša da koriste audio-vizualne resurse kako bi unaprijedili svoje motoričke vještine (Ningthoujam, 2016). Možemo primijetiti da i u

ovom istraživanju postoji pozitivna korelacija između broja godina sportskog iskustva i učinkovitosti audio-vizualnih pomagala u razumijevanju i vježbanju novih motoričkih gibanja. To ukazuje na činjenicu da osobe koje koriste audio-vizualnih pomagala u učenju novih vještina također imaju i koristi od tih pomagala u unaprjeđenju svojih postojećih sportskih sposobnosti te ih ponovno koriste. Također, postoji snažna pozitivna korelacija između učinkovitosti audio-vizualnih pomagala u razumijevanju i vježbanju novih motoričkih gibanja i učinkovitosti u usavršavanju već poznatih motoričkih gibanja. Nikopoulou-Smyrni & Nikopoulos (2010) navode da iskusni sportaši, koji su prošli kroz dugotrajni proces sportskog usavršavanja, često bolje koriste audio-vizualne materijale kao alat za razumijevanje i usvajanje novih sportskih tehnika. Ovo se može objasniti njihovom većom sposobnošću da precizno interpretiraju informacije iz video materijala te da ih integriraju s postojećim motoričkim znanjem. Osim toga, prema autorima (Van der Kamp et al., 2008), istraživanja ističu da sportska iskustva značajno poboljšavaju percepciju i interpretaciju vizualnih informacija iz video materijala. To doprinosi bržem učenju i boljem razumijevanju kompleksnih sportskih pokreta, što je ključno za razvoj motoričkih vještina (Farrow & Abernethy, 2002). Kineziološka istraživanja također sugeriraju da iskustvo u sportu može povećati sposobnost sportaša da integriraju vizualne informacije iz video materijala s njihovom postojećom motoričkom memorijom (Mikicin & Kowalczyk, 2015). Ova integracija informacija iz različitih izvora može značajno olakšati proces učenja i usavršavanja novih motoričkih zadataka (Brown et al., 2015). U konačnici, prema autorima kao što su Sors i dr. (2015), sve ove spoznaje iz kineziologije čine temelj za tvrdnje da iskustvo u sportu i korištenje audio-vizualnih pomagala imaju sinergijski učinak na poboljšanje motoričkog učenja i usavršavanja. Ovo saznanje, prema autoru Gboyega (2021), ima praktične implikacije za trenere i sportske stručnjake, koji bi mogli koristiti audio-vizualne resurse kako bi unaprijedili sportski trening i razvoj vještina svojih sportaša, što podržavaju i rezultati ovog istraživanja.

## Zaključak

Analiza pouzdanosti upitnika pokazuje zadovoljavajuću pouzdanost, s Cronbach-ovim alfa koeficijentom od 0.7498. Ovo sugerira da upitnik ima solidnu unutarnju dosljednost u mjerenju konstrukata koje istražuje. U zaključku, studenti imaju pozitivan stav prema korištenju audiovizualnih pomagala u sportu, percipirajući ih kao učinkovite i motivirajuće alate za razumijevanje, vježbanje i usavršavanje motoričkih gibanja što potvrđuje prvu hipotezu, hipotezu H1. Nadalje, postoji statistički značajna korelacija između razine sportskog iskustva i učinkovitosti audio-vizualnih pomagala u razumijevanju i vježbanju novih motoričkih gibanja. Također, postoji snažna korelacija između razine sportskog iskustva i učestalosti korištenja audio-vizualnih pomagala. To ukazuje na to da osobe koje koriste audio-vizualnih pomagala uspješno u učenju novih vještina također imaju koristi od tih pomagala u unaprjeđenju svojih postojećih sportskih sposobnosti. Postoji snažna korelacija između spola i učestalosti korištenja audio-vizualnih pomagala sukladno tome, možemo prihvatiti i drugu hipotezu H2. Na temelju ovih zaključaka, možemo reći da postoje pozitivne veze između iskustva u sportu, učinkovitosti audio-vizualnih pomagala i poboljšanja motoričkih sposobnosti. To bi moglo ukazivati na važnost korištenja audio-vizualnih pomagala u sportskom treningu, posebno za one koji imaju veće iskustvo u sportu. Međutim, budući da se radi o korelacijama, važno je napomenuti da ovo ne implicira uzročno-posljedičnu vezu. Daljnje istraživanje može razjasniti prirodu ovih odnosa i potvrditi praktične implikacije za sportski trening i razvoj vještina.

## Literatura

- Bartoš, A. (2012). ZNAČAJ I UTJECAJ ELEKTRONSKIH MEDIJA NA POPULARIZACIJU SPORTA. *Media, culture and public relations*, 3 (2), 158-166.
- Brown, J. A., Dalecki, M., Hughes, C., Macpherson, A. K., & Sergio, L. E. (2015). Cognitive-motor integration deficits in young adult athletes following concussion. *BMC sports science, medicine and rehabilitation*, 7(1), 1-12.

- Farrow, D., & Abernethy, B. (2002). Can anticipatory skills be learned through implicit video based perceptual training? *Journal of sports sciences*, 20(6), 471-485.
- Gboyega, A. C. (2021). Utilization of Audio-visual Aids in the Teaching of Sports Concepts for Sustainable Development in Nigeria. *International Journal of Sports Science and Physical Education*, 6(2), 29.
- Križanac, M. (2020). UTJECAJ INTERNETA NA RAZVOJ SPORTA (Doctoral dissertation, Polytechnic of Sibenik. Management).
- Mikicin, M., & Kowalczyk, M. (2015). Audio-visual and autogenic relaxation alter amplitude of alpha EEG band, causing improvements in mental work performance in athletes. *Applied psychophysiology and biofeedback*, 40, 219-227.
- Nikopoulou-Smyrni, P., & Nikopoulos, C. (2010). Evaluating the impact of video-based versus traditional lectures on student learning.
- Ningthoujam, R. (2016). Construction and importance of video based analyses teaching in physical education by use of window live movie maker. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 1(1), 1-13.
- Prašović Gadžo, S. (2022). UTJECAJ I ZNAČAJ KONVERGENCIJE MEDIJA NA PROMOCIJU I POPULARIZACIJU SPORTSKIH SADRŽAJA. *South Eastern European Journal of Communication*, 4(2), 75-89.
- Sors, F., Murgia, M., Santoro, I., & Agostini, T. (2015). Audio-based interventions in sport. *The Open Psychology Journal*, 8, 212-219.
- Van der Kamp, J., Rivas, F., Van Doorn, H., & Savelsbergh, G. (2008). Ventral and dorsal system contributions to visual anticipation in fast ball sports. *International Journal of Sport Psychology*, 39(2), 100.
- Vujnović, L. (2021). Popularizacija sporta (Doctoral dissertation, University of Split. Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split. Department of Teacher Education).

#### **Prilog 1. Anketni upitnik**

1. *Spol:*

1. *Muški*

2. *Ženski*

2. *Jeste li se bavili ili se bavite sportom:*

1. *Profesionalni*

2. *Amaterski*

3. *i jedno i drugo*

3. *Koliko godina sportskog iskustva imate?*

1. *0-2 godine*

2. *3-5 godina*

3. *6-10 godina*

4. *11+ godina*

4. *Koliko često ste koristili ili koristite audio-vizualna pomagala (npr. video zapise, animacije) prilikom učenja novog motoričkog gibanja?*

1. *Nikada*
2. *Rijetko*
3. *Ponekad*
4. *Često*
5. *Stalno*

5. *Koliko su vam (po vašem mišljenju) audiovizualna pomagala učinkovita u razumijevanju i vježbanju novih motoričkih gibanja?*

1. *Nimalo učinkovito*
2. *Donekle učinkovito*
3. *Umjereno učinkovit*
4. *Vrlo učinkovito*
5. *Izuzetno učinkovito*

6. *Koliko audiovizualna pomagala (po vašem mišljenju) pomažu pri usavršavanju već poznatih motoričkih gibanja?*

1. *Slabo*
2. *Nešto*
3. *Umjereno*
4. *Vrlo dobro*
5. *Izuzetno dobro*

7. *Smatrate li da audiovizualna pomagala povećavaju vašu motivaciju i angažman u motoričkom učenju?*

1. *Ne, nemaju nikakav utjecaj na moju motivaciju i angažman*
2. *Ne, oni zapravo smanjuju moju motivaciju i angažman*
3. *Da, malo pojačavaju moju motivaciju i angažman*
4. *Da, značajno pojačavaju moju motivaciju i angažman*
5. *Da, uvelike povećavaju moju motivaciju i angažman*



**Csilla Pogány**

József Eötvös College, Baja, Hungary

## **Folk Tales That Restore Order Within Disorder**

### **Abstract**

Anxiety, feelings of uncertainty, fear, helplessness etc. are well known consequences of the occurring problems within ourselves or caused by factors belonging to the outer world. The privilege to live a balanced and joyful life is what we all long for as adults, but even more importantly, it is a basic requirement of a child's healthy development. Folk tales can teach us ways in which the lost balance can be regained. Tales help us understand the world that surrounds us by handing over life experience in a condensed and symbolical manner. Moreover, they can provide us with coping strategies for almost every difficult situation. The presentation highlights this process with the help of three tales: *The Lord of the Winds*, *Azmun the Brave* and *The Small Nut* and argues in favour of the seemingly outdated habit of telling tales. Imbalance on a larger (society or nature) or smaller scale (personal life) is no exception: folk tales are able not only to reveal ways in which a favourable outcome can be attained, but also to reassure us that this is possible.

**Keywords:** disorder, folk tales, order, problem solving strategies

## Cognitive Revolution, Collective Myths and the Importance of Stories

Anxiety, feelings of uncertainty, fear, helplessness etc. are well known consequences of the occurring problems within ourselves or caused by factors belonging to the outer world. The privilege to live a balanced and joyful life is what we all long for as adults, but even more importantly, it is a basic requirement of a child's healthy development. Folk tales can teach us ways in which the lost balance can be regained. Tales help us understand the world that surrounds us by handing over life experience in a condensed and symbolical manner. Moreover, they can provide us with coping strategies for almost every difficult situation.

The *narrative way of thinking* as opposed to the *logical-scientific way* of thinking (Bruner, 1986) is as old as the homo sapiens. The first one presupposes that the world is known through tales and stories. The fact that the narrative way of thinking has played an essential role in the evolution of mankind can be concluded from the role that it played in what is referred to as *cognitive revolution*, the most important evolutionary moment of the homo sapiens which took place from about 70 000 till 30 000 years ago. No one knows for sure how the brain of the homo sapiens became suitable for new types of communication, presumably some kind of genetic mutation had taken place and made this possible (Harari, 2023). Yuval Noah Harari (2023) thinks that it is much more important to understand the consequences of the cognitive revolution and why the language of the homo sapiens is outstanding than to find out why it (the cognitive revolution) occurred. According to Harari the uniqueness of human language does not lie in the ability to share information about people or dangerous situations, but to tell others about things that „do not even exist” (Harari, 2023 p. 35.), or „to speak about things that the sapiens has not seen, touched or tasted before”<sup>1</sup> (Harari, 2023 p.35.). Apparently, fiction is something characteristic only to humans enabling us not only to „imagine things, but also to do it *collectively*, to weave collective myths like the biblical accounts of creation, the Australian Aboriginal Dreamtime, or the nationalist myths of modern states”<sup>2</sup>(Harari, p.35.). It is the cognitive revolution that made it possible for us to by-pass the slow biological/genetical evolution represented by the slow evolution of the DNS, a process to which, as far as we know, all other species on earth comply to.

Thus, the homo sapiens started to create imaginary worlds, fictional/subjective realities such as, gods, myths, ideologies and corporations. Subjective realities brought unknown people together and made collaboration possible between an *amazing number* of individuals which is another unique ability of the homo sapiens (Harari, 2023). „Every great scale human collaboration such as, the modern state, the medieval church, the ancient town or the paleolithic tribe, has its roots in collective myths, which only exist in people's imagination. At the foundation of different churches are the collective religious myths. (...) At the foundation of states lie the collective national myths”<sup>3</sup> (Harari, 2023 p.37.). Following this line of thought there seems to be an unquestionable connection between what Harari calls „collective myths” and identity.

Erik Erikson (1991) in his psychosocial development theory which is based on Freud's psychoanalytic theory points out that the process of identity formation takes place between the age of 10 and 25. According to him identity is made up of a personal and a social component. The first one comprises our way of life, career etc. and the second one (social) shows how we relate to our culture, community, mother tongue, homeland, religion and nation. Humans as essentially social beings undergo the process of socialization described by Alfred Adler whereby which „an individual learns to adjust to a group (or society) and behave in a way approved by the group (or society).”(Encyclopedia Britannica, n.d.)). This is closely related to what Albert Bandura defines as social learning, „a learning behaviour that is controlled by environmental influences rather than by innate or internal forces” (Encyclopedia Britannica, n.d.), a process during which children are able to learn by watching others

---

<sup>1</sup> translated from Hungarian into English by Csilla Pogány

<sup>2</sup> translated from Hungarian into English by Csilla Pogány

<sup>3</sup> translated from Hungarian into English by Csilla Pogány

and learning how to share and cooperate, even to be aggressive, to interact with others and accept the delay of gratification.

The natural process of socialization and social learning as described above can be altered by the artificial and virtual environment the influence of which have lately become unavoidable and that is why the phenomenon has come to the attention and been investigated by modern day psychologists. As a result, the perception of objective reality can become problematic as subjective reality may turn into an isolated virtual reality which has no connection with objective reality.

Annamária Tari (2011) draws the attention to the fact that there are important differences between a real and a virtual community. Some of the discrepancies are as follows: one can join or leave virtual reality when one pleases, one can choose to remain anonymous or have a nickname, in other words a *virtual identity*, there is no consequence to one's deeds or unacceptable behaviour in a virtual environment, nothing is irreversible or *final* in a virtual world, there is *nothing at stake*. It is not difficult to realize that none of the formerly mentioned characteristics are true for a real community.

It is somewhat ironic that the need for *viable communities* is increasing now, that traditional communities such as, village communities, religious communities (e.g. scouting) or even nation-states have become notions that many people consider obsolete. If we take a closer look, we will presumably conclude that viable communities are practically non-existent, therefore school and family can be considered the „last bastions“ of such communities.

Given the circumstances, there are several questions that arise and need to be answered such as: How can socialization and social learning take place within such conditions? How can an equilibrium be achieved between individual needs and those of the community? How can we (teachers) facilitate the things mentioned above?

### **Folk Tales in the Process of Teaching**

According to Vincent W. Havern (2008.) humans make use of story-like discourses to achieve several goals for example, to understand their own existence, to predict the „intentional agents“ in the future, to cope with different social worlds and to make up their own and other people's identity. By comprising human experience folk-tales are fictional realities in which objective reality is in the focus. According to Bruno Bettelheim (1985) the tale is the only literary genre that helps the child find his/her own identity. The story helps the child externalize his/her own feelings and worries with the help of different characters (Bettelheim, 1985). In folk-tales the process of socialization is accomplished in a *natural* (unbiased by technological environment) and positive way as the collaboration between the parties (characters) leads to the restoration of order. In *Constructing Knowledge Through Experiences With Narratives in Natural and Instructive Settings* Réka Lugossy draws the attention to Vigotsky's concept of mediation according to which effective learning presupposes *quality* social interaction between people with different levels of knowledge and goes on by writing that the classroom process is not to be considered an „isolated bit“, but a relational event in the framework of cultural, educational and *community* traditions.

Taking into account the above mentioned aspects, folk-tales could provide an alternative to fact-based teaching which usually involves a rigid fixation of attention (boredom) and could motivate young learners who, by experiencing the joy of listening, could reach the most suitable state of mind for an effective imprinting of information. Moreover, young learners lack the ability of abstract thinking, which is another age characteristic that has to be taken into consideration.

Ildikó Boldizsár in *Tale Therapy* (2010) sums up the advantages of story-telling by pointing to the fact that it develops the ability of focusing attention and activates phantasy. The latter makes it easy for the child to imagine the things that he/she hears, and what is more, without a vivid imagination he/she will not be able to conjure up what he reads and reading will become a torture. This process of visualization generates joy which is the most favourable state of mind for thorough and effective learning.

Tales as forgotten treasuries of collective experience are a channel different from information dumping modern media (TV, the world wide web), they slow down the speedy world and make connection between past-present-future, thus ensuring *quality* time as opposed to *quantity* time.

Another argument in favour of folk-tales are the occurrence of rapidly spreading doctrines that question the organic connection between past-present-future, something that has never been questioned before, ideologies that are fuelled by our modern, narcissitic indifference and by various contemporary delusional ideas. Within such circumstances folk-tales could compensate for the confusion and loss of direction discernible in the outside world by reestablishing balance and order in the world within.

### Three Folk Tales, Three Ways of Reestablishing Balance With the Help of Social Competence

In the following I attempt to demonstrate with the help of three folk-tales - a Hungarian, a Western Siberian and a tale from the bank of the Amur river - how the process of socialization and social learning appear in these stories. The folk-tales were all published in Judit Csóka's (2022) *New Ways and Adventures in Tale Therapy* and are entitled as follows: *The Small Nut* (Hungarian), *Azmun the Brave* (from the bank of the Amur river) and *The Lord of the Winds* (Western Siberian).

In the Hungarian folk-tale, *The Small Nut*, the main character is a poor man who has a big family and is trying to find a way to provide his family with food, yet he has no luck. On his way home, he meets a stranger, who is the devil in disguise. The stranger gives him a magic nut with the help of which he can have whatever he fancies, he only has to wish for it. Nevertheless, he (the devil) wants something in return which is the poor man's property, but about the existence of which the poor man does not know at the moment of their encounter. Shockingly, on his return home the poor man's wife tells her husband that she is expecting a child. The poor man instantly realizes that he has committed a terrible mistake when he accepted the stranger's offering.

His unthoughtful deed by which he hoped to put an end to his family's economic crisis, generated a much bigger problem: he put the future of his family (the unborn child) in danger. Nonetheless, the two elderly men, who spend the night at the poor man's house, advise him to place a loaf of bread on the windowsill at night when they expect the devil to turn up and take the child with him.

When the devil appears, the bread starts to talk to him about the hardships that it has had to undergo until he has been made into a bread beginning with how the wheat has been harvested, then taken to the mill and ground, how the „raw” bread has been put into the hot oven. The bread keeps on telling him that he should be patient regarding what he wants to obtain (the child) and that he should accept that he will have to face much trouble until he gets the desired thing (delayed gratification). The night goes by with the devil's listening to the bread's story without end and the devil is scared away by daylight never to return again.

The bread in folk-tales usually stands for life, here for a worthy life. It is something that has to be earned by hard work (taken both literally and figuratively). The two elderly men, the wanderers are in fact helpers and advisors who come from „outside” and symbolize the community, the collective knowledge. These inner resources are shared with the individual (the poor man) who is not left alone with his problem and can count on the aid of the community. The small nut is nothing else, but wisdom and life experience which can be acquired only through a process of learning and the devil can be taken as the embodiment of desires and wishes, as the Freudian „ID”.

In this Hungarian folk-tale the restoration of order takes place when the father overcomes his desire to get everything at once and without effort by realizing that the intrinsic value of life lies in the efforts we make and the experience we gain.

In the following two folk-tales it is the welfare of the tribe which is at stake. In *Azmun the Brave* (a story from the bank of the Amur river) the men of the village set their eyes on a baby floating down the river Amur on a raft made of billets. These people rescue the child who proves to be an extraordinary boy. His exceptional nature shows itself right from the beginning as he becomes a grown-

up person in a very short time (while the people who rescued him take him from the river to the village).

Here disorder shows itself in the form of natural disaster the consequence of which is food shortage: there are very few fish in the river. This affects not only the people of the tribe, but also the animals which feed on fish. This scarcity is caused by Tajnradz's (the lord of the sea's) sleep who has forgotten to take care of the creatures who depend on him.

Azmun, the foundling and the adopted child of the tribe, sets out on a dangerous underwater journey to find Tajnradz and to wake him up. He succeeds in his endeavour with the help of music and offers his musical instrument to the lord of the sea as a present. Thanks to Tajnradz the river becomes rich in fish again.

Due to Azmun's heroic journey things come back to normal and music as a symbol of harmony restores the natural order of things which is represented by the rainbow, the „road” on which Azmun returns to the village.

Azmun's exceptionality lies not only in his physical strength and abilities, but also in the power of his gratitude (for being rescued by the tribe) which is coupled with the courage and determination to help the people who have saved his life. All the things previously mentioned, enable him to attain his aim.

The Western Siberian folk-tale, *The Lord of the Winds* tackles the story of a village which is hit by a strong, incessant windstorm. The tale focuses on an old man's family who lives in the village and has three daughters. The elderly man sends all his daughters to Kotura, the lord of the winds, because this is the only way to propitiate him, the only way to save the village. When it comes to Kotura's tests, only the youngest, the smartest and at the same time the most beautiful daughter can pass them.

The natural calamity that smotes the village is once again a sign of natural imbalance which puts the life of the villagers in danger. After the failed attempts of the two elder sisters, the youngest daughter, who follows her father's advice and obeys Kotura, is finally accepted by the lord of the winds as a bride.

She succeeds in her attempt by being obedient, hard-working, skilful, helpful, caring and collaborative, which are all essential features for survival on a territory with harsh climate. As a result, her marriage with Kotura saves the village (the tribe) as the lord of the winds puts an end to the windstorm.

### **The Benefits of Folk Tales**

It seems that social competence and folk-tales are related to each other, the reason of this lies in the fact that tales transmit the positive values of a given society, nation and culture as Ágnes Nyitrai points out in her article *Tale and storytelling* (2016). She also writes about the fact that we can gain experience not only directly, but indirectly as well: from stories and tales.

In the article *Institutionalized Tale Therapy* (2016) written by László Juhász and Anita Siklós the authors examine the effect of folk-tales and folk games on young children's health and behaviour and arrive at the conclusion that the children who took part in the „tale-project” entitled *Wish!* showed more often positive social behaviour and were healthier than the children who did not participate in the project, moreover the experiment caused a favourable change in family relations and in the way the parents felt about their children's school, the latter two aspects took even the project leaders by surprise.

Only a few from the many benefits of the use of folk-tales have been mentioned so far, nevertheless if they, for centuries, have succeeded to mould the way of thinking of past generations and influenced the lifestyle of our ancestors in a way in which the individual could prosper within the community and the community could thrive with the help of its members, it seems to be more than suffice. As Szilárd Horváth (2020., p. 80) puts it, „socialization, norms, social roles are parts of our identity and help intercession between the individual and community”. For this reason, folk-tales, as we have seen so far, can serve as good examples for a natural social learning process, for an unobserved imprinting of norms and show a great variety of social roles and behavioural patterns that

can compensate for the narcissism and egoism of the modern world, for the often delusional modern ideologies that invade our everyday life.

## Literature

- Adler, Alfred, socialization, <https://www.britannica.com/science/socialization>
- Bandura, Albert, social learning, <https://www.britannica.com/science/social-learning>
- Bettleheim, Bruno (1985)., *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*, [The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales] Corvina, Budapest
- Boldizsár Ildikó (2010)., *Meseterápia*, [Tale Therapy], Magvető, Budapest
- Bruner, Jerome, A gondolkodás két formája, [The Two Forms of Thinking]. In László János, Thomka Beáta (ed.) (1986)., *Narratívák 5. Narratív pszichológia.*, 27-57. Kijarat Kiadó, Budapest
- Erikson, Erik, A pszichoszociális fejlődés elmélete. [The Theory of Psychosocial Evolution], [https://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/8/meskonorbert-gyermekekmelegism/32\\_a\\_pszichoszocilis\\_fejlds\\_elmlete.html](https://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/8/meskonorbert-gyermekekmelegism/32_a_pszichoszocilis_fejlds_elmlete.html)
- Havern, Vincent W.(2008)., Why Narrative Psychology Can't Afford to Ignore the Body, *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 2(4),Dec., 217.
- Harari, Yuval Noah (2012): *Sapiens. Az emberiség rövid története*. [From Animals Into Gods], Animus, Budapest
- Horváth Szilárd (2020)., „Annak ágai közt ragyog arany alma” Miért alapozzuk nevelésünk a néphagyományra? [„Golden Apples Shine Within Its Branches” Why Should We Educate Through Folk Traditions?], Magyar Kultúra Kiadó, Győr
- Juhász, László and Siklósi, Anita (2016), Intézményesített meseterápia – Egy új óvodai egészségfejlesztő mesealapú játékprogram hatásvizsgálata [Institutionalized Tale Therapy]. In Kolossai Nedda and Pintér Tibor (ed.), *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*, Budapest 212-224.
- Lugossy Réka (2007), *Constructing Knowledge Through Experiences with Narratives in Natural and Instructive Settings*, Doctoral Programme in Applied Linguistics, University of Pécs
- Nyitrai Ágnes (2016)., Mese és mesélés, [Tale and Storytelling], *Iskolakultúra* 4. 75-83.
- Tari Annamária (2011)., *Z generáció*. [Generation Z], Tericum, Budapest.
- A kicsi dió. [The Small Nut] In Csóka Judit (2022), *Meseterápiás utak és kalandok*, Corvina, Budapest, 369-372.
- A szelek ura. [The Lord of the Winds] In Csóka Judit (2022), *Meseterápiás utak és kalandok*, Corvina, Budapest, 413-422.
- A bátor Azmun. [Azmun the Brave] In Csóka Judit (2022), *Meseterápiás utak és kalandok*, Corvina, Budapest 423-436.

**Barbara Riman**

Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana

**Sonja Novak Lukanović**

## **Učenje slovenskog jezika kao manjinskog jezika u Hrvatskoj**

### **Sažetak**

Slovenski je jezik jedan od manjinskih jezika u Republici Hrvatskoj. Upotrebljava se u užim krugovima i među pripadnicima slovenske nacionalne manjine te u slovenskim društvima u Republici Hrvatskoj. Dosadašnja istraživanja pokazuju da u Republici Hrvatskoj rijetko dolazi do međugeneracijskog prijenosa slovenskog jezika. Upravo stoga, djeca, pripadnici slovenske nacionalne manjine u Hrvatskoj slovenski jezik često uče kao drugi strani jezik u školi. U školskoj godini 2018/2019. provedeno je istraživanje među učenicima koji uče slovenski jezik po modelu C, a uključivalo je 105 učenika osnovnih škola i 55 učenika srednjih škola. Ovaj članak predstavlja rezultate spomenutog istraživanja, glavne nalaze ankete te govori o razlozima učenja slovenskog jezika.

**Ključne riječi:** obrazovanje pripadnika nacionalne manjine; pripadnici slovenske nacionalne manjine; Slovenci u Hrvatskoj; slovenski jezik

## **Teaching Slovenian as a Minority Language in Croatia**

### **Abstract**

Slovenian is one of minority languages in Croatia. It is mainly used in narrow circles, among the members of the Slovenian minority in Croatia and within Slovenian cultural societies. The research shows that the intergenerational transmission of Slovenian does not exist or is very weak. Often children, who are the members of the Slovenian national minority in Croatia, learn Slovenian as a second foreign language at school. In the school year 2018/19, research was carried out among students learning Slovenian according to the C model and involved 105 primary school students and 55 secondary school students. This article presents the results and main findings of the survey and discusses reasons of learning Slovenian.

**Keywords:** education of members of national minorities; members of the Slovenian national minority; Slovenes in Croatia; Slovenian

## Uvod

Položaj se slovenskog jezika u Hrvatskoj promijenio nakon 1991. godine. Zbog politike nekadašnje Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije (dalje Jugoslavije) i političkih odluka, koje su se odnosile i na slovenski jezik, (Bagdasarov, 2018) djeca, pripadnici slovenske zajednice, nisu imali mogućnost institucionalnog učenja slovenskog jezika<sup>1</sup> u tadašnjoj Narodnoj Republici Hrvatskoj. Slovenski je jezik bio, prije svega, ograničen na uporabu u obiteljima i u slovenskim društvima. Pripadnici slovenske zajednice status su nacionalne manjine dobili u preambuli novog Ustava, proglašenog 1990. godine (Mesić, 2013, str. 120). Izmjena status i povećanje broja aktivnih slovenskih društava u Hrvatskoj pripomogla je pri oblikovanju ideje o međusobnom povezivanju među pripadnicima slovenske zajednice u Hrvatskoj.

Među mnogim pravima, koja pripadnicima slovenske zajednice nudi hrvatsko zakonodavstvo, jedno je od važnijih i mogućnost uporabe materinskog jezika i pravo njegova učenja. Naime, jezik je jedan od važnijih pokazatelja etničkog identiteta te bi se trebao prenositi iz generacije u generaciju i to prije svega na temeljima govornih uzoraka roditelja. Jezik simbolizira kulturnu baštinu te, iako ga ne govore svi članovi manjinske zajednice, omogućuje izgradnju međusobne solidarnosti i to u smislu da pojedinci, koji govore zajednički (slovenski) jezik, snažniji osjećaj o pripadnosti nekoj (slovenskoj) zajednici (Medvešček & Riman, 2019).

Dosadašnja su istraživanja pokazala da ne postoji međugeneracijski prijenos slovenskog jezika među pripadnicima slovenske nacionalne manjine u Hrvatskoj (Medvešek, 2018, str. 90; Medvešek, 2017, str. 151). U tom je kontekstu potrebno spomenuti da nekoliko generacija mladih nije naučilo slovenski jezik u obitelji, a nisu ga mogli naučiti niti u školi. Osim napuštanja uporabe slovenskog jezika, na status i svakodnevnu uporabu utjecao je i odnos većinskog stanovništva. Prema Gorteru i Cenozu (2011, str. 654), govornici većinskih jezika ignoriraju manjinske jezike te često dolazi do jezičnog prilagođavanja u korist jezika većine (Gal, 1996, str. 586).

U Hrvatskoj je trenutno prisutna povećana briga pripadnika slovenske manjine za njegovanje, očuvanje i revitalizaciju slovenskog jezika. Govoreći o jezičnoj revitalizaciji, važno je napomenuti da ona ima dvije glavne svrhe: povećati broj govornika i poboljšati status manjinskog jezika (Elosua, 2016; Hornberg, 2008). Pod revitalizacijom podrazumijevamo skup praksi ili mjera kojima manjinski jezik može povećati svoju institucionalnu moć (Paulston, 1994).

Jezici su povezani s nacionalnim identitetom i za mnoge je kulture jezik temeljna vrijednost. Identitet pruža osjećaj sigurnosti, pripadnosti i zajedničkog naslijeđa. Kao što Yagmur i Kroon (2003, str. 2) tvrde da se identitet i etnička pripadnost mogu izraziti odijevanjem, vjerskim uvjerenjima, običajima i tradicijom, jezik je uvijek temeljnim kamenom formiranja i iskazivanja identiteta.

Problem je slovenskog, kao manjinskog jezika u Hrvatskoj, taj što se uglavnom govori u obiteljima koji imaju slovenske pretke i slovenskim kulturnim društvima te ne postoje drugi prostori gdje bi ga pripadnici slovenske nacionalne manjine mogli kontinuirano koristiti. Ovaj problem nije vezan samo za pripadnike slovenske manjinske zajednice, vidljiv je i kod drugih zajednica manjinskih jezika te su i oni ograničeni na prije spomenute domene (npr. Bashiri jezik, Yagmur & Kroon, 2003). Ako se manjinski jezik ne može koristiti u različitim društvenim, obrazovnim, znanstvenim i kulturnim područjima, on se ne može niti razvijati.

Istraživanja pokazuju da djeca, pripadnici slovenske zajednice u Hrvatskoj, rijetko uče slovenski kao materinski jezik. S obzirom na prekid međugeneracijskog prijenosa, u školi uče slovenski kao drugi strani jezik. Također, oni koji uče slovenski u školi, često nemaju potrebnu podršku kod kuće, i ne govore slovenski kod kuće, jer njihovi roditelji ne poznaju jezik dovoljno dobro. Podrška kod kuće i korištenje slovenskog u obitelji zapravo je glavni čimbenik razvoja i potpore, kada su u pitanju manjinski jezici (Sullivan, Vinka & Waldmann, 2013).

---

<sup>1</sup> Jedine dvije osnovne škole u Hrvatskoj koje su ponudile mogućnost učenja slovenskog jezika u razdoblju nakon Drugog svjetskog rata bile su škola u Labinu (1946/1947) i škola u Rijeci (1950/1951- 1952/1953) (Riman, 2014, str. 372). Iako se pokušalo organizirati slovensku školu i u Zagrebu, pripadnicima slovenske zajednice to nije uspjelo (Škiljan, 2015).



Iz svega je navedenog vidljivo da važnu ulogu u očuvanju i revitalizaciji manjinskog jezika ima škola, iako ona sama po sebi ne može 'spasiti' manjinski jezik. Uključivanjem manjinskog jezika u obrazovni program te uporaba jezika, raširena društvena i individualna dvojezičnost postaje stvarnost (Thomas i Roberts, 2011, str. 92) te može dovesti do poboljšanja statusa manjine u društvu, a istovremeno manjini dati veće samopouzdanje (Kaufmann, 2006, str. 2437). Kao rezultat toga, vrlo je vjerojatno povećanje broja govornika manjinskog jezika i početak ponovnog međugeneracijskog prijenosa jezika. Postoje i drugi važni utjecaji (jezični, kulturni, politički, društveni i demografski čimbenici) koje treba uzeti u obzir u procesu revitalizacije jezika, ali je uloga obrazovanja na materinskom jeziku jednako važna (Yagmur & Kroon, 2003, str. 14).

Cilj je ovog rada prikazati položaj predmeta *Slovenski jezik i kultura po modelu C* koji se izvodi u hrvatskim školama te mišljenje djece koja pohađaju nastavu slovenskog jezika kao materinskog jezika po model C u hrvatskim školama u Hrvatskoj o tome. Istraživanje je otvorilo i neka druga pitanja, prvenstveno ona koja se odnose na same polaznike, u smislu njihove povezanosti ili pripadnosti slovenskoj nacionalnoj manjini te koji su razlozi njihova uključivanja u nastavu slovenskog jezika i kakvo je njihovo poimanje slovenskog jezika.

O učenju slovenskog jezika u Hrvatskoj provodila su se istraživanja, a objavljeni su rezultati i zaključci tih istraživanja (Medvešek & Novak Lukanović, 2016; Medvešek & Riman, 2019; Riman, 2019; Riman, 2020; Riman & Novak Lukanović, 2021; Riman & Novak Lukanović, 2023). Hrvatski znanstvenici nisu iskazali poseban interes za tematiku slovenskog jezika u Hrvatskoj kao materinskog jezika te su znanstveni članici na tu temu rijetki (Jajić Novogradec, 2020; Ljubešić, 2022) i nisu u potpunosti tematski posvećeni problematici učenja slovenskoga kao materinskog jezika u Hrvatskoj. Treba istaknuti rad Turza-Bogdan i Cvikić (2022), gdje se donosi analiza terenskog istraživanja među učiteljicama koje su provodile nastavu slovenskog jezika u Varaždinskoj i Međimurskoj županiji.

## Modeli učenja slovenskog jezika u Hrvatskoj

Od 1991. godine do danas u Hrvatskoj su se razvili različiti oblici poučavanja slovenskog jezika i kulture. Od prvih kontinuiranih tečajeva slovenskog jezika, koji su se oblikovali u slovenskim društvima, pa sve do danas, slovenski je jezik zaživio i u slovenskim društvima, ali i u nekim hrvatskim školama. Najprisutniji je u Istarskoj, Primorsko-goranskoj, Varaždinskoj i Zagrebačkoj županiji te Gradu Zagrebu.

U suvremenim trendovima vidljivo je da slovenski jezik nije samo jezik predaka, već ima i sve veću ekonomsku vrijednost. Mladi, prije svega u pograničnom prostoru, vide veće mogućnosti za nastavak školovanja ili dobivanju zaposlenja ako znaju i slovenski jezik i zato se često odlučuju na učenje tog jezika.

Trenutno u Hrvatskoj postoje 4 oblika učenja slovenskog jezika:

- (a) Dopunska nastava slovenskog jezika (Dopolnilni pouk slovenskega jezika) (DPS);
- (b) Učenje slovenskog jezika i kulture po modelu C (model C);
- (c) Učenje slovenskog jezika i kulture u Varaždinskoj županiji (USJK) te
- (d) tečajevi.

### *Dopunska nastava slovenskog jezika (DPS)*

Nastava DPS-a je organizirana u skladu sa *Zakonom o odnosima Republike Slovenije sa Slovencima izvan njezinih granica* (2006). Obično se organizira u suradnji više institucija, a obavezno je prisutno Ministarstvo obrazovanja, znanosti i sporta Republike Slovenije (MZOS RS) te slovensko kulturno društvo ili veleposlanstvo Republike Slovenije, uz potporu Ureda vlade Republike Slovenije za Slovence u dijaspori. Temeljni jezični ciljevi DPS-a su oblikovani u nastavnom planu i programu *Dopolnilni pouk slovenščine v tujini* (Jurman & Jurkovič, 2016). Taj je oblik učenja prvenstveno u slovenskim društvima u Hrvatskoj, a prihvatljiv je jer jednostavno zaživljuje/uspostavlja (za otvaranje je potrebno petero djece ili sedam starijih osoba). Financira ga MZOS RS te nije dodatan financijski problem za slovenska društva. DPS ima vrlo pozitivan utjecaj jer su učitelji uključeni u djelovanje

slovenskog društva, a društvo nataj način u svoje djelovanje privlači djecu i mlade koji se naknadno uključuju i u druge oblike aktivnosti koje slovensko društvo provodi.

DPS je prisutan u sljedećim društvima i školama u Hrvatskoj: Slovenski dom – Kulturno prosvetno društvo Bazovica, Rijeka; Slovensko kulturno društvo Triglav, Split; Slovensko kulturno društvo Stanko Vraz, Osijek; Slovensko kulturno društvo Gorski kotar, Prezid; Slovensko kulturno društvo Istra, Pula; Slovensko kulturno društvo Ajda, Umag; Slovensko kulturno društvo Lipa, Buzet; OŠ Sveti Martin na Muri, OŠ Selnica, Osnovna škola Mursko Središće – Područna škola Paklenica, Gimnazija Josipa Slavenskog, Čakovec; Kulturno društvo Slovenski dom Karlovac, Karlovac; Slovensko kulturno društvo Prešeren, Lokve (ZZRS, 2023). Od svibnja 2023. godine se započelo s učenjem slovenskog jezika i u Slovenskom kulturnom društvu Lipa u Zadru (057info).

Slovenska društva često osiguravaju/omogućuju prostore za izvođenje nastave i upravo su članovi slovenskih društava najčešće i sami inicijatori uvođenja poučavanja slovenskog jezika. U Hrvatskoj postoje i primjeri (prije svega u Međimurskoj županiji) gdje ne postoje kulturno-umjetnička društva ili druge slovenske organizacije koje bi bile inicijatori za učenje slovenskog jezika, pa ulogu preuzimaju aktivniji pripadnici same zajednice. Nastava se slovenskog jezika tada izvodi u hrvatskim obrazovnim institucijama (osnovne i srednje škole), primjerice u OŠ Sveti Martin na Muri, OŠ Selnica, Osnovna škola Mursko Središće – Područna škola Paklenica, Gimnazija Josipa Slavenskog, Čakovec. Sve su škole smještene na području Međimurske županije (ZZRS, 2023).

U Hrvatskoj je DPS započeo u Slovenskom kulturno prosvjetnom društvu Triglav u Splitu 1992. godine i traje sve do danas. Drugo društvo u kojem se započelo s učenjem slovenskog jezika po obliku DPS je Slovenski dom KPD Bazovica u Rijeci. Nastava je započela 1993. godine.

Učenje je slovenskog jezika bilo aktivno i u drugim slovenskim društvima (npr. Slovensko kulturno društvo Snežnik u Lovranu), ali je zbog slabog interesa relativno brzo zamrlo. Potrebno je spomenuti da polaznici učenja slovenskog jezika nisu uvijek djeca. Često slovenski jezik pohađaju učenici 3. i 4. razreda srednje škole kao i studenti, koji planiraju nastavak školovanja i zaposlenje u Sloveniji. Slovenski jezik uče i članovi slovenskih društava koji imaju različitu motivaciju. Broj je djece često vrlo malen te oscilira (Riman, 2021).

#### *Učenje slovenskoga jezika i kulture u Varaždinskoj županiji*

Učenje je slovenskoga jezika u Varaždinskoj županiji uvedeno na inicijativu Barbare Antolić Vupora i Vijeća slovenske nacionalne manjine u Varaždinskoj županiji u prosincu 2012. godine kao izvannastavna aktivnost u suradnji s MZOS RS, Uredom vlade Republike Slovenije za Slovence u dijaspori i Varaždinskom županijom.

Slovenski se jezik tako počeo učiti u dvanaest osnovnih škola (emeđimurje, 2013), i u prvog je godini nastavu slovenskog jezika pohađalo 239 učenika. Broj se učenika na nastavi slovenskog jezika i kulture u Varaždinskoj županiji, zbog svojeg neobavezujućeg karaktera, kontinuirano mijenja, pa je tako u školskoj godini 2018/2019. bilo upisano 103 učenika (Medvešek & Riman, 2019, str. 256). Od studenog 2021. je u projekt uključeno 11 osnovnih škola, a veći broj učitelja, koji su putovali iz Slovenije, zamijenila je jedna učiteljica koja ima nastavu na svim osnovnim školama koje su uključene u taj projekt. U školskoj godini 2022/2023. su to bile: OŠ Cestica (Cestica); OŠ Izidora Poljaka, PŠ Cvetlin (Cvetlin); OŠ Tužno, PŠ Črešnjevo (Črešnjevo); OŠ Andrije Kačića Miošića (Donja Voća); OŠ Ivana Rangera (Kamenica); OŠ Ante Starčevića (Lepoglava); OŠ Petrijanec (Petrijanec); OŠ Metel Ožegović (Radovan); OŠ Vidovec (Vidovec); OŠ Vinica (Vinica); OŠ Izidora Poljaka (Višnjica).

Projekt je važan iz perspektive pripadnika slovenske zajednice u Hrvatskoj jer se izvodi u krajevima gdje ne postoje slovenske društva. Učiteljica, koja izvodi nastavu u Varaždinskoj županiji, susreće se s istim problemima kao i učiteljice koje podučavaju predmet Slovenski jezik i kultura po modelu C u ostalim hrvatskim školama. Učenici nemaju udžbenike, a imaju problema i s nabavkom drugih didaktičkih materijala. Učiteljice su relativno slabo povezane sa samom slovenskom zajednicom. Istraživanjima se pokazala i slaba međusobna povezanost učitelja slovenskog jezika s učiteljima iz škola u kojima se slovenski jezik izvodi kao izvannastavna aktivnost (Riman, 2021).

### Tečajevi

Slovenska su društva u Hrvatskoj često trebala, ovisno o samoj situaciji i interesu za učenjem slovenskog jezika, reagirati s obzirom na to da se periodično znao pojaviti i povećani interes za učenjem slovenskog jezika. U cilju popularizacije slovenskog jezika i privlačenja mlađih članova te prilagodbe postojećim trendovima, aktivnost bi se osmislila i ponudila. Tako, povremeno u većim slovenskim društvima, ovisno o interesu, postoje tečajevi slovenskog jezika. Najduži staž djelovanja tečaja slovenskog jezika je u Slovenskom domu Zagreb, gdje je organizirana nastava za članove društva (Novi odmev, 2020, p. 34). U drugim društvima tečajevi nisu kontinuirani već se organiziraju prema potrebi.

### Učenje slovenskoga jezika i kulture po modelu C

Jedno od prava, koje pripadnici nacionalnih manjina u Hrvatskoj imaju je i pravo na odgoj i obrazovanje na jeziku i pismu nacionalnih manjina kojim se služe, a ostvaruje se temeljem *Ustava Republike Hrvatske, Ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina* (2002) i *Zakona o obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina* (2000). Odgoj i obrazovanje pripadnika nacionalnih manjina obavlja se u predškolskim, osnovnoškolskim i srednjoškolskim ustanovama s nastavom na jeziku i pismu kojim se služe pod uvjetima i na način propisan posebnim programom o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina koje donosi nadležno ministarstvo. Pravo na učenje materinskog, slovenskog jezika, imaju i pripadnici slovenske nacionalne manjine u Hrvatskoj. Zbog geografske raspršenosti i heterogenosti pripadnika slovenske nacionalne manjine u Hrvatskoj se provodi učenje slovenskog jezika po modelu.

Slovenski jezik po modelu C se prvo uveo u OŠ Štrigova, u Međimurskoj županiji u drugom polugodištu školske godine 2007/2008. Stjecajem okolnosti se učenje nije nastavilo u idućoj školskoj godini, iako se činilo da postoji interes (Medvešek & Riman 2019, 252). Pokušaja uvođenja slovenskog jezika, na način da to financijski podupire Republika Slovenija bilo je 2017. godine (Beti, 2017), ali zbog nezainteresiranosti ravnatelja ni taj oblik nije bio prihvaćen.

Učenje je slovenskog jezika započelo u školskoj godini 2009/2010. u OŠ Pećine u Rijeci (Šestan Kučić, 2019), gdje se u nastavu uključilo 35 učenika. U toj se školi učenje slovenskog jezika provodi i danas te se od tada pa do danas povećao broj škola kao i broj djece koji pohađaju nastavu slovenskog jezika. Podaci o školama u kojima se provodi učenje slovenskog jezika prikazani su tablici 1.

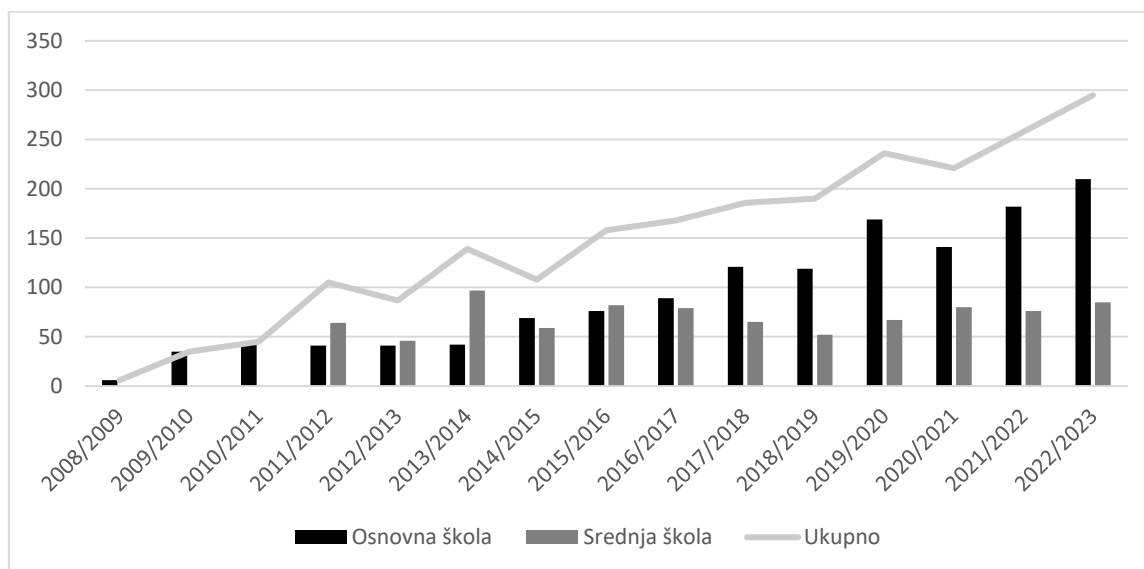
**Tablica 1** Podaci o školama u kojima se provodi predmet Slovenski jezik po modelu C u školskoj godini 2022/2023.

Škola	Mjesto	Broj učenika
<b>Osnovna škola</b>		
<b>OŠ Andrija Mohorovičić</b>	Matulji	52
<b>Područna škola OŠ Andrija Mohorovičić</b>	Jušići	4
<b>OŠ Klana</b>	Klana	28
<b>OŠ Pećine</b>	Rijeka	51
<b>OŠ Kozala</b>	Rijeka	17
<b>OŠ Marije i Line</b>	Umag	26
<b>OŠ Vazmoslava Grželja</b>	Buzet	6
<b>OŠ Milana Langa</b>	Bregana	35
<b>Srednja škola</b>		
<b>Druga gimnazija Varaždin</b>	Varaždin	54
<b>Prva sušačka hrvatska gimnazija</b>	Rijeka	8
<b>Srednja škola za primijenjenu umjetnost i oblikovanje</b>	Pula	17
<b>Gimnaziji Lucijana Vranjanina</b>	Zagreb	6

(Izvor: Riman, 2022)

Kao što je vidljivo iz tablice 1 najviše se škola nalazi na prostoru Primorsko-goranske i Istarske županije. Po jedna je škola u Varaždinskoj i Zagrebačkoj županiji te u Gradu Zagrebu.

Prema podacima broj se djece povećava svake školske godine zato što se povećava i broj uključenih škola. Podaci su u prikazani u grafu 1.



**Graf 1.** Broj djece koja pohađaju predmet Slovenski jezik po modelu C  
(Izvor: Riman i Štiglić, 2023, str. 43.)

Kao što je vidljivo iz podataka u grafu 1. broj učenika raste. Mala se stagnacija dogodila u vrijeme kada je nastavni proces bio otežan zbog korone (Riman i Lukanović, 2021), ali je vidljivo da u postkoronskom vremenu brojke ponovo laganom porastu.

Uvođenje slovenskoga jezika u osnovnu ili srednju školu relativno je jednostavan postupak, pod uvjetom da je ravnatelj naklonjen toj ideji. MZO podupire uvođenje predmeta Slovenski jezik. Izazovi s kojima se susreću pripadnici slovenske nacionalne manjine, koji su inicijatori uvođenja slovenskog jezika u neku osnovnu ili srednju školu, su:

- nedovoljan broj nastavnog kadra;<sup>2</sup>
- neadekvatni učitelji koji su već uključeni u nastavni proces;
- neadekvatni nastavni i didaktički materijali;
- nepostojanje adekvatnog kurikulumu (trenutno je u izradi);
- u školama se slovenski jezik uobičajeno izvodi u vrijeme koje nije uvijek optimalno za učenike i roditelje, s time da je situacija još i teža u ruralnim prostorima gdje djeca ovise o školskom prijevozu.

Pri samom izvođenju slovenskog jezika mnoštvo je toga ovisno o samom nastavnom kadru te njihovoj sposobnosti za organizaciju, promidžbu i samo provođenje nastave.

<sup>2</sup> U školskoj godini 2014/2015. je započela nastava slovenskog jezika po modelu C u Gimnaziji u Puli, a zamrlo je u školskoj godini 2020/2021. zbog nepostojanja kadra (Gimnazija Pula, 2021/2022).

## Stavovi učenika o predmetu Slovenski jezik i kultura

U školskoj je godini 2018/2019. bila provedena anketa među učenicima osnovnih i srednjih škola putem strukturiranog upitnika. Za učenike osnovnih škola bio je pripremljen anketni upitnik s 12 pitanja, a za učenike srednjih škola anketni je upitnik sadržavao 15 pitanja. Pitanja su bila koncipirana na način da se evidentira demografska struktura, odnosu spram slovenskog jezika, sociolingvistički status učenika te njihova percepcija slovenskog jeziku. Anketni je upitnik bio na slovenskom jeziku.

U anketi je sudjelovalo 155 učenika i to 105 učenika iz osnovnih i 55 učenika iz srednjih škola. U anketu su bile uključene sljedeće škole:

- OŠ Pećine, Rijeka (46 učenika);
- OŠ Kozala, Rijeka (17 učenika);
- OŠ Andrija Mohorovičić, Matulji (matična škola) (14 učenika);
- OŠ Andrija Mohorovičić Matulji - Područna škola Jušići (19 učenika);
- OŠ Vazmoslava Grželja, Buzet (9 učenika).
- Druga gimnazija Varaždin, Varaždin (36 učenika);
- Gimnazija Pula, Pula (4 učenika);
- Srednja škola za primijenjenu umjetnost i oblikovanje, Pula (10 učenika).

Kao što je vidljivo, uključene škole su većinom iz Primorsko-goranske i Istarske županije. U istraživanju je sudjelovala samo jedna škola iz Varaždinske županije (Druga gimnazija Varaždin). U školama koje su bile uključene u istraživanje postojao je predmet Slovenski jezik i kultura, odnosno u školskoj se godini 2018/2019. slovenski mogao učiti u, ovdje navedenih, 7 škola.

U nastavu slovenskog jezika bilo je uključenio više djevojaka (51%) nego mladića (46,5%), dok 4 ispitanika nisu odgovorila na to pitanje.

Dobna struktura učenika osnovnih i srednjih škola koji su bili uključeni u istraživanje prikazana je u tablici 2 i tablici 3.

**Tablica 2** Dobna struktura učenika osnovne škole ovisno o razredu koji pohađaju (N=105)

Razred	Broj učenika uključenih u anketu po razredu	%
1.	12	7,7
2.	17	11,0
3.	25	16,1
4.	27	17,4
5.	11	7,1
6.	3	1,9
7.	1	0,6
8.	9	5,8
<b>Ukupno</b>	<b>105</b>	<b>100,0</b>

Kao što je vidljivo iz tablice 2, većina učenika koji pohađaju nastavu slovenskog jezika polaze niže razrede osnovne škole. Više je razloga tome: djeca u nižim razredima osnovne škole manje su opterećena školom i školskim obavezama pa se roditelji lakše odlučuju upisati predmet Slovenski jezik i kultura. Također, djeca koja u školi ostaju do popodnevnih sati uključivanjem u predmet Slovenski jezik stječu dodatno znanje bez većeg (dodatnog) napora, a program je besplatan. Predmet je obično uključen u raspored sati tako da se djeca ne trebaju vraćati u školu u poslijepodnevnim satima. Osim toga, potrebno je spomenuti da ovo nije izborni predmet, tako da uključivanjem u nastavu slovenskog jezika, jer se tretira kao materinski jezik, djeca ne gube pravo izbora triju izbornih predmeta. U višim je razredima teže dobiti adekvatan raspored sati te učenici u školi ostaju predugo, a bilo je čak primjera

kada je slovenski jezik bio u raspored uvršten u osmi i deveti sat (Riman, 2020), što dodatno demotivira učenike.

**Tablica 3** Starosna struktura učenika srednje škole ovisno o razredu koji pohađaju (N=55)

Razred	Broj učenika uključenih u anketu po razredu	%
1.	17	11,0
2.	12	7,7
3.	17	11,0
4.	4	2,6
<b>Ukupno</b>	<b>50</b>	<b>100,0</b>

I u srednjoj je školi vidljivo da slovenski jezik pohađa veći broj učenika nižih razreda srednje škole, dok je relativno mali broj onih koji pohađaju slovenski jezik u završnom razredu.

Prije svega nas je u istraživanju zanimalo koji su razlozi i motivi za učenje slovenskog jezika. To pitanje je bilo otvorenog tipa te su neki učenici navodili vrlo ilustrativne motive. Odgovori su u prikazani tablici 4.

**Tablica 4** Odgovori učenika na pitanje o razlozima učenja slovenskog jezika

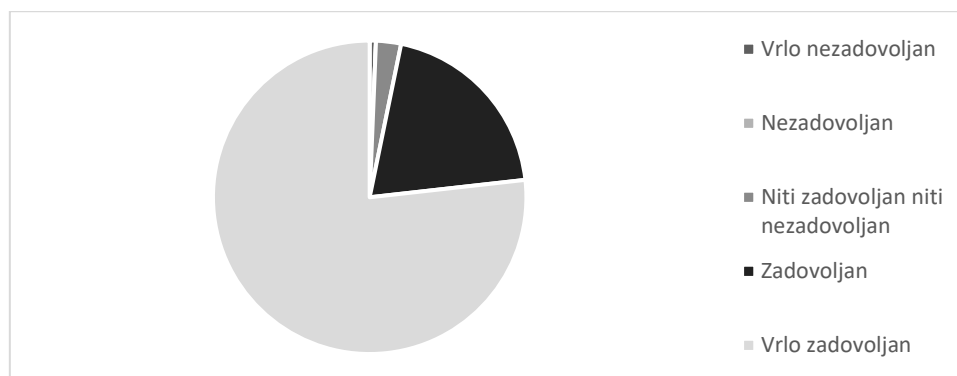
Odgovori učenika	%
Jezik mi se sviđa, zanimljiv je, želim naučiti još jedan jezik.	33,5
Zbog mogućnosti nastavka školovanja u Sloveniji.	18,0
Želim naučiti slovenski jezik.	18,0
Jer su djed i baka, roditelji iz Slovenije.	8,3
Zbog druženja i zabave.	5,8
Zbog izleta.	4,5
U Sloveniji imam rođake te da mogu razgovarati s njima.	3,2
Govore ga i moji prijatelji.	1,9
Čini mi se zabavno.	1,9
Slovenija je susjedna država; da mogu komunicirati na slovenskom jeziku.	1,9
Upisali su me roditelji.	1,9
U Sloveniji imam prijatelje.	1,2
Uče ga i moj brat/sestra.	1,2
Često, s roditeljima, odlazim na godišnji odmor/praznike u Sloveniju.	1,2
Zbog želje za polaskom glazbene škole smjer harmonika.	0,6
Rođen sam u Sloveniji.	0,6
Bez odgovora	4,5

Iz tablice 4 je vidljivo da su razlozi za učenje slovenskog različiti. Prije svega, djeca žele učiti slovenski jezik jer ga doživljavaju kao jezik koji im otvara mogućnost školovanja u Sloveniji pa je tako vidljivo da je 18% učenika slovenski jezik počelo učiti radi „nastavka školovanja u Sloveniji“. Nemaju sva djeca, koja odluče studirati u Sloveniji, slovenske pretke.

Među razlozima učenja su također i obiteljske veze sa Slovenijom, pa je tako 8,3% (13 učenika) napisalo da uče slovenski jezika jer su im roditelji, odnosno bake i djedovi iz Slovenije, a 3,2% (5 učenika) učenika je odlučilo učiti slovenski jezik jer imaju rodbinu u Sloveniji. Spojimo li te dvije kategorije s izjavom jedne učenice da je rođena u Sloveniji, dolazimo do brojke od 12,1% (19 učenika) učenika uključenih u učenje slovenskog jezika koji imaju određene veze sa Slovenijom te im je upravo to jedan od glavnih razloga zašto su se uključili u nastavu slovenskog jezika.

Važnim su čimbenikom, zbog kojih učenici i studenti (ne)ostaju na nastavi slovenskog jezika u narednim školskim godinama, zadovoljstvo nastavom, nastavnim sadržajem, osjećajem ugone tijekom nastave, izleti te druge aktivnosti. Sve napisano predstavlja znatne zahtjeve za samog nastavnika koji u svojem radu mora biti inovativan. Djecu treba naučiti slovenski jezik, ali valja imati i razumijevanja da je to predmet iz kojega se učenici na kraju školske godine mogu ispisati.

U anketi se pokušalo doznati jesu li djeca zadovoljna s nastavom slovenskoga jezika. Izuzetno je velik broj učenika imao pozitivne odgovore. Vjerojatno je i to utjecalo na njihovu odluku (ili odluku roditelja), hoće li u nastavku školovanja pohađati predmet Slovenski jezik i kultura. U grafu 2 prikazani su odgovori učenika o zadovoljstvu s nastavnim predmetom Slovenski jezik i kultura.



**Graf 2** Odgovori učenika na pitanje jesu li zadovoljni s nastavom slovenskog jezika u školi

Na ovo su pitanje odgovorili svi učenici uključeni u anketu. Iz rezultata je vidljivo da su zadovoljni nastavom slovenskoga jezika. Više od 70% njih zaokružilo je da su vrlo zadovoljni. Kao što je već rečeno, to je dodatni pritisak na učitelje koji su svjesni da će djecu zadržati na nastavi slovenskog samo ako je njihova nastava dovoljno kreativna, inovativna i zanimljiva. Među raznim aktivnostima koje se nude kao izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, slovenski je jezik, na određeni način, manje atraktivan. Djeca i roditelji koji nemaju izravan kontakt sa Slovenijom (rodbinske veze i sl.) mogu brzo izgubiti interes za učenje slovenskog jezika i kulture.

Osim učitelja, važnu ulogu imaju i organizacije slovenske manjine u Hrvatskoj (vijeća i predstavnici slovenske nacionalne manjine, slovenska društva) koje u sudjelovanju s učiteljima slovenskog jezika mogu obogatiti nastavu na način da materijalno pripomognu realizaciju ekskurzija, izleta i terenske nastave, kupnjom knjiga i drugog didaktičnog materijala, organiziranjem posjeta dječjim i lutkarskim predstavama i sl.

Važnu ulogu ima i MOZŠ RS, posebno kroz donaciju besplatnih udžbenika, kako roditelji ne bi bili dodatno financijski opterećeni. Važna su i putovanja u Sloveniju, ekskurzije koje dijelom podupiru MOZŠ RS i slovenske manjine u Hrvatskoj. Na taj način djeca stječu iskustvo korištenja slovenskog jezika na terenu, što je bitno za osjećaj svrsishodnosti jezika koji uče. Također, učenike smo pitali što im se najviše sviđa na nastavi slovenskog jezika, a odgovori su prikazani u tablici 5.

Iz priloženih je odgovora razvidno da učenici vole učenje bez osjećaja prisile te da su uključeni inovativniji elementi koje učitelji uvode u nastavni proces. Značajan utjecaj na to imaju i druga djeca koja pohađaju nastavu slovenskog jezika. Vrlo visokih 46,4% ispitanika navodi opuštenost kao nešto što im se najviše sviđa. Izleti su također jedan od važnijih elemenata, što je istaknulo 35,4% ispitanika. Izuzetno je bitan i odnos nastavnika prema učenicima, što navodi 14,8% učenika. Učenici su naveli mnoštvo drugih razloga, koji su prvenstveno subjektivne naravi.

Tablica 5 Odgovori učenika na pitanje što im se sviđa na nastavi slovenskog jezika

Odgovori učenika	%
<b>Učenje bez pritiska (igre, dobar osjećaj, dobro društvo)</b>	46,4
<b>Izleti</b>	35,4
<b>Dobra učiteljica/Dobar učitelj</b>	14,8
<b>Sve skupa</b>	14,1
<b>Bez odgovora</b>	7,7
<b>Sviđa mi se sve što učimo o jeziku i kulturi Slovenije.</b>	6,4
<b>Pjesmice</b>	4,5
<b>Mnogo učimo</b>	4,5
<b>Jezik je zanimljiv, zanimljive slovenske igre, interesantni običaji.</b>	3,8
<b>Dvojina<sup>3</sup></b>	1,9
<b>Učim novi jezik</b>	1,2
<b>Ne znam</b>	0,6
<b>Tekst o kremšniti</b>	0,6
<b>Slovenski jezik mi je smiješan</b>	0,6

Roditelji, kojima je slovenski jezik materinski, ipak ne prenose to znanje na svoju djecu stoga je nastava slovenskog jezika u hrvatskim školama važna. Pripadnici slovenske nacionalne manjine su toga svjesni te se trude oblikovati cijelu obrazovnu vertikalnu. Gotovo potpuna obrazovna vertikala glede učenja slovenskog jezika trenutačno je u Rijeci, gdje postoji nastava slovenskog jezika u osnovnoj i srednjoj školi te lektorat slovenskog jezika na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. No, ne postoji u predškolskim ustanovama – vrtićima, iako pripadnici slovenske zajednice već desetljećima rade na tome kako bi se slovenski jezik mogao poučavati i u predškolskom programu.

Zanimalo nas je kada učenici upotrebljavaju slovenski jezik izvan škole, a odgovori na pitanje s kime učenici razgovaraju na slovenskom jeziku izrazito su bitni. Izvjesno je da se slovenskim jezikom koriste vrlo rijetko, ali to ne umanjuje činjenicu da su jezični odnos u obitelji izrazito važni za očuvanje manjinskog jezika. Osim same uporabe jezika, pokazatelj su i obiteljskih odnosa i drugih veza sa Slovenijom. Podaci su prikazani u tablici 6.

Tablica 6 Odgovori učenika glede na uporabu slovenskog jezika u domaćem okruženju (N = 155)

Sugovornik	%
<b>s majčinom majkom (bakom po majci)</b>	3,22
<b>s majčinim ocem (djedom po majci)</b>	2,58
<b>s obiteljskim prijateljima</b>	1,29
<b>s očevom majkom (bakom po ocu)</b>	0,64
<b>s očevim ocem (djedom po ocu)</b>	0,64
<b>s ocem</b>	0,64
<b>s majkom</b>	0
<b>s braćom i sestrama</b>	0

Na pitanje s kime kod kuće razgovaraju samo na slovenskom jeziku, odgovorili su svi ispitanici. Iz odgovora je vidljivo da s članovima uže obitelji vrlo malo razgovaraju na slovenskom jeziku. Prije svega, slovenski se jezik očuvao u krugu obitelji s majčine strane (uz baku i djeda s majčine strane). U manjoj su mjeri to roditelji s očeve strane, a može se zaključiti da je tome tako kada i s ocem razgovaraju na slovenskom jeziku. Nitko od ispitanika s majkom ne razgovara samo na slovenskom jeziku.

<sup>3</sup> Ovdje se misli na kategoriju brojivosti imenica.



Naime, iz odgovora je jasno da učenici sa svojim obiteljima razgovaraju uglavnom na hrvatskom jeziku, ali određeni broj djece povremeno s članovima obitelji razgovara i na nekom drugom, pa i na slovenskom jeziku. Odgovori su prikazani u tablici 7.

**Tablica 7** Odgovori učenika o upotrebi slovenskog i hrvatskog ili slovenskog i nekog drugog jezika (N = 155)

Sugovornik	Djelomično na hrvatskom, djelomično na slovenskom jeziku. Djelomično na slovenskom jeziku, djelomično na drugom jeziku.		Djelomično na slovenskom jeziku, djelomično na drugom.	
	broj	%	broj	%
s majkom	5	3,22	2	1,29
s ocem	2	1,29	3	1,93
s bakom po majci	9	5,80	1	0,64
s djedom po majci	2	1,29	1	0,64
s bakom po ocu	1	0,64	1	0,64
s djedom po ocu	3	1,93	2	1,29
s braćom i sestrama	1	0,64	2	1,29
s obiteljskim prijateljima	4	2,58	3	1,93

Iz tablice je vidljivo da se učenici s članovima uže obitelji, ali i obiteljskim prijateljima u nekim prilikama, služe slovenskim jezikom. Zanimljivo je da, u usporedbi s ostalim članovima obitelji, određeni broj mladih navodi da s obiteljskim prijateljima razgovara samo na slovenskom jeziku. To je čimbenik koji do sada nismo uzimali u obzir, ali je jasan pokazatelj da pojedinci povezani s obitelji mogu pozitivno utjecati na uporabu slovenskog jezika.

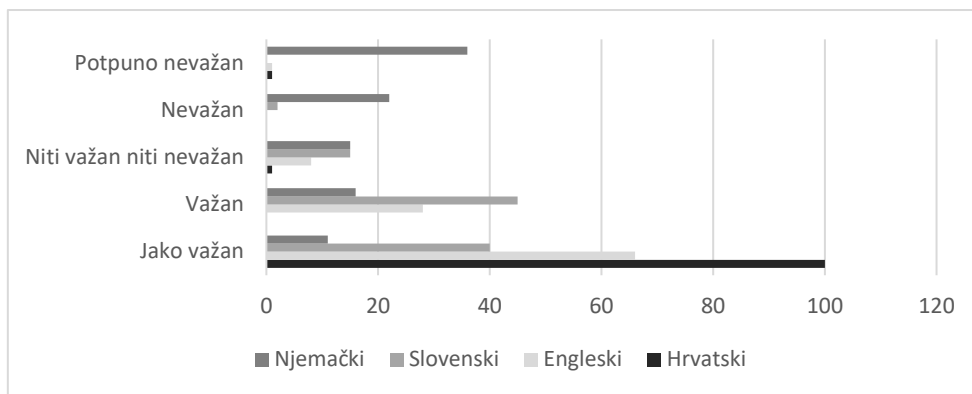
Relativno mala uporaba slovenskog jezika u komunikaciji s članovima obitelji i obiteljskim prijateljima nije začuđujuća, s obzirom na to da su učenici i studenti kao materinski jezik navodili hrvatski jezik. Odgovori o materinskom jeziku su u tablici 8.

**Tablica 8** Materinski jezik učenika

Materinski jezik	Broj	%
Hrvatski	153	98,70
Slovenski	4	2,58
Srpski	3	1,93
Njemački	1	0,64

Iz tablice je vidljivo da je materinski jezik među učenicima prije svega hrvatski jezik. Na to je vjerojatno utjecalo nepostojanje međugeneracijskog prijenosa slovenskog jezika, kao i uporaba hrvatskog jezika u hrvatskom obrazovnom sustavu te relativno malo javnog prostora gdje je moguće upotrebljavati slovenski jezik u Hrvatskoj.

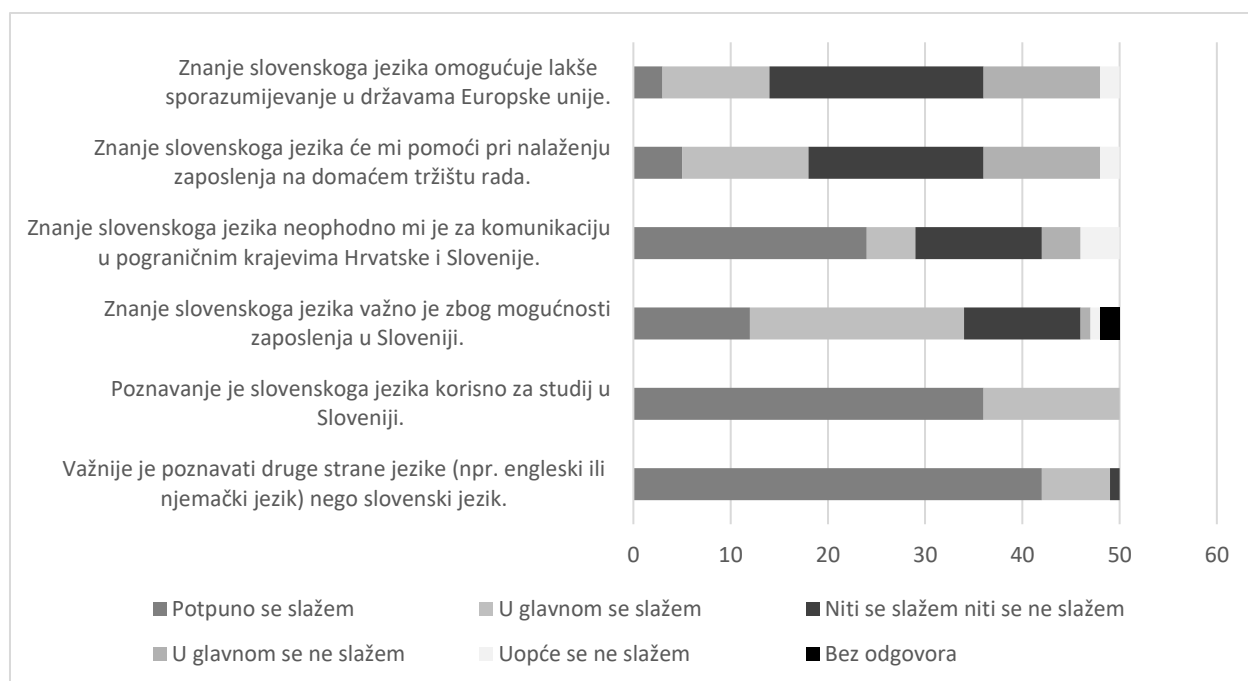
U procesu učenja i ponovne revitalizacije slovenskog jezika u Hrvatskoj važna je i činjenica kako učenici doživljavaju slovenski jezik te koliko im je važan. Čini se da slovenski jezik zauzima visoko mjesto, odmah iza hrvatskog i engleskog jezika. To je vidljivo iz Grafa 3.



Graf 3 Važnost slovenskog jezika u odnosu na druge jezike

Na pitanja nisu odgovorili svi učenici. Kod učenika koji su odgovorili na pitanje, vidljivo je da im je hrvatski jezik najvažniji, slijed za njim engleski jezik, a potom i slovenski jezik. Njemački jezik učenicima nije toliko važan kao engleski i slovenski. Kad bi u anketi bilo sudjelovalo više učenika s područja Varaždinske, Krapinsko-zagorske i Međimurske županije, krajeva koji tradicionalno gravitiraju njemačkom govornom području, za pretpostaviti je da bi i važnost njemačkoga jezika bila veća. Na pitanja su uglavnom odgovarali učenici iz krajeva koji gravitiraju Sloveniji i Italiji, gdje su i smještene škole (Istarska i Primorsko-goranska županija) u kojima je provedeno anketiranje.

Učenici srednjih škola su dobili i dodatna pitanje u kojima su trebali označiti koliko se (ne)slažu s navedenim tvrdnjama. Podaci su u prikazani u grafu 4.



Graf 4 Mišljenje učenika srednjih škola o tvrdnjama vezanima za slovenski jezik

Tvrdnja s kojom se učenici najviše slažu je korist slovenskog jezika za studij u Sloveniji. To je djelomično i odgovor na pitanje zašto se upisuju na nastavu slovenskog jezika, zato što svoju neposrednu budućnost vide u Sloveniji. Druga tvrdnja, s kojom se učenici najviše slažu, odnosi se na tržište rada. Učenici su uvidjeli da im učenje susjednog jezika nudi bolje prilike (obrazovne i radne) i šire mogućnosti.

Ostali jezici imaju prednost pred slovenskim jezikom, što je vidljivo iz grafa 3, zato što su hrvatski i engleski jezik ocijenjeni kao važniji u odnosu na slovenski jezik. Zanimljivo je, međutim, da se najmanje slažu s tvrdnjama da slovenski jezik omogućuje komunikaciju unutar zemalja Europske Unije te da slovenski nije prepoznat (i važan) kada je riječ o pronalaženju posla u pograničnom području u Hrvatskoj. To također ukazuje da su gospodarske i trgovinske veze između Slovenije i Hrvatske u pograničnom području, još uvijek, prilično slabe.

## Zaključak

Slovenski je jezik u Hrvatskoj važan za pripadnike slovenske nacionalne manjine te se danas upotrebljava u komunikaciji, prije svega među pripadnicima slovenske nacionalne manjine koji su aktivni članovi u slovenskim društvima, a rjeđe je prisutan i unutar obitelji. Rijetko se slovenski jezik koristi kao jezik šire komunikacije u nekoj sredini. Upravo stoga što su političko-povijesna događanja (suživot u nekadašnjoj SFRJ) utjecala na međugeneracijski prijenos slovenskog jezika, različiti oblici učenja slovenskog jezika mogu pozitivno utjecati na popularizaciju, učestaliju uporabu pa i na njegovu postepenu revitalizaciju.

Kada se učenje slovenskog jezika provodi u većinskim (hrvatskim) školama, to ima velik značaj za slovenski jezik i slovensku manjinsku zajednicu.

Broj škola u kojima se može učiti predmet Slovenski jezik i kultura raste. Ponajprije su za to zaslužna slovenska zajednice. Posljedično raste i broj učenika kao i broj nastavnika. Prije nekoliko godina najveći je broj polaznika učenja slovenskoga jezika bio u Primorsko-goranskoj i Istarskoj županiji te u Varaždinskoj županiji, a suvremenijim pregledom situacije vidljivo je da je broj škola koje nude mogućnost slušanja predmeta Slovenski jezik i kultura po modelu C u unutrašnjosti u laganom porastu. Tako je moguće učenje slovenskog jezika po modelu C u Zagrebačkoj županiji i Gradu Zagrebu, a od školske godine 2023/2024. to će biti moguće i u Međimurskoj županiji, u OŠ Gornji Mihaljevec.

Upravo zbog povećanja broja učenika Institut za narodnostna vprašanja iz Ljubljane je započeo, u suradnji s MZOŠ RS, kontinuirano praćenje i tijek nastave među učenicima osnovnih i srednjih škola koji su uključeni u nastavu predmeta Slovenski jezik i kultura. Nakon provedene ankete u kojoj smo učenike pitali o uporabi jezika, tijeku nastave te o njihovoj percepciji slovenskog jezika, moguće je zaključiti sljedeće:

- da se na predmet Slovenski jezik i kultura (češće) upisuju djeca koja su u nižim razredima osnovne škole te ona na početku obrazovanja u srednjoškolskim obrazovnim institucijama, a broj se učenika smanjuje rastom dobi, odnosno u kasnijim razredima;
- razlozi učenja slovenskog jezika su različiti, a jedan od glavnih motiva je i nastavak školovanja u Sloveniji, dok je relativno mali broj onih koji slovenski jezik uče isključivo zbog obiteljskih razloga i povezanosti sa Slovenijom na nekoj privatnoj razini;
- iako su zabilježeni izazovi s neadekvatnim kadrom, iz odgovora je vidljivo da su učenici izuzetno zadovoljni s nastavom slovenskog jezika i radom nastavnika. Prije svega naglasak je stavljen na opuštenosti pri učenju, ekskurzije te dobar nastavni kadar;
- malo učenika u krugu uže obitelji ima mogućnost uporabe slovenskog jezika te vrlo malo učenika to i prakticira;
- učenici se, pri odluci o materinskom jeziku, odlučuju za odabir hrvatskoga jezika.

Slovenski jezik u Hrvatskoj nije više samo jezik manjine. Prema odgovorima vidljivo je da ga mladi doživljavaju i kao jezik susjeda. Činjenica je da mladi i djeca slovenski jezik, iako dolaze iz obitelji koje imaju slovenske rodbinske veze i slovenske pretke, u školi počinju učiti kao drugi strani jezik. Naklonjenost ravnatelja, drugog nastavnog kadra, ali i sredine u kojoj škola djeluje od izuzetnog je značaja. Otvaranjem mogućnosti učenja slovenskog jezika u hrvatskim školama, djeci, pripadnicima slovenske nacionalne manjine, dajemo mogućnost kontinuirane uporabe slovenskog jezika i ono što je vrlo važno, otvara se javni prostor gdje ga mogu (trajnije) koristiti.

## Literatura

- 057 (2023). Društvo "Lipa" daje priliku da u Zadru učimo slovenski. *057info.hr*, 5. 5., <https://www.057info.hr/vijesti/2023-05-05/drustvo-lipa-daje-priliku-da-u-zadru-ucimo-slovenski> (pristup 20. 8. 2023.)
- Bagdasarov, A. (2018). O etnojezičnoj politici u socijalističkoj Jugoslaviji. *Filologija* 71, 25-60.
- Beti, I. (2017). U četiri škole u Međimurju učenici će moći učiti slovenski jezik. *Lokalni.hr*, 19. 9. <https://lokalni.vecernji.hr/zupanije/u-cetiri-skole-u-me-imurju-ucenici-ce-moci-uciti-slovenski-jezik-5467> (pristup 20. 8. 2023.).
- e-medjimurje (2013). Aktivnosti Vijeća slovenske nacionalne manjine Varaždinske županije. *E-medjimurje*, 3.7. <https://emedjimurje.net.hr/vijesti/drustvo/3119195/aktivnosti-vijeca-slovenske-nacionalne-manjine-varazdinske-zupanije/> (pristup 21. 8. 2023)
- Elosua, P. (2016). Minority language revitalization and educational assessment: Do language-related factors impact performance? *Journal of Sociolinguistics* 2(20), 212–228.
- Hornberger, N. H. (ur.). (2008). *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gal, S. (1996). Language shift. U Goebel, H., Nelde, P.H., Starý, Z. & Wölck, W. (ur.), *Kontaktlinguistik / Contact Linguistics / Linguistique de contact. 1. Halbband / Volume 1 / Tome 1* (str. 586-594). Walter de Gruyter.
- Gorter, D. & Cenoz, J. (2011). Multilingual education for European minority languages: The Basque Country and Friesland. *International Review of Education* 57(5), 651–666.
- Jajić Novogradec, M. (2020). Slovenski kao manjinski jezik u hrvatskom obrazovnom sustavu. U: J. Vogel (ur.), *Slovenščina – diskurzi, zvrsti in jeziki med identiteto in funkcijo. Obdobja* 39 (str. 253-260). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Jurman, E. & Jurković T. (ur.) (2016). *Dopolnilni pouk slovenščine v tujini: učni načrt*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. <http://www.zrss.> (pristup 10. 9. 2023).
- Kaufmann, G. (2006). Language Maintenance and Reversing Language Shift U: Ammon, N., Dittmar, K., J. Mattheier & Trudgill, P. (ur.,.). *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science [HSK]* (str. 2431-2442). De Gruyter Mouton.
- Ljubešić, M. (2022). Slovenski jezik u kontekstu istarske višejezičnosti. U: Pirih Svetina, N. & Ferbežar, I. (ur.), *Na stičišću svetov: slovenščina kot drugi in tuji jezik. Obdobja* 41 (str. 211-219). Založba Univerze v Ljubljani.
- Medvešek, M. (2017). Učenje slovenskega jezika ter stališča dijakov in staršev do slovenščine. *Slovenščina 2.0*, 2, 151-178.
- Medvešek, M. (2018). Pomen učenja slovenščine v okviru izobraževalnega sistema za slovensko skupnost v Varaždinski županiji. *Dve domovini* 48, 89–107.
- Medvešek, M. & Novak Lukanović, S. (2016). *Analiza vitalnosti slovenskega jezika v Varaždinski in Međimurski županiji na Hrvaškem*. Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Medvešek, M. & Riman, B. (2019). Znanje in raba slovenskega jezika med mladimi v slovenskem zamejstvu na Hrvaškem. U: Novak Lukanović, S. (ur.), *Jezikovni profil mladih v slovenskem zamejstvu. Inštitut za narodnostna vprašanja* (str. 245-294). Inštitut za narodnostna vprašanja, SLORI, Slovenski znanstveni inštitut, Slovenski narodopisni inštitut Urban Jarnik.
- Mesić, M. (2013). Pojam nacionalnih manjina i njihovo političko predstavljanje: slučaj Hrvatske. *Politička misao : časopis za politologiju* 50 (4), 107-131.
- Novi odmev (2020). Pouk slovenščine. *Novi odmev: glasilo kulturno prosvetnega društva Slovenski dom Zagreb* 73, 34.
- Paulston, C. B. (1994). *Linguistic Minorities in Multilingual Settings: Implications for Language Policies*. John Benjamins Publishing Company.
- Riman, B. (2014). Slovenska zajednica u Rijeci od 1945. do 1991. Godine. *Časopis za suvremenu povijest* 3, 535-554.

- Riman, B. (2019). *Narodnostna vprašanja – koordinacija in evalvacija projektnih aktivnosti (Slovenci na Hrvaškem)*. Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Riman, B. (2020). *Narodnostna vprašanja – koordinacija in evalvacija projektnih aktivnosti (Slovenci na Hrvaškem)*. Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Riman, B. (2021). *Narodnostna vprašanja – koordinacija in evalvacija projektnih aktivnosti (Slovenci na Hrvaškem)*. Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Riman, B. & Novak Lukanović, S. (2021). Trideset let učenja slovenskega jezika na Hrvaškem. *Razprave in gradivo* 87, 173-194.
- Riman, B. & Novak Lukanović, S. (2023). Slovenski jezik in vloga učiteljev slovenskega jezika na Hrvaškem. *Jezik in slovstvo* 1(68), 19-33.
- Riman, B. & Štiglic, N. (2023). The Socioeconomic Position of National Minorities with a Special Emphasis on Slovenes in Croatia over the Past Thirty Years. *Razprave in gradivo* 91, 25-50.
- Šestan Kučić, I. (2019). Uči se na Pećinama već deset godina, a sad i u Klani počinje učenje »slovenščine«. *Novi list*, 25. 10. <https://www.novolist.hr/rijeka-regija/rijeka/uci-se-na-pecinama-vec-deset-godina-a-sad-i-u-klani-pocinje-ucenje-slovenscine/> (pristup 12. 9. 2023.)
- Škiljan, F. (2015). Slovenci u Zagrebu i djelovanje društva Slovenski dom u Zagrebu s posebnim osvrtom na pokušaj osnivanja slovenske škole 1946. godine. U: Dobrovšek, Lj. & Žebec Šilj, I. (ur.) *Nacionalne manjine u Hrvatskoj i Hrvati kao manjine – europski izazovi* (str. 157-166), Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
- Sullivan, K., Vinka, M. & Waldmann, C. (2013). *Language for tomorrow: teaching and innovation for language revitalization and maintenance*. Conference: Hawaii International Conference on Education.
- Gimnazija Pula. (2020/2021). *Školski kurikulum*. <https://www.gimnazijapula.hr/wp-content/uploads/2020/10/Skolski-kurikulum-2020-2021.pdf> (pristup 12. 9. 2023.)
- Thomas Môn, E. & Roberts Bryn D. (2011) Exploring bilinguals' social use of language inside and out of the minority language classroom. *Language and Education* 2 (25), 89-108
- Turza-Bogdan, T. & Cvikić, L. (2022) Slovenščina kot tuji jezik v Republiki Hrvaški iz osnovnoškolske perspective. U: Pulko, S. & Zemljak Jontes, M. (ur.) *Slovenščina kot drugi in tuji jezik v izobraževanju* (255-273). Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina (2002). *Narodne novine* (155/02, 47/10, 80/10, 93/11, 93/11). <https://www.zakon.hr/z/295/Ustavni-zakon-o-pravima-nacionalnih-manjina> (pristup 10. 9. 2023).
- Yagmur, K. & Kroon, S. (2003). Ethnolinguistic vitality perceptions and language revitalisation in Bashkortostan. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 4(24), 319–336.
- Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina (2000). *Narodne novine* (51/00, 56/00). <https://www.zakon.hr/z/318/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-na-jeziku-i-pismu-nacionalnih-manjina> (pristup 10. 9. 2023).
- Zakon o odnosih Republike Slovenije s Slovenci zunaj njenih meja. *Uradni list Republike Slovenije* 43 (2006).
- ZRSŠ – Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2023. *Dopolnilni pouk*, <https://www.zrss.si/mednarodno-sodelovanje/slovenci-izven-meja/slovenci-po-svetu-sticisce/dopolnilni-pouk/drzave/> (pristup 10. 9. 2023).

**Leona Roca**  
OŠ Mladost Lekenik

**Marko Badrić**  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet

## **Razlike u kvaliteti života učenika primarnog obrazovanja**

### **Sažetak**

Kvaliteta života djece važna je kao ulaganje u budućnost našega društva jer djeca čine važnu skupinu i zaslužuju da im se osigura sigurno i zdravo okruženje u kojem žive i odrastaju. Uz sve ostale čimbenike, kvaliteta života čini jednu cjelinu opće životnog stila. Cilj rada je utvrditi postoji li razlika u kvaliteti života kod učenika primarnog obrazovanja između poduzoraka definiranih prema mjestu stanovanja. Ukupan uzorak ispitanika činilo je 203 učenika od čega 98 iz grada Petrinje i 105 iz grada Rijeke. Istraživani učenici pohađali su četvrti razred osnovne škole. Kvaliteta života učenika ispitala se anketnim upitnikom The KIDSCREEN 10. Rezultati istraživanja pokazali su da istraživani učenici pokazuju zadovoljstvo kvalitetom života. Također, utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni kvalitete života u dvije dimenzije. Učenici koji žive u gradu Rijeci percipiraju bolje svoje slobodno vrijeme kao i dimenziju uspjeha u školi od učenika koji žive u gradu Petrinji. Dobiveni rezultati istraživanja posljedica su brojnih čimbenika koji utječu na kvalitetu života povezanu sa zdravljem. Kako bi kvaliteta života djece bila na najvišoj razini nužne su intervencije kojima bi se utjecalo na poboljšanje dječjeg fizičkog i mentalnog zdravlja. Na taj bi se način ne samo smanjile pojave bolesti današnjice, već bi djeca bila zadovoljnija jer mogu pokazati svoje sposobnosti i sudjelovati u svim aktivnostima zajednice.

**Glavne riječi:** KIDSCREEN 10; mjesto stanovanja; škola; zdravlje

## **Differences in the quality of life of primary education students**

### **Abstract**

The quality of life of children is important as an investment in the future of our society, because children are an important group and deserve to be provided with a safe and healthy environment in which they live and grow up. Along with all other factors, the quality of life forms a whole of the general lifestyle. The aim of the paper is to determine whether there is a difference in the quality of life of primary education students between subsamples defined by place of residence. The total sample of respondents consisted of 203 students, of which 98 from the city of Petrinja and 105 from the city of Rijeka. Students who participated in the research attended the fourth grade of elementary school. The quality of life of the students was examined with the questionnaire The KIDSCREEN 10. The research results have shown that the respondents express satisfaction with the quality of life. Also, it was determined that there is a statistically significant difference in the self-assessment of the quality of life in two dimensions. Students living in the city of Rijeka perceive their free time, as well as the dimension of success in school, better than students living in the city of Petrinja. The results of the research are due to a number of factors that affect the quality of life related with health. In order for the quality of children's life to be at the highest level, interventions are necessary to influence the improvement of children's physical and mental health. In this way, not only would the occurrence of today's diseases be reduced, but children would be more satisfied because they can demonstrate their abilities and participate in all community activities

**Keywords:** health; The KIDSCREEN 10; pupils; school

## Uvod

Kvaliteta života je koncept koji ima za cilj obuhvatiti dobrobit populacije ili pojedinca s obzirom na pozitivne i negativne elemente unutar cjelokupnog njihovog postojanja u određenom trenutku. Uobičajeni aspekti kvalitete života uključuju osobno zdravlje (fizičko, mentalno i duhovno), status obrazovanja, radno okruženje, društveni status, bogatstvo, osjećaj sigurnosti, slobodu, autonomiju u donošenju odluka, društvenu pripadnost i njihovo fizičko okruženje (Teoli i Bhardwaj, 2023). Kvaliteta života djece važna je kao i ulaganje u budućnost našega društva jer djeca čine važnu skupinu i zaslužuju da im se osigura sigurno i zdravo okruženje u kojem odrastaju. Na kvalitetu života može utjecati status pojedinca u društvu, uvjeti prirodnog i životnog okoliša, potrebe stanovništva, ali važnost ovih potreba neprestano se mijenja kroz dob pojedinca i kroz vrijeme (Murgaš, 2016). Kvaliteta života ljudi navodi se kao jedno od najviše proučavanih pitanja u humanističkim, društvenim i zdravstvenim znanostima (Maggino i Zumbo, 2011). Desetljećima se kvaliteta života proučava na brojne načine i različitim pristupima. Tumačena je kao složen višedimenzionalni koncept te ju je zbog toga teško definirati (Sirgy i sur., 2006). Navode se tri glavna pristupa kvalitete života djece i odnose se na: kvaliteta života povezana sa zdravljem, socijalni pokazatelji i subjektivno blagostanje (Wallander i Koot, 2016). Kvaliteta života povezana sa zdravljem je opis holističkoga zdravlja koje uzima u obzir percepciju pojedinca o tjelesnom, mentalnom i društvenom funkcioniranju (Centers for Disease Control, 2011). Kvaliteta života opisuje socijalno, emocionalno i fizičko ljudsko blagostanje i sposobnost pojedinca da uspješno obavlja svakodnevne životne aktivnosti. Rakovac i Heimer (2007) navode kako kvaliteta života obuhvaća različite biološke, psihološke, društvene, okolišne, geografske, zdravstvene i mnoge druge aspekte. Prema Murgaš i Klobučnik (2016) kod istraživanja prema geografskim regijama na kvalitetu života mogu utjecati demografski, socijalni, ekonomski i ekološki čimbenici, kao i politika. Huebner (2004) navodi da se objektivne perspektive o kvaliteti života usredotočuju na vanjske, mjerljive uvjete života, kao što su razina obiteljskoga prihoda, pristup medicinskim resursima i omjer učenika i nastavnika u razrednom odjelu. Subjektivni pristupi fokusiraju se na individualne unutarnje procjene životnih uvjeta (stupanj problema, zadovoljstvo, sreća). Kvaliteta života percepcija je pojedinca o svom položaju u životu u kontekstu kulture u kojoj živi u odnosu na svoje ciljeve, očekivanja, standarde i brige (World Health Organization, 1948). Kvaliteta života povezana sa zdravljem mjera je utjecaja zdravlja ili bolesti na svakodnevne funkcije i na nju veliki utjecaj imaju brige, stanja i težnje pojedinca te samopercipirano zdravlje i dobrobit (Haraldstad i sur., 2019). Odrednice kvalitete zdravlja uključuju sociodemografske, okolišne i prehrambene značajke kao što su čimbenici prehrane i načina života (Pano i sur., 2020). Sve je veća potreba za obnovom znanosti o kvaliteti života te se iz tog razloga u posljednja dva desetljeća povećao broj istraživanja na tu temu (Rapley, 2003; Sirgy, 2012). Zbog razvoja i širenja pozitivne psihologije većina istraživanja ima shvaćanje kvalitete života u pozitivnom smislu, količini sreće i zadovoljstva, dok u se u nekim istraživanjima koriste pojmovi loših osjećaja (Pacione, 2003). Različite znanstvene discipline posvećene su kvaliteti života kao proučavanju dobrog života. Murgaš (2016) smatra kako geografi ne posvećuju dovoljno pozornosti pojmu objektivne dimenzije, a geografija bi se kao predmet zbog svoje usmjerenosti na prostor trebala baviti kvalitetom života. Sve se više istraživanja provodi o kvaliteti života prema mjestu življenja, u različitim naseljima to jest u urbanim (Berry, Okulicz-Kozaryn, 2011; Ira, 2015) i ruralnim krajevima gdje kvaliteta života stanovništva urbanih naselja nadilazi kvalitetu u ruralnom kraju (Angelović i Ištók, 2016). Mjesto na kojem pojedinac živi utječe na njegov život, zato su provedena mnoga istraživanja o prostornoj važnosti za kvalitetu života to jest koja su to mjesta na kojima ljudi žive „dobar život“ (McCann, 2004; Murgaš, 2016). Wilson i suradnici (2004) navode kako je mjesto stanovanja također važno za pojedinca zbog međuljudskih odnosa i društvenih veza koje se tamo grade. Istraživanja su pokazala da okolina u kojoj pojedinac živi predstavlja važan pokazatelj zdravlja, a time i kvalitetu života. Rekreativski i kulturni sadržaji te druga mjesta koja pružaju mogućnost susreta i sklapanje nekih društvenih odnosa kao i

održavanje postojećih, pozitivno utječu na kvalitetu života stanovnika (Lloyd i Auld, 2002). Socijalno povezivanje ili intervencije temeljene na privrženosti učinkovite su u smanjenju društvenog otuđenja i rizičnog ponašanja mladih (Hawkins, Doueck i Lishner, 1988). Onečišćenje zraka također negativno utječe na kvalitetu života. Istraživanja pokazuju kako stanovnici prigradskih naselja uz čist zrak i blizinu urbanih sadržaja imaju najbolje uvjete za visoku kvalitetu života (Faka, 2020). Isti autor također navodi kako u udaljenim seoskim i planinskim prostorima bogatstvo prirodnog okoliša pruža višestruke prednosti, ali udaljenost i nemogućnost pristupa osnovnim uslugama, sadržajima i objektima negativno utječe na kvalitetu života. Djevojčice obično prijavljuju nižu kvalitetu života povezanu sa zdravljem od dječaka. Kvaliteta života opada s godinama kod oba spola (Michel, Bisegger, Fuhr, Abel, i KIDSCREEN group, 2009), ali izražajnije promjene uočavane su kod djevojčica (Ravens-Sieberer i sur., 2008). U istraživanjima gdje su roditelji ocjenjivali kvalitetu života svog djeteta znatni utjecaj na rezultate imao je socioekonomski status (Simon, Chan, i Forrest, 2008), stupanj obrazovanja roditelja ili obiteljski financijski status (von Rueden, Gosch, Rajmil, Bisegger, i Ravens-Sieberer, 2006). Dijete polaskom u školu velik dio vremena provodi u školi pa je kvaliteta školskog života važan dio ukupne kvalitete života djeteta. Kvalitetu školskog života definiraju kao dobrobit koja proizlazi iz djetetovog uklapanja u školsko okruženje (Karatzias, Papadioti-Athanasidou, Power, i Swanson, 2001) te stupanj zadovoljstva ili nezadovoljstva djeteta svojim školskim životom (Epstein i McPartland, 1976). Velik broj autora smatra kvalitetu školskog života važnim segmentom školovanja zbog njezine povezanosti s akademskom motivacijom i uspjehom učenika ( Karatzias, Power i Swanson, 2001; Mok i Flynn, 2002 ; Murray-Harvey, 2010). Tjelesna aktivnost pozitivno utječe na tjelesno, psihološko i socijalno zdravlje djece (Füssenich i sur., 2015). Lubans, i sur. (2016) ističu pozitivan utjecaj tjelesne aktivnosti na kvalitetu života, jer se tijekom tjelesne aktivnosti oslobađaju neurotransmitori, poboljšava raspoloženje, gradi društvena povezanost i povećava kvaliteta sna kao i niz drugih produkata koji međusobno djeluju da bi rezultirali pozitivnim učinkom na mentalno zdravlje i subjektivno blagostanje. U suvremenim uvjetima života smanjena je razina tjelesne aktivnosti djece i odraslih (Pratt, Norris, Lobelo, Roux, i Wang, 2014). Fan i Cao (2017) navode da takav način života ima negativan utjecaj na zdravlje populacije. Shodno tome, tjelesna neaktivnost stavlja se na 4. mjesto vodećih uzroka smrtnosti (World Health Organization, 2009). Sedentarni način života postaje sve veći problem diljem svijeta te narušava financijsku stabilnost zdravstvenog sustava. Zbog konstantnog povećanja broja pretilih djece u svijetu svjetska zdravstvena organizacija (WHO) proglasila je smanjenje pretilosti prioritetom za 21. stoljeće (World Health Organization, 2016). Prekomjerna tjelesna masa i pretilost u djetinjstvu mogu imati značajne fizičke i psihosocijalne posljedice (npr. dijabetes, hipertenzija i negativna samoevaluacija), koje utječu na svakodnevnu kvalitetu života djece i adolescenata vezanu uz zdravlje (Reilly i Kelly, 2010). Epidemiološka istraživanja kvalitete života važna su zbog pružanja vrijednih informacija za istraživanje javnoga zdravlja (Spieth, 2014). Praćenje kvalitete života povezane sa zdravljem i zdravstvenog statusa omogućilo bi praćenje zdravstvenih trendova i identificiranje nejednakosti u zdravlju, te bolje planiranje preventivnih strategija koje bi posljedično poboljšale zdravlje stanovništva (Felder-Puig i sur., 2004). Instrumenti za procjenu kvalitete života trebali bi biti višedimenzionalni i uključivati čimbenike fizičke, psihološke i socijalne dobrobiti. Mjera kvalitete života također treba uzeti u obzir dob djeteta, biti primjenjiva na svu djecu u određenoj kulturi te biti kratka i laka za korištenje (Spieth, 2014). Rezultat kvalitete života može razlikovati dvostruko povećanje rizika od smrtnosti kod odraslih (DeSalvo, Bloser, Reynolds, He, i Muntner 2006) te pružiti neprocjenjive informacije za istraživanja i kliničke primjene. *Cilj rada* je utvrditi postoji li razlika u kvaliteti života kod učenika primarnog obrazovanja između poduzoraka definiranih prema mjestu stanovanja.



## Metode rada

### Uzorak ispitanika

Za provođenje ovog istraživanja koristio se uzorak učenika i učenica četvrtog razreda osnovnih škola s područja Republike Hrvatske. Populacija istraživanih učenika obuhvaćala je dob od 10 do 11 godina. Ukupan uzorak ispitanika činilo je 203 učenika koji se dijeli na 2 subuzorka po spolu. U istraživanju su sudjelovale 103 djevojčice i 100 dječaka. Uzorak je obuhvaćao učenike koji su teritorijalno stratificirani u dva grada Republike Hrvatske, grad Petrinja i grad Rijeka. U istraživanje je uzeto 98 učenika iz grada Petrinje i 105 učenika iz grada Rijeke.

Istraživanje je provedeno tijekom drugog polugodišta školske godine 2021/2022 tijekom mjeseca svibnja i lipnja. Svi učenici u vrijeme provođenja istraživanja bili su potpuno zdravi. Istraživanje je provedeno u skladu s etičkim načelima propisanim Etičkim kodeksom Sveučilišta u Zagrebu i Etičkim kodeksom istraživanja s djecom (Ajduković i Keresteš, 2020) sukladno Odluci Etičkog povjerenstva Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

### Mjerenje kvalitete života

Za procjenu kvalitete života djece i adolescenata postoje tri različita Kidscreen instrumenta (Kidscreen – 52, Kidscreen – 27 i Kidscreen – 10). U ovom istraživanju korištena je hrvatska verzija upitnika kvalitete života The KIDSCREEN-10 (Stojić, Lorger i Prskalo, 2016). Ovaj kratki oblik anketnoga upitnika The KIDSCREEN-52 pokazuje zadovoljavajuće metrijske karakteristike te omogućuje istraživačima pouzdanu procjenu kvalitete života u svim dobnim skupinama (Lorger, 2011) i pogodan je za provedbu ispitivanja na djeci i mladima iz Republike Hrvatske.

Upitnik procjenjuje dimenzije fizičke i psihičke dobrobiti, autonomije i roditeljskog odnosa, vršnjačke i socijalne podrške te školskog okruženja. Upitnik ne daje rezultate dimenzija u odnosu na dužu verziju, ali se dobije jedan globalni rezultat. Upitnik se sastoji od 10 pitanja na koja ispitanici označuju svoj stupanj slaganja sa sadržajem pojedine tvrdnje na skali Likertova tipa od pet stupnjeva za procjenu učestalosti (1 = nikad; 2 = gotovo nikad; 3 = ponekad; 4 = gotovo uvijek; i 5 = uvijek) ili intenzitet stavova (1 = nimalo; 2 = blago; 3 = umjereno, 4 = vrlo; i 5 = izrazito). Ispitanici su u upitniku procjenjivali svoje zdravlje, tjelesnu formu, energiju, raspoloženje, usamljenost, osobno vrijeme, slobodno vrijeme, odnos s obitelji, odnos s prijateljima, uspjeh u školi, praćenje nastave. Zadnjih tjedan dana je vremenski okvir za koji se daju odgovori. Metrijske karakteristike upitnika KIDSCREEN-10 koji mjeri generalni indeks kvalitete života su na zadovoljavajućoj razini. Vrijednosti Cronbachove alphe iznose 0,82 i koeficijent test-retest 0,70 kao zadovoljavajući rezultat unutarne konzistentnosti upitnika (Ravens-Sieberer i sur., 2010).

### Metode obrade podataka

Pri obradi podataka za sve istraživane varijable izračunati su osnovni deskriptivni parametri: aritmetička sredina, standardna devijacija, minimalan i maksimalan rezultat te Skewness i Kurtosis. Normalnost distribucije varijabli testirana je Kolmogorov-Smirnovljevim testom. Za testiranje homogenosti varijance primijenjen je Levenov test koji je pokazao statističku značajnost u nekim varijablama pa se u daljnjoj analizi koristila neparametrijska analiza. Značajnost razlika kvalitete života učenika primarnoga obrazovanja s obzirom na grad u kojem žive testirana je neparametrijskim Mann-Whitney U testom. Statistička značajnost razlika testirana je na razini značajnosti  $p < 0,05$ . Obrada podataka izvršena je programom STATISTICA version 14.0.0.15., TIBCO Software Inc.

## Rezultati

Tablica 1.

*Deskriptivni pokazatelji procjene kvalitete života na cijelom uzorku učenika četvrtih razreda*

Varijable	AS±SD N-203	MIN	MAX	Skewness	Kurtosis
Procjena zdravlja	4,33±0,77	2,00	5,00	-0,92	0,16
Tjelesna forma	4,27±0,81	1,00	5,00	-1,04	0,92
Ispunjenost energijom	4,43±0,68	2,00	5,00	-0,88	-0,01
Raspoloženje	1,91±0,90	1,00	5,00	1,05	0,98
Usamljenost	1,49±0,89	1,00	5,00	2,18	4,71
Osobno vrijeme	4,08±0,93	1,00	5,00	-0,95	0,47
Slobodno vrijeme	4,24±0,96	1,00	5,00	-1,17	0,51
Odnos s roditeljima	4,70±0,63	2,00	5,00	-2,31	5,15
Zabava s prijateljima	4,51±0,85	1,00	5,00	-2,03	4,02
Uspjeh u školi	3,97±0,96	1,00	5,00	-0,54	-0,44
Praćenje nastave	4,38±0,91	1,00	5,00	-1,64	2,49

*AS=aritmetička sredina; SD= standardna devijacija; MIN= minimalan rezultat; MAX= maksimalan rezultat; SKEWNESS=asimetričnost distribucije; KURTOSIS=izduženost distribucije*

U tablici 1 prikazane su deskriptivne vrijednosti procjena svih učenika četvrtoga razreda primarnoga obrazovanja na dimenzijama upitnika KIDSCREEN-10. Ispitanici svoje zdravlje procjenjuju relativno visoko (4,33 ± 0,77). Najviše procjene kvalitete života odnose se na dimenziju odnosa s roditeljima odnosno obitelji, zabave s prijateljima te ispunjenosti s energijom. Kod dimenzija raspoloženja, osobnog vremena i školskoga uspjeha vidljivi su relativno visoki rezultati, ali su nešto nižih vrijednosti u odnosu na ostale dimenzije.

Tablica 2.

*Deskriptivni pokazatelji procjene kvalitete života na cijelom uzorku učenika četvrtih razreda iz grada Petrinje*

Varijable	AS±SD N=98	MIN	MAX	Skewness	Kurtosis	Max D	K-S
Procjena zdravlja	4,28±0,77	2,00	5,00	-0,80	0,03	0,28	p < .01
Tjelesna forma	4,22±0,90	1,00	5,00	-1,06	0,78	0,28	p < .01
Ispunjenost energijom	4,42±0,69	2,00	5,00	-0,96	0,52	0,32	p < .01
Raspoloženje	1,94±0,93	1,00	5,00	0,91	0,49	0,25	p < .01
Usamljenost	1,50±0,83	1,00	5,00	2,06	4,54	0,37	p < .01
Osobno vrijeme	4,13±0,92	2,00	5,00	-0,93	0,13	0,25	p < .01
Slobodno vrijeme	4,03±1,05	1,00	5,00	-0,83	-0,30	0,25	p < .01
Odnos s roditeljima	4,63±0,66	2,00	5,00	-2,01	4,20	0,42	p < .01

Zabava s prijateljima	4,49±0,90	1,00	5,00	-2,09	4,39	0,39	p < .01
Uspjeh u školi	3,83±0,93	2,00	5,00	-0,11	-1,08	0,22	p < .01
Praćenje nastave	4,46±0,72	3,00	5,00	-0,95	-0,44	0,37	p < .01

AS=aritmetička sredina; SD= standardna devijacija; MIN= minimalan rezultat; MAX= maksimalan rezultat; K-S=Kolmogorovljev-Smirnovljev test normalnosti SKEWNESS=asimetričnost distribucije; KURTOSIS=izduženost distribucije

Tablica 3.

Deskriptivni pokazatelji procjene kvalitete života na cijelom uzorku učenika četvrtih razreda iz grada Rijeke

Varijable	AS±SD N=105	MIN	MAX	Skewness	Kurtosis	Max D	K-S
Procjena zdravlja	4,39±0,77	2,00	5,00	-1,06	0,43	0,33	p < ,01
Tjelesna forma	4,31±0,72	2,00	5,00	-0,87	0,53	0,28	p < ,01
Ispunjenost energijom	4,44±0,68	3,00	5,00	-0,81	-0,49	0,34	p < ,01
Raspoloženje	1,89±0,87	1,00	5,00	1,21	1,67	0,30	p < ,01
Usamljenost	1,49±0,94	1,00	5,00	2,26	4,87	0,41	p < ,01
Osobno vrijeme	4,04±0,95	1,00	5,00	-0,97	0,79	0,25	p < ,01
Slobodno vrijeme	4,44±0,83	2,00	5,00	-1,59	2,05	0,35	p < ,01
Odnos s roditeljima	4,77±0,59	2,00	5,00	-2,72	6,95	0,50	p < ,01
Zabava s prijateljima	4,52±0,80	2,00	5,00	-1,93	3,45	0,38	p < ,01
Uspjeh u školi	4,10±0,98	1,00	5,00	-0,95	0,52	0,25	p < ,01
Praćenje nastave	4,31±1,05	1,00	5,00	-1,68	2,09	0,33	p < ,01

AS=aritmetička sredina; SD= standardna devijacija; MIN= minimalan rezultat; MAX= maksimalan rezultat; K-S=Kolmogorovljev-Smirnovljev test normalnosti SKEWNESS=asimetričnost distribucije; KURTOSIS=izduženost distribucije

Iz rezultata tablica 2 i 3 vidljivo je da učenici iz Petrinje i Rijeke najviše vrijednosti prikazuju u dimenzijama odnosa s roditeljima i zabave s prijateljima. Nešto manji rezultati aritmetičkih sredina zabilježene su u dimenzijama slobodnog vremena (4,03) i uspjeha u školi (3,83) kod učenika iz Petrinje, iako se može reći da su i oni relativno visokih vrijednosti gdje učenici iz Petrinje pokazuju svoje zadovoljstvo kvalitetom života. Učenici iz grada Rijeke znatno bolje ocjenjuju svoje zdravlje (4,39) od učenika iz grada Petrinje (4,28). Rezultati Kolmogorov-Smirnovljevog testa pokazuju kako distribucija rezultata varijabli KIDSCREEN-10 upitnika značajno odstupa od normalne distribucije.

Tablica 4.

Rezultati Mann Whitney U testa za utvrđivanje razlika u kvaliteti života kod učenika primarnoga obrazovanja definiranih prema gradu u kojem žive

Varijable	AS±SD	AS±SD	U vrijednost	Z vrijednost	p - vrijednost
	Petrinja N-98	Rijeka N-105			
Procjena zdravlja	4,28±0,77	4,39±0,77	4681,00	-1,11	0,27
Tjelesna forma	4,22±0,90	4,31±0,72	5030,50	-0,27	0,79
Ispunjenost energijom	4,42±0,69	4,44±0,68	5066,50	-0,19	0,85

Raspoloženje	1,94±0,93	1,89±0,87	5012,00	0,32	0,75
Usamljenost	1,50±0,83	1,49±0,94	4866,00	0,67	0,51
Osobno vrijeme	4,13±0,92	4,04±0,95	4844,00	0,72	0,47
Slobodno vrijeme	4,03±1,05	4,44±0,83*	4021,50	-2,69	0,01
Odnos s roditeljima	4,63±0,66	4,77±0,59	4505,00	-1,53	0,13
Zabava s prijateljima	4,49±0,90	4,52±0,80	5124,00	0,05	0,96
Uspjeh u školi	3,83±0,93	4,10±0,98*	4239,00	-2,16	0,03
Praćenje nastave	4,46±0,72	4,31±1,05	5046,00	0,24	0,81

AS=aritmetička sredina; SD= standardna devijacija; \*statistička značajnost na razini  $p<0.05$

Iz prikazanih rezultata u tablici 4 vidljive su usporedbe ispitanika definiranih prema mjestu stanovanja. Kod gotovo svih varijabli za samoprocjenu kvalitete života vidljivo je da učenici iz Rijeke imaju više rezultate. Za utvrđivanje razlika koristio se neparametrijski Mann-Whitney U-test. Statistički značajne razlike pojavile su se u varijablama koje procjenjuju slobodno vrijeme ( $p=,01$ ) i uspjeh u školi ( $p=,03$ ). Učenici koji žive u gradu Rijeci značajno bolje doživljavaju korištenje svog slobodnog vremena i procjenjuju svoj uspjeh u školi od učenika koji žive u gradu Petrinji.

## Rasprava

Rezultati istraživanja pokazuju da djelomično postoji razlika u percepciji kvalitete života između istraživanih poduzoraka odnosno učenika primarnog obrazovanja koji žive u gradu Rijeci u odnosu na one koji žive u gradu Petrinji. Prema rezultatima srednjih vrijednosti kod procjene svih ispitivanih učenika na dimenzijama upitnika The Kidscreen-10, svoju razinu zdravlja doživljavaju relativno visoko ( $4,33 \pm 0,77$ ). Rezultati visoke razine zdravlja ispitanika dobiveni su i u istraživanju Mazur i Małkowska-Szkutnik (2018) gdje je samo 14,2% ispitanika ocijenilo svoje zdravlje lošijim od ostalih. U nekim istraživanjima dobiveni su rezultati zadovoljstva tjelesnim zdravljem ispod europske norme (Meixner, Cohrdes, Schienkiewitz i Mensink, 2020). Ukupna samoprocjena zdravstvenoga statusa kod istraživanih učenika je na visokoj razini iako je primijećeno da učenici grada Rijeke prijavljuju nešto više vrijednosti od učenika iz grada Petrinje. U ovom istraživanju nisu pronađene razlike u većini varijabli za procjenu kvalitete života ispitivanih učenika, ali značajne razlike vidljive su kod procjene slobodnog vremena i uspjeha u školi. Učenici grada Rijeke imali su višu razinu zadovoljstva kod varijable slobodnog vremena nego što su to prijavili učenici grada Petrinje. Grad Rijeka urbanije je gradsko središte od grada Petrinje. Često na kvalitetu života može utjecati socioekonomski status određene populacije. Vrijednosti bruto domaćeg proizvoda (BDP) u gradu Rijeci viših je vrijednosti u odnosu na grad Petrinju. Upravo te činjenice mogu doprinijeti boljem razumijevanju dobivenih rezultata iako su one vrlo malih razlika ipak se može naslutiti da su učenici iz Rijeke zadovoljniji životom od učenika iz Petrinje jer gotovo u svim varijablama učenici iz Rijeke imaju nominalno više rezultate. Naravno, grad Rijeka pruža puno više mogućnosti za djecu i mlade, veće je urbano središte s više od 100.000 stanovnika dok je Petrinja manje urbano mjesto u kojem živi nešto manje od 20.000 stanovnika. Također, Petrinja je krajem 2020. godine doživjela katastrofalan potres koji je uništio veliku većinu urbanog gradskog središta i to je činjenica koja svakako doprinosi lošijoj procjeni kvalitete života kod djece. Razlozi nižih vrijednosti ukupne kvalitete života u manje urbanim razlog često su slab pristup javnim uslugama i infrastrukturi, kulturnim ustanovama, obrazovnim ustanovama i rekreacijskim sportskim sadržajima (Kazemzadeh-Zow, Darvishi Bolorani, Samany, Toomanian, i Pourahmad, 2018). Naši rezultati drugačiji su od istraživanja u kojima ispitanici koji stanuju u zajednicama koje kombiniraju blizinu urbane pogodnosti i prirodni okoliš prijavljuju bolje rezultate kvalitete života (Najafpour, Bigdeli Rad, Lamit, i Fitry, 2014; Mizgajski, Walaszek, i Kaczmarek, 2014). Dimenzije odnos roditelja, zabava s prijateljima kao i dimenzija ispunjenosti energijom pokazuju

visoke vrijednosti kod procjene kvalitete života kod ukupnog uzorka ispitanika. Kod dimenzija školskoga uspjeha i vremena za svoje osobne potrebe te lošega raspoloženja pokazuju nominalno manje prosječnih vrijednosti aritmetičkih sredina što znači da se kod istraživane djece ne uočava se negativna emocija. Također, kod dimenzije slobodnog vremena uočeno je da su oni relativno zadovoljni količinom tog vremena, ali da ipak postoji prostor da se ono u konačnici i poveća. Istraživanje provedeno na poljskoj djeci pokazalo je kako je većina ispitanika zadovoljna svojim odnosom s prijateljima te da svakodnevno vrijeme izvan škole provode u društvu vršnjaka (Koszewska, 2011). Prema nekim autorima (Komináčká, 2011; Murgaš, 2012), geografski je prostor čimbenik sa značajnim utjecajem na kvalitetu života. Pretpostavlja se da je razlog nižim vrijednostima vremena za svoje osobne potrebe veći pritisak školskih obaveza na kraju školske godine. Također djeca koja dolaze iz manjih mjesta često imaju više obaveza u obiteljskim aktivnostima. Kvaliteta života djece ovisi o društvu u kojem odrastaju te odnosima unutar tog društva (Rose, Munro i Wallace, 2009). Prirodni okoliš u manjim gradovima ili prigradskim naseljima pruža višestruke prednosti i mogućnosti djeci, ali prevelika udaljenost do osnovnih objekata koji pružaju kvalitetne aktivnosti loše utječe na ukupnu kvalitetu života te su stoga djeca u većim gradovima u prednosti od djece koja žive u manjim mjestima. Nedostaci ovog istraživanja ogledaju se u činjenici da je uzorak ispitanika bio relativno mali, pa se ne mogu sa sigurnošću generalizirati dobiveni rezultati te dob ispitanika s obzirom na istraživanu tematiku.

## Zaključak

Temeljem dobivenih rezultata istraživanja, vidljivo je da postoje razlike u svim varijablama u percepciji kvalitete života između istraživanih učenika, dok su značajne razlike pronađene u dvije varijable. Rezultati istraživanja pokazali su da djeca iz grada Petrinje imaju značajno manje vrijednosti u domenama koje se odnose na slobodno vrijeme djece i uspjeh u školi dok u ostalim varijablama iskazuju nominalno slabije rezultate od učenika iz Rijeke. Za poboljšanje kvalitete života djece u nekim budućim istraživanjima kojima bi se željelo utjecati na podizanje razine životnog stila zasigurno treba uzeti u obzir tjelesnu aktivnosti i tjelesnu spremu učenika. Također, socioekonomski aspekt dokazano je jedan od ključnih faktora u samoprocjeni kvalitete života djece i mladih. Vrijednosti kvalitete života doprinose formiranju stavova o životnom stilu djece i mladih i jedan su od ključnih faktora za budući razvoj društva u cjelini.

## Literatura

- Ajduković, M. i Keresteš, G. (ur.) (2020). *Etički kodeks istraživanja s djecom (drugo revidirano izdanje)*. Vijeće za djecu Republike Hrvatske.
- Angelović, M. i Ištók R. (2016). How to assess quality of life. Theoretical and methodological research aspects in crossborder regions. *Bulletin of Geography. Socio-economic Series*, 32, 19–32. DOI: 10.1515/bog-2016-0012.
- Berry, B.J.L. i Okulicz-Kozaryn A. (2011). An urban-rural happiness gradient. *Urban Geography*, 32(6), 871–883. DOI: 10.2747/0272-3638.32.6.871
- Centers for Disease Control (2011). Health-related quality of life (HRQOL). Retrieved from <http://www.cdc.gov/hrqol/concept.htm>.
- DeSalvo, K. B., Bloser, N., Reynolds, K., He, J. i Muntner, P. (2006). Mortality predictio with a single general self-rated health question: A meta-analysis. *Journal of General Internal Medicine*, 21(3), 267–275. <https://doi.org/10.1111/j.1525-1497.2005.00291.x>
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30.
- Faka, A. (2020). Assessing quality of life inequalities. A geographical approach. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 9(10), 600.

- Fan, X. i Cao, Z. B. (2017). Physical activity among Chinese school-aged children: National prevalence estimates from the 2016 Physical Activity and Fitness in China-The Youth Study. *Journal of sport and health science*, 6(4), 388–394. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2017.09.006>
- Felder-Puig, R., Frey, E., Proksch, K., Varni, J. W., Gardner, H., i Topf, R. (2004). Validation of the German version of the Pediatric Quality of Life Inventory TM (PedsQL TM) in childhood cancer patients off treatment and children with epilepsy. *Quality of Life Research*, 13, 223–234.
- Füssenich, L. M., Boddy, L. M., Green, D. J., Graves, L., Fowweather, L., Dagger, R. M., McWhannell, N., Henaghan, J., Ridgers, N. D., Stratton, G., i Hopkins, N. D. (2016). Physical activity guidelines and cardiovascular risk in children: a cross sectional analysis to determine whether 60 minutes is enough. *BMC public health*, 16, 67. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2708-7>
- Haraldstad, K., Wahl, A., Andenæs, R., Andersen, J. R., Andersen, M. H., Beiland, E., Borge, C. R., Engebretsen, E., Eisemann, M., Halvorsrud, L., Hanssen, T. A., Haugstvedt, A., Haugland, T., Johansen, V. A., Larsen, M. H., Løvereide, L., Løyland, B., Kvarme, L. G., Moons, P., Norekvål, T. M., ... LIVSFORSK network (2019). A systematic review of quality of life research in medicine and health sciences. *Quality of life research : an international journal of quality of life aspects of treatment, care and rehabilitation*, 28(10), 2641–2650. <https://doi.org/10.1007/s11136-019-02214-9>
- Hawkins, J. D., Doueck, H. J., i Lishner, D. M. (1988). Changing teaching practices in mainstream classrooms to improve bonding and behavior of low achievers. *American Educational Research Journal*, 25(1), 31–50.
- Huebner, E.S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 33
- Ira, V. (2015). Petržalka and quality of life of its inhabitants (Subjective dimension of assessment) (in Slovak). *Životné Prostredie*, 49(2), 82–86
- Karatzias, A., Papadioti-Athanasidou, V., Power, K. G., i Swanson, V. (2001). Quality of school life. A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary school pupils. *European Journal of Education*, 36(1), 91–105.. doi: 10.1111/1467-3435.00052.
- Karatzias, A., Power, K. G., i Swanson, V. (2001). Quality of school life: Development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 265–284. doi: 10.1076/12.3.265.3449.
- Kazemzadeh-Zow, A., Darvishi Bolorani, A., Samany, N. N., Toomanian, A., i Pourahmad, A. (2018). Spatiotemporal modelling of urban quality of life (UQoL) using satellite images and GIS. *International Journal of Remote Sensing*, 39(19), 6095–6116.
- Komináčká, J. (2011). *Moderní informační technologie pro podporu vyhodnocení prostorových indikátorů kvality života: aplikace ve venkovské krajině jižní Moravy*. Konvoj.
- Koszewska, K. (2011). Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży. *Program osnażivanja mladih (YEPP) Bielany*, 66, 37–39
- Lloyd, K. M., i Auld, C. J. (2002). The role of leisure in determining quality of life: Issues of content and measurement. *Social indicators research*, 57, 43–71.
- Lorger, M. (2011). *Sport i kvaliteta života mladih*. (Doktorska disertacija). Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Lubans, D., Richards, J., Hillman, C., Faulkner, G., Beauchamp, M., Nilsson, M., Kelly, P., Smith, J., Raine, L., i Biddle, S. (2016). Physical Activity for Cognitive and Mental Health in Youth: A Systematic Review of Mechanisms. *Pediatrics*, 138(3), e20161642. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1642>
- Maggino, F., i Zumbo, B. D. (2011). Measuring the quality of life and the construction of social indicators. In *Handbook of social indicators and quality of life research* (pp. 201–238). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Mazur, J., i Małkowska-Szcutnik, A. (2018). *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.],

- McCann, E. J. (2004). "Best Places": Interurban Competition, Quality of Life and Popular Media Discourse. *Urban Studies*, 41(10), 1909–1929. <https://doi.org/10.1080/0042098042000256314>
- Meixner, L., Cohrdes, C., Schienkiewitz, A. i Mensink, G.B.M. (2020). Health-related quality of life in children and adolescents with overweight and obesity: results from the German KIGGS survey. *BMC Public Health*. 16;20(1):1722. doi: 10.1186/s12889-020-09834-8
- Michel, G., Bisegger, C., Fuhr, D. C., Abel, T., i KIDSCREEN group (2009). Age and gender differences in health-related quality of life of children and adolescents in Europe: a multilevel analysis. *Quality of life research : an international journal of quality of life aspects of treatment, care and rehabilitation*, 18(9), 1147–1157. <https://doi.org/10.1007/s11136-009-9538-3>
- Mizgajski, A., Walaszek, M., i Kaczmarek, T. (2014). Determinants of the quality of life in the communes of the Poznań Agglomeration: A quantitative approach. *Quaestiones Geographicae*, 33(4), 67-80.
- Mok, M. M. C., i Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5(3), 275-300.
- Murgaš, F. (2012). *Prostorová dimenze kvality života*. Technická univerzita v Liberci.
- Murgaš, F. (2016). Geographical conceptualization of quality of life. *Ekológia (Bratislava)*, 35(4), 309-319.
- Murgaš, F., i Klobučnik, M. (2016). Does the quality of a place affect well-being?. *Ekológia (Bratislava)*, 35(3), 224-239.
- Murray-Harvey, R. (2010). Relationship influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school. *Educational and Child Psychology*, 27(1), 104.
- Najafpour, H., Bigdeli Rad, V., Lamit, H., i Fitry, S. M. (2014). The systematic review on quality of life in urban neighborhoods. *Life Sci J*, 11(7), 355-364.
- Pacione, M. (2003). Urban environmental quality and human wellbeing – a social geographical perspective. *Landsc. Urban Plann.*, 65, 19–30. DOI: 10.1016/S0169-2046(02)00234-7
- Pano, O., Sayón-Orea, C., Gea, A., Bes-Rastrollo, M., Martínez-González, M. Á. i Martínez, J. A. (2020). Nutritional determinants of quality of life in a mediterranean cohort: The sun study. *International journal of environmental research and public health*, 17(11), 3897.
- Pratt, M., Norris, J., Lobelo, F., Roux, L., i Wang, G. (2014). The cost of physical inactivity: moving into the 21st century. *British journal of sports medicine*, 48(3), 171–173. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2012-091810>
- Rakovac, M. i Heimer, S. (2007). Što je kvaliteta života, kako je mjeriti i kako je tjelesna aktivnost može unaprijediti. U M. Andrijašević (ur.), *Sport za sve u funkciji unapređenja kvalitete života* (str. 45-56). Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilište u Zagrebu.
- Rapley, M. (2003). Quality of life research. *Quality of Life Research*, 1-286.
- Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Rajmil, L., Herdman, M., Auquier, P., Bruil, J., Czemy, L. (2010). Reliability, construct and criterion validity of the KIDSCREEN-10 score: a short measure for children and adolescents' wellbeing and health-related quality of life. *Quality of Life Research*, 19(10), 1487-1500.
- Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Rajmil, L., Erhart, M., Bruil, J., Power, M., Duer, W., Auquier, P., Cloetta, B., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmos, A., Tountas, Y., Hagquist, C., Kilroe, J., i KIDSCREEN Group (2008). The KIDSCREEN-52 quality of life measure for children and adolescents: psychometric results from a cross-cultural survey in 13 European countries. *Value in health : the journal of the International Society for Pharmacoeconomics and Outcomes Research*, 11(4), 645–658. <https://doi.org/10.1111/j.1524-4733.2007.00291.x>
- Reilly, J. J., i Kelly, J. (2010). Long-term impact of overweight and obesity in childhood and adolescence on morbidity and premature mortality in adulthood: Systematic review. *International Journal of Obesity (London)*.
- Rose, R., Munro, N., i Wallace, C. (2009). *Second European Quality of Life Survey: Quality of Life in Europe 2003–2007*. Publications Office of the European Union.
- Simon, A. E., Chan, K. S., i Forrest, C. B. (2008). Assessment of children's health-related quality of life in the United States with a multidimensional index. *Pediatrics*, 121(1), e118-e126.

- Sirgy, M. J., Gurel-Atay, E., Webb, D., Cacic, M., Husic, M., Ekici, A., ... i Johar, J. S. (2012). Linking advertising, materialism, and life satisfaction. *Social Indicators Research*, 107, 79-101.
- Sirgy, M. J., Michalos, A. C., Ferriss, A. L., Easterlin, R. A., Patrick, D., i Pavot, W. (2006). The quality-of-life (QOL) research movement: Past, present, and future. *Social indicators research*, 76, 343-466.
- Spieth, L. E. (2014). Generic health-related quality of life measures for children and adolescents. In *Quality of life in child and adolescent illness (pp. 49-88)*. Routledge. Spring, Md.), 16(5), 1072–1077. <https://doi.org/10.1038/oby.2008.16>
- Stojić, R., Lorger, M. i Prskalo, I. (2016). The Quality of Life of Children Swimmers. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(1), 165-175.
- Teoli, D., i Bhardwaj, A. (2023). *Quality Of Life*. In *StatPearls*. StatPearls Publishing.
- von Rueden, U., Gosch, A., Rajmil, L., Bisegger, C., i Ravens-Sieberer, U. (2006). Socioeconomic determinants of health related quality of life in childhood and adolescence: results from a European study. *Journal of epidemiology and community health*, 60(2), 130–135. <https://doi.org/10.1136/jech.2005.039792>
- Wallander, J. L. i Koot, H. M. (2016). Quality of life in children: A critical examination of concepts, approaches, issues, and future directions. *Clinical psychology review*, 45, 131–143. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.11.007>
- Wilson, K., Elliott, S., Law, M., Eyles, J., Jerrett, M., i Keller-Olaman, S. (2004). Linking perceptions of neighbourhood to health in Hamilton, Canada. *Journal of epidemiology and community health*, 58(3), 192–198. <https://doi.org/10.1136/jech.2003.014308>
- World Health Organization. (1948). Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference, New York, 19-22 June, 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of the World Health Organization, no. 2, p. 100) and entered into force on 7 April 1948. [http://www.who.int/governance/eb/who\\_constitution\\_en.pdf](http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf).
- World Health Organization (2009). Global health risks : mortality and burden of disease attributable to selected major risks. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44203>
- World Health Organization (2016). *Report of the commission on ending childhood obesity*, Geneva, Switzerland.



**Edita Rogulj**  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet

**Silvija Zlatar**  
Dječji vrtić Matije Gupca

## **Razumijevanje rizične igre u kontekstu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja**

### **Sažetak**

Suvremena paradigma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja značajno je pridonijela promjeni viđenja dječje igre. Pretjerana usmjerenost na sigurnost djece sprječava razvoj djetetove vještine za samozaštitu te ograničava različite izazove i stimulaciju koja pridonosi razvoju specifičnih vještina i znanja usmjerenih na fizički i psihički razvoj. Dječja spontanost i znatiželja često ih dovode do isprobavanja vlastitih mogućnosti koje su im potrebne tijekom djetinjstva, a i kasnije u životu. Djeca traže uzbuđenje tijekom različitih aktivnosti koje su objedinjene u pojmu *Risky play*. Složenica koja obuhvaća različite dječje igre s elementima rizika u našem govornom području nema primjeren termin pa će se u daljnjem tekstu koristiti doslovni prijevod, rizična igra. Cilj ovog rada je predstaviti teoriju određenja pojma rizične igre koristeći se analizom dostupne literature, dajući pregled metoda, rezultata i rasprava na navedenu temu. Povezujući zajedničke teorijske modele, s ciljem jasnijeg opisivanja elementa preuzimanja rizika i njihovih čimbenika, teži se boljem razumijevanju važnosti rizične igre u djetetovom odrastanju. Rezultati provedene analize ukazuju na sklonost djece prema preuzimanju rizika te na dječja objašnjenja vlastitih akcija. Rizična igra djeci pruža osjećaj uzbuđenja, zabave, veselja, radosti i bezbrižnosti te aktualizaciju vlastitih potencijala tijekom dobrovoljnih i intrinzično motiviranih aktivnosti. Upravo navedena činjenica naglašava potrebu za što boljim razumijevanjem pojma rizične igre.

**Ključne riječi:** definicija; dječja igra; izazov; pretjerano zaštićivanje.

## **Understanding risky play in the context of early and preschool education**

### **Abstract**

The contemporary paradigm of early and preschool education has significantly contributed to changing the perception of children's play. An excessive focus on children's safety prevents the development of the child's skills for self-protection and limits various challenges and stimulation that contribute to the development of specific skills and knowledge aimed at physical and psychological development. Children's spontaneity and curiosity often lead them to try out their own capabilities, which they need during childhood and later in life. Children seek excitement through various activities that are united in the term risky play. This term that includes various children's plays with elements of risk does not have an appropriate term in Croatian language, so the literal translation, risky play, will be used in the following text. The aim of this paper is to present the theory of determining the term risky play through the analysis of the available literature, giving an overview of methods, results, and discussions on the mentioned topic. By connecting common theoretical models, with the aim of more clearly describing the element of risk-taking and their factors, the goal is to contribute to a better understanding of the importance of risky play in a child's growth. The results of the analysis indicate children's tendency to take risks and children's explanations of their own actions. Risky play provides children with a sense of excitement, fun, joy, happiness, and carelessness, as well as the actualization of their own potential through voluntary and intrinsically motivated activities. The fact just mentioned, emphasizes the need for a better understanding of the term risky play.

**Keywords:** definition; children's play; challenge; overprotection.

## Uvod

Analizirajući igru djece rane i predškolske dobi u zadnjih trideset godina, vidljivo je da je sve više ograničenja. Jedno od njih je povećana sigurnost koja im se nameću u cilju smanjenja mogućnosti od ozljeda te stvaranja umjetnog okružja u kojima su djeca *super sigurna* (Naik i sur., 2019). Pojačana briga za sigurnošću djece dovodi do suprotnog efekta odnosno smanjivanja potrebe za kretanjem uz povećanu ponudu aktivnosti u zatvorenome prostoru. Naglašavajući planiranje i realizaciju strukturiranih i vođenih aktivnosti od strane odrasle osobe usmjerene na proširivanje akademskog znanja. Roditelji se često u strahu od ozljeda postavljaju prezaštitnički u odnosu na dijete i njegovu igru zanemarujuću činjenicu da je igra osnovna aktivnost djece te omogućava zadovoljavanje potrebe za učenjem od najranije dobi (Sturges i sur., 2023). Potaknuti strahom i željom da osiguraju potpunu sigurnost djece, roditelji zanemaruju prirodnu potrebu za preuzimanjem rizika kao elementa procijene vlastitih mogućnosti i razvoja pozitivne slike o sebi. Iako su izazovi koji se pojavljuju u dječjoj igri prisutni oduvijek, u suvremeno vrijeme javlja se veliki interes među znanstvenicima (Henebery, 2023; Sandseter i sur. 2021; Sandseter, 2011; Little, 2010) koji utemeljuju novi pojam, a to je rizična igra (engl. Risky play). U hrvatskom jeziku riječ *rizik* prema Anić (2009, str. 1343) definira se kao „opasnost koja se do stanovite mjere može predvidjeti i kojoj se može odrediti intenzitet.“ Objedinjavanje rizika i dječje igre u našem govornom području ne postoji te u nedostatku boljeg prijevoda u daljnjem tekstu koristit će se termin rizična igra. Iako se rizično ponašanje djece u igri proučava od 1970-ih, konsenzus o definiciji ostaje ograničen.

Rizična igra djeluje kao oksimoron u kojoj kombiniramo kontradiktorne elemente igre i rizika. Eventualne negativne posljedice koje se mogu pojaviti u dječjoj igri svojevrsan su rizik (Rescher, 1983), koji se često zatumljuje te se igra predstavlja kao dobrovoljna, samomotivirajuća aktivnost koja je sama sebi svrha (Sandseter i sur. 2021; Sutton-Smith 1997; Carse 1987). Malo je vjerojatno da će se dijete dobrovoljno i s ciljem izložiti mogućoj negativnoj posljedici kao ishodu igre. Nasuprot navedenome Kleppe (2018) ističe da su takve aktivnosti dio svakodnevnice djece rane i predškolske dobi. Primjere takvih aktivnosti navode Breivik i sur. (2017) izdvojivši aktivnosti poput penjanja, balansiranja, ronjenja, rolanja, spusta sa skijama ili biciklima te ih doživljava kao dio djetinjstva. Proučavanjem dostupne literature vidljivo je da se rizično ponašanje djece u igri pojavljuje u svim zemljama i da ima zajedničke karakteristike u svim kulturama. Dankiw i sur. (2020) i Aldis, (2013) u svojim istraživanjima pokazuju da preuzimanjem rizika u igri, djeca imitiraju rizike koje su preuzeli iz stvarnog života. Djeca promatrajući odrasle osmišljavaju svoju igru kreirajući različite scenarije u kojima se pojavljuje rizična igra puna izazova koji nadmašuju dječje vještine (Sawyer, 1994). Upravo kreativnost djece usmjerena je na smanjivanje jednoličnosti i povećavanja izazova u igri. Rizična igra potiče djecu na izazovne, uzbudljive i napete fizičke aktivnosti istražujući vlastite tjelesne granice između kontrole i bivanja (Sandseter, 2023). Tako djeca u situacijama izvan njihove kontrole prevladavaju različite strahove, prihvaćaju nepoznato i nose se s neizvjesnosti. Navedeni elementi privlače djecu da se uključuju u aktivnosti koje su pune izazova te se takve igre svrstavaju u rizičnu igru (Coster i Gleeve, 2008; Sandseter, 2023; Sandseter i Kennair, 2011; Stephenson, 2003). Rizična iskustva tijekom igre omogućuju djeci da se upuste u duboku i fokusiranu igru što potiče razvoj specifičnih vještina potrebnih za preživljavanje, samozaštitu te pobjeđivanje straha (Hughes, 2006). Štoviše, rizične situacije u igrama vjerojatno će stvoriti uvjete da djeca izgrade svoju samokontrolu u upravljanju iskustvom rizičnog igranja (Coster i Gleeve, 2008; Mann i sur. 2022). U priručniku za procjenu i poboljšanje lokalnih prilika za igru razvijenog od strane PlayScotland-a, utvrđeno je da nudeći djeci prilike za rizičnu igru, ona uče kako prepoznati i procijeniti rizik za sebe te testirati i proširiti vlastite sposobnosti i vještine (Cole-Hamilton i Crawford, 2011).

## Dosadašnja istraživanja rizične igre

Osnovna obilježja spontane igre na otvorenome su nepredvidivost i neizvjesnost. Samo okružje puno je izazova i rizika te omogućuje djeci iskorak iz sigurne zone prema razvoju novih vještina (Little, 2017). Rizična igra često se povezuje s igrom na otvorenome, unatoč činjenici da djeca veliki dio dana

provode u zatvorenom prostoru, koji ima iste ili slične karakteristike igre s naznakama rizika, a koji su specifični u odnosu na okruženje u kojem dijete boravi (Cooke i sur.2021). Ovaj rad usmjeren je na istraživanje fenomena rizične igre na otvorenom, analizirajući radove više autora koji se dulji niz godina bave istraživanjem rizične igre djece rane i predškolske dobi. Povezivanjem rizika i igre integriraju se zajedničke karakteristike igre koje su općenito volonterske i nesvršishodne aktivnosti, vođene intrinzičnom motivacijom pojedinaca (Johnson i sur., 2012; Lillemyr,2009; Sturges i sur., 2023). Djeca se upuštaju u rizičnu igru s trenutnom nagradom u obliku same igre ili aktivnosti koje predstavljaju dodatnu motivaciju za sudjelovanje. Neposredno iskustvo preuzimanja rizika u igri obično podrazumijeva priliku za doživljavanje emocija u rasponu od uzbuđenja i radosti do oklijevanja i straha (Sandseter, 2009a).

Prateći istraživanja na temu rizične igre nailazimo na nekolicinu autora koji se bave istom temom koristeći se različitim paradigmama i metodološkim pristupima istraživanja. Jedna od često citiranih autora upravo je Sandseter koja svoja istraživanja temelji na mnogobrojnim istraživanjima (2007; 2009a; 2011; 2023) dječje igre u kojima prepoznamo rizične faktore. Sandseter (2007) definira rizičnu igru kao napetu i uzbuđljivu igru koja se odvija u poticajnim i izazovnim okruženjima, a uključuje mogućnost tjelesne ozljede. Upravo, igranje i kretanje u prirodnom okruženju pruža širok izbor malih i velikih rizika s kojima se djeca susreću bez obzira na dob, visinu, razinu razvijenih vještina ili interesa svakog pojedinca. Rizične igre Sandseter (2011) dijeli u šest kategorija:

- *igre na velikim visinama* koje uključuju penjanje na drveće, penjalice i druge povišene predmete,
- *igre brzine* koje uključuju veliku brzinu kretanja poput vrtnje na vrtuljku, ljuljanja na ljuljački, sanjkanja na brijegu, vožnje bicikla,
- *igre s opasnim alatima* poput čekića, čavla, pile, noža,
- *igre u blizini opasnih mjesta* poput prometnica, jezera, rijeka, otvorene vatre,
- *grube igre* koje su obilježene odmjeravanjem snaga hrvanjem, gurkanjem, borbe granama,
- *igre na skrovitim mjestima* poput krošnje drveta ili grmlja, gdje se djeca igraju bez nadzora odraslih.

Zajedničko svim navedenim vrstama rizične igre je to što postoji stvarna mogućnost da će se djeca ozlijediti te strah koji je uzrokovan izvorima opasnosti. Istovremeno, jedino igra s elementima rizika, odnosno rizična igra može omogućiti djeci prevladavanje straha i pripremiti ih za suočavanje sa životnim rizicima (Kvalnes, 2017). Najučestalija vrsta rizične igre prema Sandseter (2011) upravo je igra na *velikoj visini*. Djeca se penju na stabla, penjalice u parku, visoke stijene i ostale povišene predmete. Također se naglašava interes djece za skakanje s visine, balansiranje na rubu povišenog predmeta ili penjanje na penjalicu pri čemu dijete visi s glavom prema dolje. Prema Grayu (2014) djeca se penju na visine kako bi osjetila adrenalin, vidjela svijet iz ptičje perspektive i doživjela osjećaj da su uspjela. Igre *velike brzine* prema Sandseter (2011) su vožnja bicikla, ljuljanje na ljuljački, klizanje niz tobogan, kao i trčanje nekontroliranom brzinom nizbrdo. Gray (2014) objašnjava da ljuljanje na konopcu, sanjkanje, vožnja brodom, biciklom, romobilom ili nekim drugim vozilom pri velikoj brzini kod djece proizvodi uzbuđenje od mogućnosti gubljenja kontrole uzrokovanom pretjeranom brzinom te preuzimanje kontrole. Razvojna funkcija igre koja uključuje veliku brzinu je poboljšanje percepcije, posebno dubine i pokreta, ali i percepcije veličine i oblika (Rakison, 2005, prema Sandseter i Kennair, 2011). *Igre s potencijalno opasnim alatima*, prema Sandseter (2011) uključuju korištenje noža za rezanje, pile za rezanje grane, korištenje čekića i čavlića za stolariju ili sjekire za cijepanje drva. Sandseter (2011) ističe da su ove radnje rizične s gledišta odraslih, dok djeca to doživljavaju kao uzbuđljive aktivnosti. Samo dvije generacije unazad ovakve se aktivnosti nisu smatrale rizičnima te su bile zastupljene kod djece od najranije dobi (Sandseter i Kennair, 2011). Funkcija *igre u blizini opasnih mjesta* je istraživanje okoline i upoznavanje s njezinim mogućnostima i ograničenjima.

Prema pojedinim istraživanjima, (Sandseter i Kennair, 2011) neka djeca nisu previše pažljiva, s obzirom na činjenicu da se igraju u blizini opasnih mjesta, već su zaokupljena svojim aktivnostima, poput brzog trčanja ili igre uloga, stoga ne shvaćaju potencijalnu opasnost. Igranje u blizini opasnih

mjesta, poput vode, vatre i visokih litica, može biti prirodno ponašanje za suzbijanje straha, dok sprječavanje takvog igranja može povećati rizik od straha. Tipične aktivnosti koje su karakteristične za *grubu igru* prema Sandseter (2011) su odmjeravanje snage, borba sa štapovima ili granama, hrvanje i igre lovice. Upravo takve aktivnosti zahtijevaju visoku razinu sposobnosti, jer zahtijevaju vještinu kontroliranja vlastitoga ponašanja kako bi se izbjegle neželjene posljedice. Prema Grayu (2014), djeca se svugdje na svijetu vole igrati lovice i odmjeravanja snage s prijateljima, naguravanja, hrvanja i sličnih grubih aktivnosti. Gruba igra uključuje veliku tjelesnu i motoričku stimulaciju te jačanje socijalnih kompetencija, kao što su pripadnost vršnjacima, socijalna signalizacija, dobre vještine upravljanja i dominacije unutar grupe vršnjaka, pregovaranje, manipuliranje i redefiniranje situacija. Prema Stephenson (2003) gruba igra ima važne funkcije za motoričku vježbu, vježbanje socijalnih vještina, regulaciju agresije i tjelesno zdravlje. *Igra nestajanja i gubljenja*, prema Sandseter (2011) uključuje potrebu djeteta za samostalnim odlaskom u nova neotkrivena okružja bez nadzora odraslih. Između ostaloga to je način na koji djeca istražuju svoj svijet u kojemu žele iskusiti novo i drugačije bez nadzora odraslih. Gray (2014) tvrdi da se mala djeca igraju skrivača kako bi iskusila uzbuđenje od privremenog odvajanja od svojih prijatelja. Starija pak djeca samostalno odlaze daleko od odraslih kako bi iskusila strah od nepoznatoga što može biti ispunjeno opasnostima. Kleppe (2017) u svom istraživanju nadopunjuje navedenih šest kategorija rizične igre te opisuje još dvije kategorije koje se javljaju u širem dobnom rasponu ispitanika što uključuje djecu od 1 do 3 godine života:

- *igra sudaranja* u kojoj se djeca stalno sudaraju s različitim predmetima ili osobama samo iz zabave
- *zamjenska igra* u kojoj djeca ne sudjeluju neposredno, već doživljavaju uzbuđenje gledajući svoje vršnjake i stariju djecu u rizičnoj igri.

Ball (2002) opisuje rizičnu igru iz perspektive odraslih navodeći igru koja djeci nudi mogućnost testiranja granica i istraživanja rizika te igru za koju postoji vjerojatnost da će rezultirati ozljedom. Definicija i opis fenomena rizične igre shvaćenog u ovoj tezi uključuje uzbudljive oblike fizičke igre koji se povezuju s neizvjesnosti i rizikom od fizičke ozljede. Nasuprot ovog viđenja Stephenson (2003) opisuje rizičnu igru iz dječje perspektive kao igru na rubu kontrole što uključuje visinu i brzinu, igru koja uključuje svladavanje straha i pokušaj nečega što prije nije učinjeno. Little i Wyver (2008) pak sugeriraju da bi se rizična igra mogla definirati kao igra koja pruža prilike za izazove, testiranje granica, istraživanje granica i učenje o riziku koji uključuje ozljede. Tovey (2010) je definirao rizičnu igru kao vanjsku, prirodnu i uzbudljivu aktivnost koja uključuje neki rizik od ozljeda prilikom sudjelovanja u aktivnostima poput balansiranja, penjanja, klizanja i vješanja naglavce. Različitost definicija rizične igre uključuju nekoliko identičnih elementa poput izazova, uzbuđenja, straha i rizika od ozljede. Postojeće definicije nastale se na temelju provedenih istraživanja i analize podataka različitih istraživača (Ball, 2002; Little i Wyver, 2008; Kleppe, 2007; Sandseter, 2011, 2023; Sturges i sur. 2023; Stephenson, 2003).

Za razliku od djece, odgojitelji uče iz prakse i formiraju vlastito jedinstveno razumijevanje rizične igre. Zajedničkim radom teoretičara i praktičara proizlaze studije koje ispituju percepciju odgojitelja o konceptu rizične igre te traženje mogućih kulturnih razlika i proširivanje razumijevanje rizika (Vujičić, Tambolaš i Zlatar, 2021). Preuzimanje fizičkog rizika kod djece najčešće ima različite konotacije poput traženja uzbuđenja u aktivnoj igri. Stephenson (2003) je promatrajući te provodeći intervjue s četverogodišnjacima utvrdio da oni rizičnu igri prepoznaju u aktivnostima poput klizanja, ljuljanja, penjanja i vožnje bicikla. Djeca koja su sudjelovala u istraživanju naglasila su da pokušavaju nešto što nikada nisu radili. Igrajući se igara u kojima imaju osjećaj pomicanja granice gubitka kontrole zbog brzine ili visine te svladavanje straha čine iskustvo riskantnijim i punim adrenalina. Prema dječjim iskazima Stephenson (2003) je zaključio da se riskantna igra prvenstveno odvija na otvorenome, često u obliku izazovnih i avanturističkih tjelesnih aktivnosti. Prilikom sugeriranja što tražiti u dubokoj dječjoj igri, Hughes (2006, str. 42) piše: „trebali bismo tražiti djecu koja se po prvi put pokušavaju uključiti u iskustva. Ono obično uključuje riskantno ili zahtjevno kretanje – kao što je složeno njihanje, penjanje na visinu, balansiranje ili neuobičajene aktivnosti kao što je vožnja bicikla niz tobogan.“ U Smithovoj (1998) fenomenološkoj studiji dječjeg preuzimanja rizika u igri, opisuje se vrsta igre poput penjanja na velike visine, klizanja, skakanja, balansiranja i ljuljanja velikom brzinom. Slično, istraživanja pokazuju

da penjanje često u kombinaciji sa skakanjem s velike visine i ljuljanje uz eksperimentiranje s različitim i izazovnim načinima ljuljanja, djeca posebno doživljavaju kao zabavu i uzbuđenje (Coster i Gleeve, 2008; Davidsson, 2006; Mårtensson, 2004; Readdick i Park, 1998). Kaarby (2004) također uočava neke rizične vrste aktivnosti, poput penjanja na vrlo strme padine i ponovnog klizanja dolje, penjanja i skakanja s visokih stijena ili malih litica, penjanja na drveće, gađanja lukom i strijelom, kotrljanja po zemlji, održavanja ravnoteže na velikom kamenju i srušenim stablima te *šišanja* štapom, što je dinamično mahanje štapom lijevo, desno. Puštanje djece da sama izađu izvan nadzora odraslih osoba također se prepoznaje kao rizično ponašanje u igri (Smith, 1998), a istraživanja Kaarbyja (2004) i Davidssona (2006) otkrila su da djeca vole šetati u šumi i otići u istraživanje bez kontrole. Navedena istraživanja pokazuju da *gruba igra*, kako je to opisalo nekoliko istraživača (Blurton i Jones, 1976; Humphreys i Smith, 1984; Smith, 2005) uključuje potencijalnu opasnost da djeca nenamjerno nanesu bol ili ozlijede jedno drugo tijekom hrvanja, borbe, mačevanja i sličnih grubih igara (Cooke, 2020). Unatoč potencijalnim mogućnostima za zadobivanje ozljeda tijekom igre, Sturges i sur. (2023) naglašavaju podršku roditelja i skrbnika za sudjelovanjem djece u rizičnoj igri. U istraživanju je sudjelovalo 302 roditelja i skrbnika čiji stavovi o rizičnoj igri pružaju alternativni narativ suvremenim diskursima o rizičnom roditeljstvu.

### Dobrobit rizične igre na dječji razvoj

Današnje generacije odrastaju u umjetno stvorenom sigurnom okružju, vođeni velikom prezaštitničkom ljubavlju vlastitih roditelja (Kvalnes i Sandseter, 2023). Takva pretjerana sigurnost prema Sandseter (2011) smatra se paradoksom suvremenog djetinjstva jer nedostatak iskustva upravljanja rizikom u igri prethodi stvaranju potencijalno opasnih situacija. Kvalnes i Sandseter, (2023) ističu da pretjerano zaštitnički raspoloženi roditelji mogu negativno utjecati na djecu, šaljući im poruku da nemaju razvijene potrebe vještine za savladavanje svih rizika koji se mogu pojaviti u njihovom okružju. Kao rezultat takvih roditeljskih poruka, dijete razvija sumnju u vlastite mogućnosti i sposobnosti suočavanja s izazovnim situacijama, što će dovesti do izostanka potrebnih kompetencija za njihovo svladavanje. Sve to dovodi do narušavanja samopouzdanja i pozitivne slike o sebi te dijete postaje povučeniije, što dovodi do smanjivanja vjerojatnosti da razvije potrebne vještine (Kvalnes i Sandseter, 2023). Pojavu negativnih ponašanja kod djeteta može se umanjiti ili u potpunosti izbjeći promjenom stava roditelja i odgojitelja prema rizičnoj igri.

Suočavanje djeteta s potencijalno opasnim situacijama omogućava mu učenje temeljeno na vlastitom iskustvu (Kleppe, 2017). Stečena iskustva pridonijet će razvoju vještine procjene i svladavanja rizika u igri djeca rane i predškolske dobi čime se grade temelji za sigurno odrastanje. Prisutnost rizika u dječjoj igri prije svega pozitivno utječe na razvoj motoričkih, kognitivnih i socijalnih sposobnosti. Upravo su one temelj za razvoj specifičnih sposobnosti poput pronalaženja rješenja za različite problemske situacije koje zahtijevaju određenu fizičku i psihičku otpornost i upornost te samopouzdanje i samopoštovanje (Little, 2017; Kvalnes i Sandseter, 2023). Adekvatno upravljanje i pristup rizičnoj igri prema Gibbsonu (2011) kod djece potencijalno razvija vještinu procjene rizika i rješavanje određene situacije što dovodi do djetetove samostalnosti, pružajući im mogućnost izbora, što se povezuje s preuzimanjem odgovornosti za vlastite postupke (Kvalnes i Sandseter, 2023). Sudjelovanjem u različitim vrstama rizičnih igara, djeci je dana veća mogućnost razumijevanja koncepta sigurnosti i samozaštite, što djecu navodi na kontrolirano pristupanje riziku u skladu s vještinama i mogućnostima te postavljajući vlastite granice. Model *termostata* rizika, autora Adamsa (2001) pokazuje sklonost pojedinca da preuzme određeni rizik, percipira opasnost u određenoj situaciji, predvidi određene nagrade i ozljede kao rezultat ponašanja. Također, da razumije međusobno djelovanje navedenoga što utječe na donošenje odluke pojedinca o preuzimanju rizika.

Maleš i Stričević (2005) navode da razumijevanje i procjena vlastitih mogućnosti i ograničenja pridonosi afirmaciji i spoznaji vlastitog JA kod djece rane i predškolske dobi. Cijeli taj proces prema Kleppe, Melhuish i Sandseter (2017) prožet je osjećajima uzbuđenja i straha, uspjeha ili neuspjeha. Ovladavanje izazovnim situacijama prožetim određenim *opasnostima* pridonosi različitim emotivnim stanjima kod djece. Najučestaliji su osjećaji ugone, veselja i uzbuđenja koji se pojavljuju kao emocija

kod djece urednog socijalno-ekonomskog statusa. Situacije koje za djecu predstavljaju dodatni izazov često uz pozitivne emocije vežu i emociju straha odnosno stvarnog straha od ozljeda i padova (Starc i sur., 2004). Međutim, situacije koje se pojavljuju u kontekstu igre, a izazivaju određeni strah kod djeteta imaju pojačani efekt na pozitivne emocije nakon što dijete uspješno realizira planiranu aktivnost. Osjećaj uspjeha nadvlada osjećaj straha i prerasta u osjećaj uzbuđenosti. Cijela paleta emocija snažan je pokretač djeteta da aktivno sudjeluje u različitim, njemu zanimljivim aktivnostima. Važnost uključivanja djece u istraživanja kao relevantnih sudionika ističu Clark i Moss (2011) u svojem Mozaik pristupu, zato se u ovom radu upravo navode izjave djece kao značajne za razumijevanje njihovog doživljaja rizične igre. Participacija djeteta u različitim aktivnostima popraćena je neverbalnim ekspresijama lica i pokretima tijela te se njihovim analiziranjem pridonosi boljem razumijevanju emotivnih stanja djeteta tijekom same aktivnosti. Izražavanjem emocija odnosno njihovog verbaliziranja, dijete postaje svjesno svojih emocija i senzibilizira se za razumijevanje tuđih (Sandeter, Kleppe, Kennair, 2020). Tijekom boravka na otvorenome u dječjem vrtiću „Matije Gupca“ bilježeni su dječji iskazi po završetku aktivnosti koje su djeca okarakterizirala kao opasne i uzbuđljive u isto vrijeme (Tablica 1.). U istraživanje je uključeno 14 djece u dobi od 5 do 6 godina starosti. Kvalitativno istraživanje temeljilo se na provedenom intervju s djecom koje je obuhvaćalo dječje mišljenje o vlastitim emocijama po završetku određene aktivnosti s elementima rizične igre. Intervju se temelji na dva pitanja otvorenog tipa. Prvo se odnosilo na konkretnu aktivnost, a drugo na dječje stavove odnosno mišljenje o pojmu rizična igra. Polazište za ovo istraživanje su istraživanja koje su provodili Sandseter i sur. (2023) te Clark i Moss (2011). Istraživanje Sandseter i sur. (2023) naglašava važnost prisutnosti emocija u rizičnoj igri i njihovo prepoznavanje od strane djece i odgojitelja.

Tijekom provođenja istraživanja istakle su se emocije sreće i straha kao najučestalije prilikom različitih rizičnih igara te osjećaji ugone, uzbuđenja i veselja koji su izazvani sudjelovanjem u tim igrama. Povezivanje aktivnosti s emocijama i osjećajima te iskazi djece vrijedni su kontekstu razumijevanja djetetove percepcije rizične igre.

Tablica 1. Verbaliziranje osjećaja nakon završene aktivnosti

Emocija/stanje	Aktivnost	Djetetov opis vlastitih emocija u aktivnosti
Ugoda	Ljuljanje (ljuljačka)	<i>Dok se ljuljam osjećam se lijepo, lijepo mi ide zrak, mirišljav je. (6 god.)</i> <i>Osjećam se baš dobro kad se ljuljam. (5,5 god.)</i>
Sreća	Skok s velike visine (sprava)	<i>Kada skačem s vlaka sam sretan, osjetim zrak oko sebe. (5,3 god.)</i>
	Penjanje na visinu (sprava)	<i>Penjući se na vlak osjećam sreću, a posebno kad sam na dimnjaku vlaka. Dobro mi je i zabavno kad se penjem na prepreke, onda se i vješam, pa nešto drugo isprobavam. (5,8 god.)</i> <i>Osjetim zrak i sretna sam. (5 god.)</i>
Uzbuđenje	Penjanje (stablo)	<i>Kad se penjem na stablo osjećam se uzbuđeno, kao majmun. (6 god.)</i>
	Penjanje (sprava)	<i>Jako se volim penjati na vlakić, zabavno je. Možeš se tamo i ljuljati na prečki, jako to volim. Onda se jako se razbudim. Kad se penjem onda imam jako aktivirano tijelo, to mi se sviđa. (6 god.)</i>
	Vožnja (bicikl)	<i>Dok jurim na biciklu osjećam svoje srce, lijepo mi je. (5 god.)</i>
	Ljuljanje	<i>Ljuljam se i osjećam se ludo od sreće. (5,9 god.)</i>

	(Ijuljačka)	
Strah i veselje	Penjanje (stablo)	<i>Dok se penjem na stablo, osjećam se prestrašeno, ali ipak se penjem zato što sam sretna kad uspijem. (6 god.)</i>
	Penjanje (sprava)	<i>Kad se penjem na vlakić osjećam se prestrašeno, ono kad nešto ne mogu, osjetim se prestrašeno, a onda kad uspijem, onda sam vesela. (6 god.)</i>
Strah i uzbuđenje	Penjanje (stablo)	<i>Jako me strah, ali se ipak penjem. Moji prijatelji se penju i njih je strah. Kada se puno penjem više me nije strah. (6 god.)</i>
	Ljuljanje na visini (prečka na spravi)	<i>Kad se ljuljam na vlakiću osjećam se opasno - sretna. (6 god.)</i>

Navedena djetetova ponašanja prema nekim autorima smatraju se temeljnim obilježjima rizične igre (Little, 2010; Kleppe i sur., 2017; Kvalnes i Sandseter, 2023; Sandeter i sur. 2020). Primarni motivacijski faktor koji potiče djecu rane i predškolske dobi na sudjelovanje u igri upravo je doživljaj uzbuđenja i radosti.

Uloga igre u dječjem razvoju izuzetno je značajna i kompleksna te samim time inspiracija za mnoge znanstvenike. Njihov interes rezultirao je velikim brojem istraživanja dječje igre (Cooke, 2020; Little, 2010; Kleppe, 2017; Sandseter, 2011, 2023; Sturges i sur., 2023). Poseban interes i znatiželju izazvala je rizična igra, upravo zbog svojih pozitivnih strana na dječji razvoj, dok s druge strane ima naglašen element svojevrstnog ugrožavanja sigurnosti djece. Afirmativan stav prema rizičnoj igri može se potaknuti uključivanjem djece u sam proces istraživanja. Prikupljanje mišljenja i stavova djece o rizičnoj igri može uvelike pridonijeti sagledavanju ove vrste igre iz sasvim druge perspektive. Odrasli prije svega moraju razumjeti da dječja sklonost prema riziku proizlazi iz urođene dječje znatiželje i istraživačke prirode (Sandseter, 2009a).

Stječući nova iskustva aktivnim participiranjem tijekom procesa istraživanja, djeca propituju, istražuju i provjeravaju svoje ranije stečene sposobnosti. Za uvježbavanje novih vještina potrebno je okruženje koje će zadovoljiti sklonost djece prema zanimljivim aktivnostima punim adrenalina. Brussoni i sur. (2012) naglašavaju sklonost djece prema riziku i rizičnoj igri, što ih navodi da se namjerno izlažu takvim aktivnostima, tražeći priliku za utvrđivanjem i pokazivanjem sposobnosti prepoznavanja vlastitih kompetencija te njihove primjene u rizičnim situacijama. Eichsteller i Holthoff, (2009, str. 3) naglašavaju da postati „sposoban za rizik je poput putovanja – događa se korak po korak“. Navodeći primjer djece koja se nisu nikada penjala na stablo i koja se uglavnom neće odlučiti popeti na vrh stabla, već će postupno graditi svoje vještine penjanja.

Senninger (2000) u modelu zone učenja objašnjava da proces učenja zahtjeva napuštanje zone udobnosti gdje je sve poznato te se ulaskom u individualnu zonu učenja, bez prekoračenja u zonu panike, potiče proces učenja i usvajanja novih vještina. Primjer urođenog procesa postupnog širenja zone udobnosti u zonu učenja je pri prirodnom izbjegavanju situacija za koje pojedinac smatra da ne može svladati. Rezultati istraživanja pokazuju da djeca od dvije godine pa čak i mlađa vole sudjelovati u rizičnim situacijama (Senninger, 2000). Djeca u dobi od pet godina razvojno su sposobna procijeniti određenu rizičnu situaciju te opisati njezin učinak na njih, tražeći izazove kako bi mogli kreirati nove strategije, vlastite reakcije i ponašanja (Nikiforidou, 2017). Na temelju navedenoga može se reći da se *slika djeteta* transformirala od povijesne slike djeteta kao pasivnog promatrača prema djetetu koje postaje aktivnim sudionikom i su-kreatorom svoje stvarnosti (Miljak, 2015).

Suvremeni koncept ranog i predškolskog obrazovanja usmjeren je na cjelovit i snažni razvoj djetetove ličnosti što se očituje u intelektualnoj, emocionalnoj, fizičkoj i društvenoj perspektivi razvoja, gledajući na dijete kao autonomnog sudionika koji samostalno odlučuje o kreiranju svojih odluka (Rajić i Petrović Sočo, 2015). Navedeno je polazište u promatranju i uključivanju djece u razgovor kako bi se saznala njihova perspektiva igre i viđenje rizika (Clark i Moss, 2011). Autori naglašavaju da spontanom razgovorom uz postavljanje otvorenih pitanja, djeca postaju dragocjeni izvor informacija. Participacijom djece ostvaruje se povezanost teorije i prakse i dobiva se mogućnost boljeg

razumijevanja djetetovih aktivnosti. Shodno navedenom djeci se postavilo pitanje *Što je rizična igra?*, a njihovi odgovori potvrđuju teorijski dio ovoga rada. Vrste rizične igre djeca povezuju s konkretnim aktivnostima, odnosno igrama koje se oni igraju. Igre na visini povezuju s ljuljanjem, igru s opasnim alatima doživljavaju uporabom noževa te doticanje ruže koja može ubosti. Poznata igra skrivača postaje rizična zbog stalnog padanja prilikom trčanja. Grubu igru povezuju s igrom boksa te klasičnim ponašanjima poput udaranja i pljuskanja. Igre u blizini opasnih predmeta, djeca povezuju s igrama na dvorištu kao i igranje igrice u digitalnom okružju.

Tablica 2. Što je to rizična igra iz perspektive djece

Vrsta igre	Odgovori djece
Igre na visini	<i>Kada se ljuljamo.</i> <i>Znači kada se ljuljamo, onda moramo uhvatiti one koji prolaze.</i>
Igra s opasnim alatima	<i>Kada diraš ruže, ubodeš se.</i> <i>Igra s noževima.</i>
Igre skrivanja	<i>Kada se igramo skrivača i stalno padam kad trčim.</i>
Gruba igra	<i>Čupati kosu, udaranje, pljuskati, udarati.</i> <i>Igra Boksanje.</i>
Igra u blizini opasnih mjesta	<i>Tako da se igraš nešto što se ne smiješ igrati, npr. svađaš se.</i> <i>Igranje u dvorištu.</i> <i>To je igra „Virusa“ kada pukneš u nove i međusobno bježimo da nas virus-lopta ne pogodi, da te ne zarazi.</i> <i>Kada igramo igrice na tabletu.</i>

Predstavljeni dječji odgovori (Tablica 2.) daju bolji uvid u njihovu percepciju rizika koji se pojavljuje u njihovoj igri. Također, dobiveni odgovori mogu se smjestiti u kategorije rizične igre definiranim prema Sandseter (2007) koja je mnoga svoja istraživanja temeljila na ovom modelu prikupljanja podataka. Uključivanje djece u proces prikupljanja njihovog viđenja vlastite igre od velike je vrijednosti jer odgojiteljima daje smjernice za planiranje budućih aktivnosti.

## Zaključak

Izazovi su dio ljudskog života i nalaze se u svim segmentima življenja. Upravo stoga važno je djeci rane i predškolske dobi omogućiti da usavršavaju vještine i znanja potrebna za nošenje s izazovnim situacijama. Dječja igra, kao glavna djetetova aktivnost, izvrstan je medij za uvježbavanje vještina poput penjanja na drvo. Svladavanje vještine penjanja nije isključivo usmjereno na motorička umijeća, penjanje je puno više od toga. Kritičko promišljanje i procjena izdržljivosti grane na koju se staje, izgradnja pozitivne slike o sebi, *JA to mogu*, usmjereno prema zadovoljavanju potrebe za aktualizacijom, slobodom izbora i u konačnici procjena opasnosti i preuzimanja odgovornosti za vlastite postupke.

U radu je predstavljena teorija određenja pojma rizične igre, provedenom analizom dostupne literature, dajući pregled različitih definicija, rezultata istraživanja i provedenih rasprava. Povezujući zajedničke teorijske paradigme, s ciljem jasnijeg opisivanja elementa preuzimanja rizika i njihovih čimbenika želi se pridonijeti boljem razumijevanju važnosti rizične igre u djetetovom odrastanju i senzibilizaciji odraslih za njezino prihvaćanje. Rezultati provedene analize ukazuju na sklonost djece



prema preuzimanju rizika te na dječja objašnjenja vlastitih akcija. Rizična igra djeci pruža osjećaj uzbuđenja, zabave, veselja, radosti i bezbrižnosti te aktualizaciju vlastitih potencijala tijekom dobrovoljnih i intrinzično motiviranih aktivnosti. Važnost kontinuiranog preispitivanja, zajedničkog dijaloga i refleksije u cilju boljeg razumijevanja djeteta, okruža i utjecaja na njegov razvoj od posebnog je značaja.

Utjecaj implicitnih pedagogija odraslih prema rizičnoj igri uveliko utječe na poimanje samoorganizirajuće dječje igre koja je neminovna za rani razvoj djeteta. Možemo zaključiti da življenje djece u modernom društvu nailazi na niz ograničenja koja nisu u skladu s njihovom prirodom i potrebom življenja u periodu odrastanja. Odgojitelje, čiji je osnovni alat za rad dječja igra, ima poseban zadatak u senzibilizaciji roditelja te organiziranju okruža koje pruža dodatne izazove za *sigurnu* rizičnu igru djece rane i predškolske sobi.

## Literatura

- Adams, J. (2001). *Risk*. Routledg.
- Aldis, O. (2013). *Play fighting*. Elsevier.
- Ball D. J. (2002). *Playgrounds - Risks, benefits, and choices* (Vol. 426/2002). Health and Safety Executive (HSE) contract research report, Middlesex University.
- Blurton Jones, N. (1976). Rough-and-tumble play among nursery school children. U J. S. Bruner, A. Jolly i K. Sylva (ur.), *Play: It's role in development and evolution* (str. 352-363). Harmondsworth: Penguin Books.
- Bussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I. i Sleet, D. A. (2012). Risky Play and Children's Safety: Balancing Priorities for Optimal Child Development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9 (9), 3134 - 3148. <http://www.mdpi.com/1660-4601/9/9/3134>
- Carse, J. P. (1987). *Finite and Infinite Games*. Ballantine Books.
- Clark, A. i Moss, P. (2011). Listening to young children: The MOSAIC approach. [https://www.researchgate.net/publication/42798589\\_Listening\\_to\\_young\\_children\\_The\\_MOSAIC\\_approach](https://www.researchgate.net/publication/42798589_Listening_to_young_children_The_MOSAIC_approach)
- Cooke, M., Wong, S., i Press, F. (2021). Towards a re-conceptualisation of risk in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/1463949119840740>
- Cooke, M. (2020). *Towards a reconceptualisation of risk-taking in early childhood education*. Charles Sturt University.
- Cole-Hamilton, I. i Crawford, J. (2011). *Getting it Right for Play: A toolkit to assess and improve local play opportunities*. <http://www.playscotland.org/wp-content/uploads/assets/Toolkit.pdf>
- Coster, D. i Gleeve, J. (2008). *Give us a go! Children and young people's views on play and risk-taking*. Playday. [www.playday.org.uk](http://www.playday.org.uk)
- Dankiw, K. A., Tsiros, M. D., Baldock, K. L., i Kumar, S. (2020). The impacts of unstructured nature play on health in early childhood development: A systematic review. *PloS One*, 15(2).
- Davidsson, B. (2006). The schoolyard as a place of meaning - Children's perspectives. U J. Brodin i P. Lindstrand (ur.), *Interaction in outdoor play environments - Gender, culture and learning* Stockholm Institute of Education. 47, 61-79.
- Gibbs, A. (2011). Supporting healthy, unconstrained play in high scope setting. *ChildLinks. Children's Risky Play*, 3, 18-19. <https://www.barnardos.ie/resourcesadvice/publications/free-publications/childlinks-issue-3-2011-childrens-riskyplay.html>
- Mann, J., Gray, T., i Truong, S. (2022). Outdoor-Based Learning: How Can it Contribute to High Quality Learning? In Jucker, R. & Von au, J. (Eds) *High Quality Education. Evidence-based Education Outside the Classroom for Children, Teachers and Society*. Springer Nature.
- Gray, P. (2014). Risky play: Why children love it and need it. *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/201404/risky-play-why-children-love-it-and-need-it>

- Eichsteller, G. i Holthoff, S. (2009). Risk Competence Towards a Pedagogic Conceptualisation of Risk. *ThemPra Social Pedagogy C.I.C* <http://www.thempra.org.uk/downloads/risk.pdf>
- Kaarby, K. M. E. (2004). Children playing in nature. *Paper presented at the CECDE conference: Questions of quality*, (str.121-128).
- Kleppe, R. (2018). *One-to-Three-Year-Olds' Risky Play in Early Childhood Education and Care*. Metropolitan University.
- Kleppe, R. (2017). Characteristics of staff-child interaction in 1-3-years-olds' risky play in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 188 (10), 1487 – 1501. <https://tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2016.1273909?journalCode=gecd>
- Kleppe, R., Melhuish, E. i Sandseter, E. B. H. (2017). Identifying and Characterizing Risky Play in the Age One-to-Three Years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (3), 370-385. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2017.1308163?tab=permissions&scroll=top>
- Kvalnes, R. (2017). Risky Play. U Ø. Kvalnes (ur.), *Fallibility at Work: Rethinking Excellence and Error in Organizations* (str. 1–20). Palgrave Macmillan. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-63318-3>
- Kvalnes, Ø. i Sandseter, E.B.H. (2023). *Risky Play. An Ethical Challenge*. Palgrave Macmillan.
- Little, H. i Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits? *Australasian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33–40.
- Little, H. (2017). Promoting Risk-Taking and Physically Challenging Play in Australian Early Childhood Settings in Changing Regulatory Environment. *Journal of Early Childhood Research* 15(1), 83-98.
- Little, H. (2010). Finding the balance: Early Childhood practitioner's views on risk, challenge and safety in outdoor play settings. *Australia association for research in education conference proceedings* (str. 1-12). <https://www.aare.edu.au/data/publications/2010/2420Little.pdf>
- Henebery, B. (2023). *Why nature-based learning is on the rise*. The Educator <https://www.theeducatoronline.com/k12/news/why-naturebased-learning-is-on-the-rise/282382>.
- Hughes, B. i Sturrock, G. (2006). *Play types: Speculations and possibilities*. London Centre for Play work, Education and Training.
- Humphreys, A. P. i Smith, P. K. (1984). Rough-and-tumble in preschool and playground. U P. K. Smith (ur.), *Play. In animals and humans*, (str. 241-266). Blackwell.
- Maleš, D. i Stričević, I. (2005). *Odgoj za demokraciju u ranom djetinjstvu. Priručnik za rad s djecom predškolske dobi na usvajanju humanih vrijednosti*. Udruženje Djeca prava.
- Mårtensson, F. (2004). *Landskapet i leken. En studie av utomhusleken på förskolegården*. Doctoral Thesis, The University of Agriculture in Sweden, Alnarp.
- Miljak, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja : model Izvor II : priručnik za odgojitelje i stručni tim u vrtićima*. Mali profesor.
- Naik, Y., Baker, P., Ismail, S. A., Tillmann, T., Bash, K., Quantz, D., Hillier-Brown, F., Jayatunga, W., Kelly, G., Black, M., Gopfert, A., Roderick, P., Barr, B., i Bamba, C. (2019). Going upstream: An umbrella review of the macroeconomic determinants of health and health inequalities. *BMC Public Health*, 19, 1678. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7895-6>
- Nikiforidou, Z. (2017). It Is Riskier: Preschoolers' Reasoning of Risky Situations. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (4), 612-623. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2017.1331075>
- Carse, J. P. (1987). *Finite and Infinite Games*. Ballantine Books.
- Rajić, V. i Petrović-Sočo, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 64(4), str. 603–620.
- Rescher, N. (1983). *Risk: A philosophical introduction to the theory of risk evaluation and management*. University Press of America, Inc.

- Readdick, C. A. i Park, J. J. (1998). *Achieving great heights: The climbing child*. *Young Children*, November, (str. 14-19).
- Sandseter, E.B.H., Kleppe, R. i Kennair L.E.O. (2023) Risky play in children's emotion regulation, social functioning, and physical health: an evolutionary approach, *International Journal of Play*, 12:1, 127-139, DOI: [10.1080/21594937.2022.2152531](https://doi.org/10.1080/21594937.2022.2152531)
- Sandseter, E. B. H., Sando, O. J., i Kleppe, R. (2021). Associations between children's risky play and ECEC outdoor play spaces and materials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3354. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073354>
- Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play-how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252.
- Sandseter, E. B. H. (2009a). Children's Expressions of Exhilaration and Fear in Risky Play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10 (2), 92-106. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/ciec.2009.10.2.92>
- Sandseter, E. B. H. (2009b). Affordances for Risky Play in Preschool: The Importance of Features in the Play Environment. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 439-446.
- Sandseter, E. B. H. (2010). 'It tickles in my tummy!': understanding children's risk-taking in play through reversal theory. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 67-88.
- Sandseter, E. B. H. (2011). Children's risky play in Early childhood. *Education and Care*. ChildLinks. Children's Risky Play, 3, 2-6. <https://www.barnardos.ie/resources-advice/publications/free-publications/childlinksissue-3-2011-childrens-risky-play.html>
- Sandseter, E.B.H., Kleppe, R., i Kennair, L.E.O. (2022). Risky play in children's emotion regulation, social functioning and physical health: an evolutionary approach. *International Journal of Play*, 12(1) 127-139.
- Sandseter, E. B. H. i Kennair, L. E. O. (2011). Children's Risky Play from an Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257 – 284.
- Sawyers, J. K. (1994). The preschool playground: Developing skills through outdoor play. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(6), 31–33.
- Senninger, T. (2000). Abenteuer Leiten – in Abenteuern lernen: Methodenset zur Planung und Leitung kooperativer Lerngemeinschaften für Training und Teamentwicklung in Schule. *Jugendarbeit und Betrieb*. Oekotopia Verlag.
- Stephenson, A. (2003). *Physical Risk-taking: Dangerous or endangered?* *Early Years*, 23(1), 35-43.
- Sturges, M., Gray, T., Barnes, Y. i Lloyd A. (2023). Parents' and caregivers' perspectives on the benefits of a high-risk outdoor play space. *Journal of Outdoor and Environmental Education*. <https://doi.org/10.1007/s42322-023-00132-6>
- Smith, S. J. (1998). *Risk and our pedagogical*. University of New York Press.
- Starc, B., Čudina-Obradović M., Pleša, A., Profaca, B. i Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Harvard University Press.
- Tovey, H. (2010). *Playing on the edge: perceptions of risk and danger in outdoor play*. *Play and learning in the early years*, (str. 79–94). SAGE publications Ltd.
- Vujičić, L., Tambolaš, A. Č. i Zlatar, S. (2021). Preschool teachers' attitudes towards the use of outdoor space as learning place. U INTED2021 Proceedings str. 9092-9101). IATED.

**Maria Rugo**  
Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet

## **Italian language textbooks in the university context: analysis of linguistic and intercultural needs**

### **Sažetak**

U ovom radu analiziraju se jezični i interkulturalni elementi u udžbeniku talijanskoga jezika *Universitalia 2.0-B1/B2*. Ovaj udžbenik i radna bilježnica koriste se u nastavi talijanskoga jezika (Talijanski jezik II.1 i Talijanski jezik II.2., tj. "jezične vježbe") sa studentima hrvatskoga materinskog jezika upisanih u drugu godinu preddiplomskog studija na Odsjeku za talijanski jezik, na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska. Cilj je ovog istraživanja ispitati jesu li jezične i interkulturalne potrebe izvornih govornika hrvatskoga jezika zadovoljene kada uče talijanski jezik koristeći se ovim udžbenikom kao temeljem svog znanja jezika. Kako bi se to postiglo, u radu se prikazuju rezultati ankete u kojoj su studenti morali izraziti svoje mišljenje o tom udžbeniku u njihovom hrvatskom kontekstu, kao i rezultati druge ankete u kojoj sveučilišni lektori Talijanskog jezika izražavaju mišljenje o korištenju udžbenik iz kolegija stranih jezika na sveučilišnoj razini.

**Cljučne riječi:** talijanski kao strani jezik; jezično obrazovanje; potrebe učenika; udžbenici na sveučilištu; didaktika.

### **Abstract**

This paper analyzes the linguistic and intercultural elements in the Italian language textbook *Universitalia 2.0-B1/B2*. The textbook and the workbook are used in Italian language classes (Talijanski jezik II.1 e Talijanski jezik II.2., i.e. "jezične vježbe") with Croatian mother-tongue students enrolled in the second year of bachelor's degree at the Department of Italian studies at the Faculty of Humanities and Social Sciences at the University of Zagreb, Croatia. The aim of this research is to investigate whether linguistic and intercultural needs of Croatian native speakers are met when they study Italian language using this textbook as a base for their knowledge of the language. In order to achieve this goal, the paper presents the results of a survey in which students had to express their opinion about the textbook in Croatian context as well as those of another survey in which university foreign language lecturers express their opinion about using a textbook in foreign language courses at the university level.

**Keywords:** Italian as a Second Language; language Education; students' needs; textbooks in the university; didactics.

## Introduction

In the last twenty years, publishing aimed at teaching Italian to foreigners has definitely flourished, as have textbooks for university students (*Universitalia 2.0*, Alma Edizioni; *Italiano all'Università*, Edilingua; *Italiano Plus*, Bonacci; *Unitalia*, Mondadori and others). However, very often the assigned language lecturers prefer not to opt for a textbook for their language classes, but to use *ad hoc* handouts or select materials from different sources. When trying to think of the reason for such a choice, one comes to conclusion that for many it is simply an economic question while for others, however, choosing a manual in a university course would mean *reducing* it to a course in any foreign language school, in our case the one of Italian language. Such a conclusion seems a bit limiting, so it has been decided to do a research on the use of textbooks in universities and to clearly examine, on the one hand, how many language lecturers consider it important to use a textbook, and on the other to question the opinion of the students who then have to use that textbook.

## Theoretical Part

Textbooks' evaluation has become an important part of teaching practice, hence many researches in glottodidactics have analyzed the types of textbooks from the point of view of the vocabulary used, the topics presented, the grammar, the type of language chosen by the authors, etc... (Cortéz Velásquez et al., 2017). Textbooks are also analyzed in Croatian glottodidactics. In fact, given the importance of textbooks in the process of teaching any L2, it is not surprising that this is one of the fundamental fields of research in glottodidactics. It is important to underline how the vast majority of these analyses focus especially on pragmatic and sociolinguistic elements as carriers of cultural knowledge (Štokovac & Mardešić, 2010) and that this is why textbooks and workbooks constitute a specific unit within the framework of a complex conceptual system (Byrd, 2001).

What is fundamental in a textbook is the presence of materials and activities that are useful for reflecting on language as well as them being in agreement with Krashen's monitor hypothesis. Adult learners who have the ability to reflect on the functioning of the language and use the knowledge learned, plan and control language production, use the monitor, can expect good progress in the development of their basic communication skills (Jónsdóttir, 2023).

In any case, having to admit that the ideal textbook belongs to the most romantic of chimeras (Matthiae, 2012), it seems clear to a number of researchers that textbooks are the central didactic-methodical medium in the institutionalized process of learning and teaching a foreign language (Petračić, 2010, p. 9).

Therefore, it is surprising to notice that, while in primary and secondary schools textbooks and workbooks are considered essential, in university level the debate almost does not take place and not many authors wrote about a possible need of textbooks at a university course.

A number of theoretical-methodological coordinates show how the textual dimension and *the education to the textuality* have a crucial role for linguistic training of foreign university students, for which it is essential to know how to manage diaphasically characterized texts during the execution of tasks not only of a linguistic nature (Fragai et al., 2017). In Italian language (LS) classes for university students it is necessary, therefore, to take into account the peculiarities of the objectives of learning, identifying resources and tools capable of combining organically the developing of various types of transversal key skills, which are not only linguistic (Fragai et al., 2018).

Finally, the question this research paper tries to answer, whether a textbook is necessary or not in language teaching at university level, remains open.

## Methodology: Subjects and Data Collection

### Questionnaire 1 - Italian language textbooks in a university context

The first questionnaire for language lecturers of Italian in the universities was circulated online with Google Forms and was completely anonymous. The study was conducted on a sample of 112 university Italian language lecturers, between February and April 2023.

The 112 responses come from language lecturers of various universities around the world (Croatia, Bosnia and Herzegovina, Germany, Italy, Japan, France, the USA, etc.), thanks to people who shared the Questionnaire with their colleagues and especially thanks to the members of a worldwide known newsletter for teachers of Italian as a foreign language (LS).

The questionnaire consists of 20 items: 2 yes/no questions, 11 multiple-choice questions and 7 open-ended questions with a space for a brief answer. All the respondents answered in Italian, even though it was not specified. The questionnaire is divided in 4 sections. In the first section there are questions about the origin of the language lecturers and about their use or the lack of use of a textbook in the universities. The second section is focused on how the grammar is presented in the textbook they are using. The third section has just one multiple-choice question about the exercises in the workbook and the fourth section is just for the ones who are using *Universitalia 2.0* (Alma Edizioni) in their university courses.

The reason for the last section regarding this specific textbook (*Universitalia 2.0*, Alma Edizioni) lies in the fact that, in addition to their material, the language lecturers of the first two years in the Italian Language department, Zagreb University, use some parts or exercises from this textbook.

Given that language lecturers always try to improve the quality of their teaching and consider the ways how to do it, this research goes in the same direction, that is, to see how it is done abroad and which experiences could serve as inspiration.

### Questionnaire 2 - *Universitalia 2.0* (B1/B2)

The survey, circulated online with Google Forms, was conducted in March 2023 among a sample of 24 second-year students of Italian Studies at the University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences, who were enrolled in the courses of Italian Language 2.1 and Italian Language 2.2 in the academic year 2022/2023. The enrolled students are from Croatia and learn Italian as a second language.

The anonymous questionnaire consists of 12 items: 9 multiple-choice questions, 3 brief open-ended questions (they could answer in Italian or, if they preferred, in Croatian language) where they would describe strengths and weaknesses of the textbook material from their point of view. Even though only the descriptive statistics will be presented here, inferential statistics has been left for further research.

### Italian Language Textbooks in a University Context, Questionnaire 1

The descriptive results of the survey show that the majority of the respondents have been teaching Italian for more than 10 years (75%) and all of them at least for one year (Fig. 1).

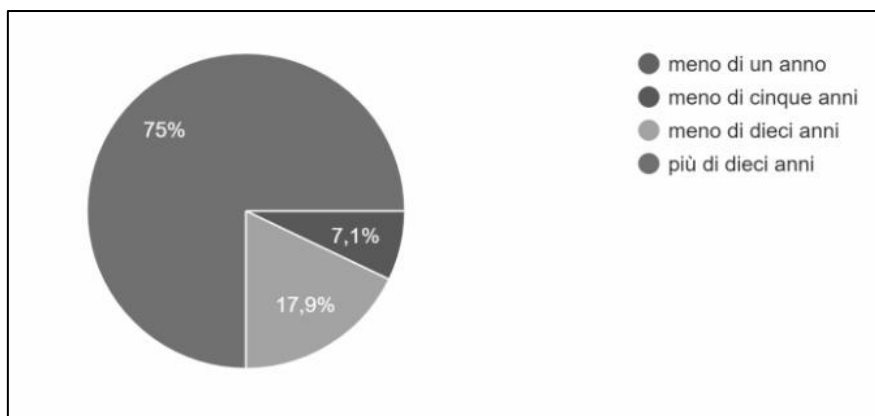


Fig. 1

Questionnaire 1 – For how many years have you been teaching?

At the university level, as a university foreign language lecturer, 55.9% of them have been teaching for more than 10 years, 20.7% for less than 5 years, 14.4% for between 5 and 10 years and only a few of them occasionally or for less than a year (Fig.2).

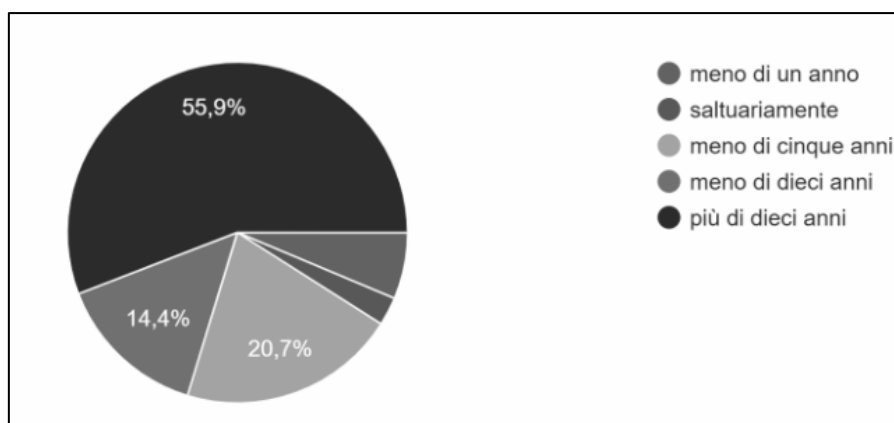


Fig. 2

Questionnaire 1 – For how long have you been teaching at the university?

And the majority of them teaches abroad (76.4%), while some of them (23.6%) teach Italian as a foreign language in Italian Universities (Fig.3).

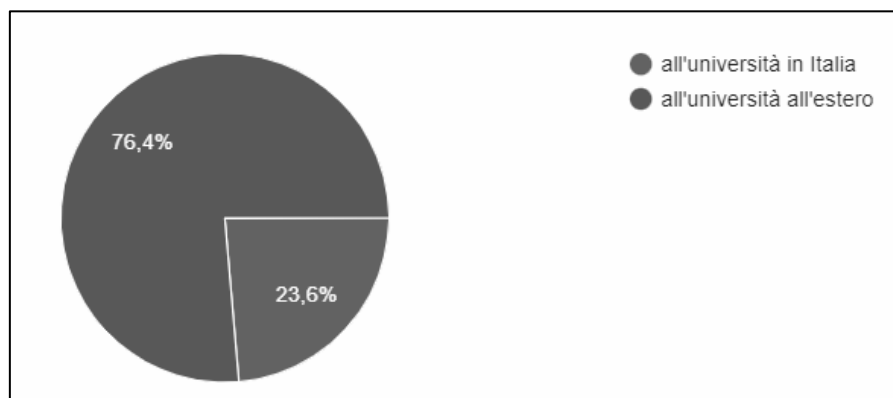


Fig. 3

Questionnaire 1 - Do you teach Italian to foreigners in Italy or abroad?

### Research: Analysis

By analyzing questions that follow, I will dwell on those concerning the use of textbooks at university and what type of textbooks they are.

Surprisingly, when asked whether they were using a textbook during the Italian language practice (Fig. 4), the majority of the university foreign language lecturers answered affirmatively (87.5%).

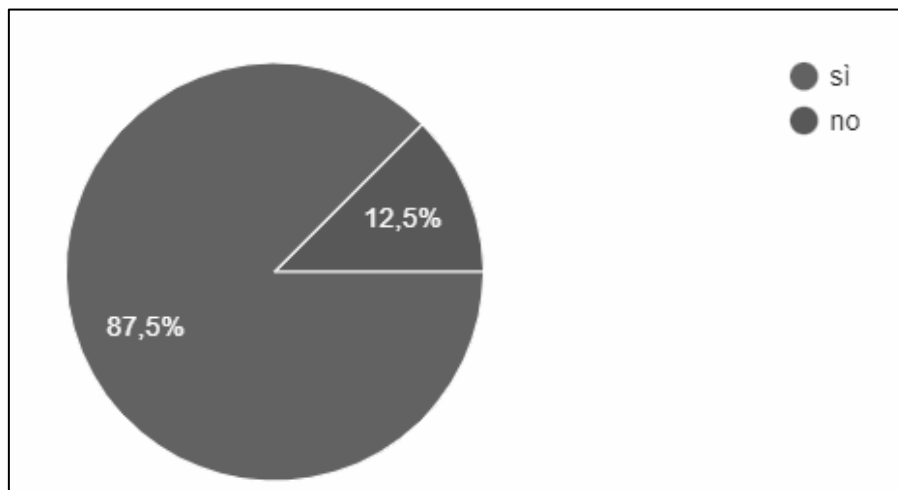


Fig. 4

Questionnaire 1 - Are you using a textbook in your Italian language course?

These results were surprising as this proves that using a textbook does not lower the university level or that it were similar to studying a language in a school for foreign languages. The answers to this question were also interesting. To the open-ended question "If yes, what textbook are you using?" different answers (99 in total) were collected and many answers were about them using a lot of different textbooks, not only one. When the answers were more specific and the textbooks named, the results show that different types of textbooks are used very frequently, such as classical textbooks for adult learners: *Nuovo Contatto* (different levels), Loescher (13); *Nuovo Espresso* (different levels) and *New Italian Espresso* (English version), Alma edizioni (13); *Dieci* (different levels), Alma Edizioni (8); *Nuovo* and *Nuovissimo Progetto Italiano* (different levels) and *The New Italian Project* (English version), Edilingua (8); and others like *Volentieri*, Loescher; *Chiaro*, Alma edizioni; *Al dente*, Casa delle Lingue; *Azione*, Loescher; *Nuovo Magari*, Alma Edizioni; *Rete*, Guerra Edizioni and few others. It can be noticed that the textbooks designed especially for the purpose of university courses are less common, and the ones named in the questionnaire are: *Universitalia 2.0*, Alma Edizioni (16); *Italiano all'Università*, Edilingua (2); *Italiano Plus*, Bonacci (3); *Unitalia*, Mondadori (4).

In any case, when asked if they were satisfied with their choice of the textbook just one third claimed to be satisfied (31.7%), the majority (53.5%) were just quite satisfied (Fig. 5).



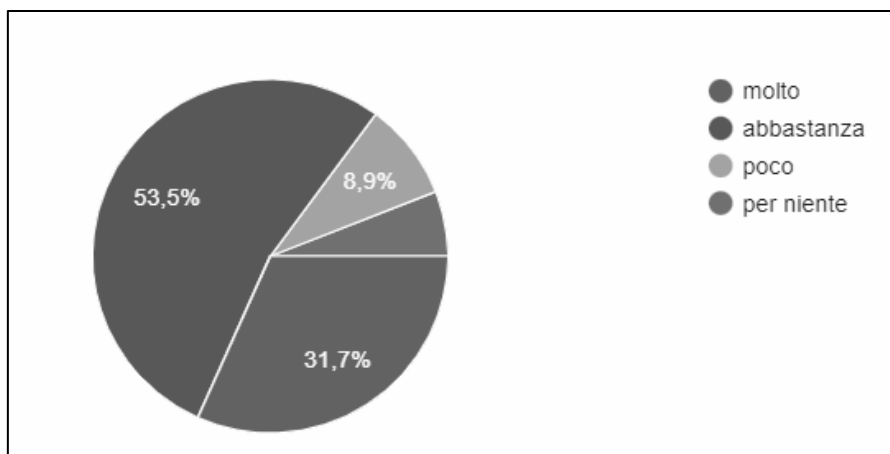


Fig. 5

Questionnaire 1 - How satisfied are you with the textbook used?

The reasons for their dissatisfaction are various, many of them mentioned unsatisfactory linguistic progress, topics not interesting nor challenging and for some of them complex, grammar not well explained, too difficult, too much grammar and poor content, few activities for oral production, outdated texts or lack of cultural elements were the greatest issue.

The next question was logical and 98% of the 102 answers were affirmative as they do use other material, not only the textbook (Fig. 6).

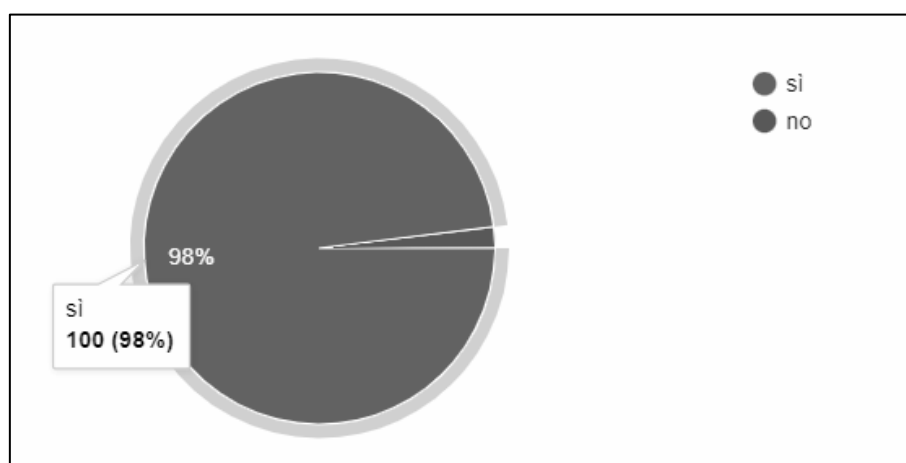


Fig. 6

Questionnaire 1 - Do you integrate the structures in the textbook with other materials?

But in general the majority, more than half of the respondents (62.5%), think that undergraduate university students should use a textbook; a lot of them are not sure (30.4%) and just 7.1% think that they should not use it (Fig. 7).

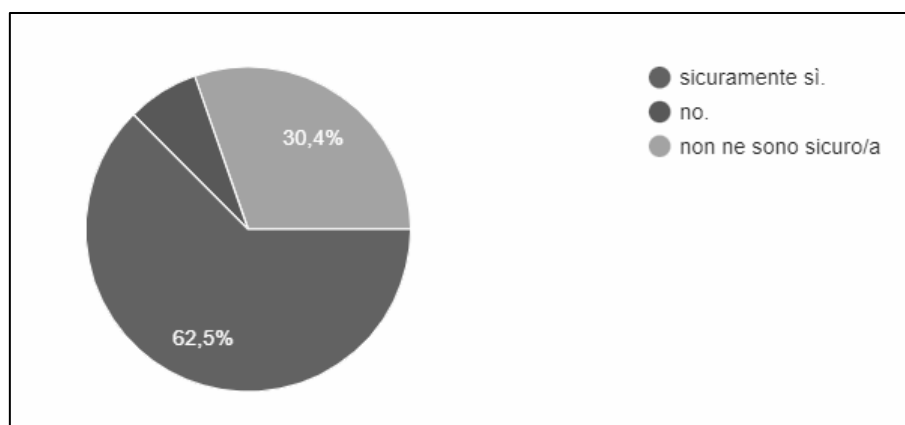


Fig. 7

Questionnaire 1 - Do you believe that undergraduate university students should use a textbook?

Furthermore, in the questionnaire there are five questions to see how satisfied the Italian language lecturers are with the grammatical part in the textbook.

Just half of the respondents (48.5%) think that the quantity of grammar presented in their textbook is sufficient for the content development. And 17.8% of them think that it is not sufficient (Fig. 8).

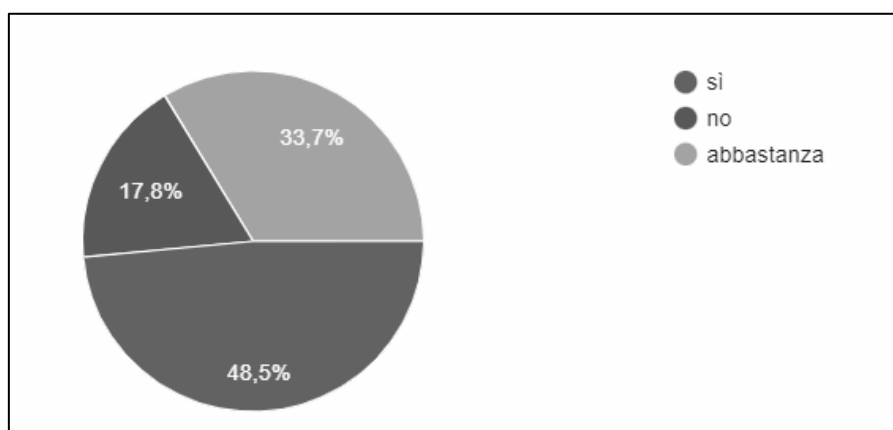


Fig. 8

Questionnaire 1 - Is the number of pages dedicated to grammar adequate for content development?

64% think that the topics are presented clearly, but are not an overwhelming majority (Fig. 9). Which means that, for example, a topic such as job interviews, work etc., is presented with a clear and explicit vocabulary, but for some people this apparently clear vocabulary may have presented difficulties and may not have been sufficiently well clarified in the textbook.

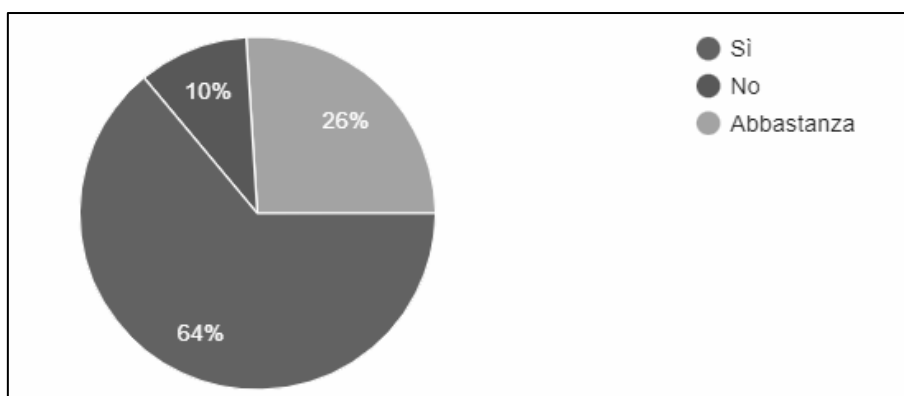


Fig. 9

Questionnaire 1 - Is the presentation of the topics (of the different aspects of the language) clear?

And lastly, about the theoretical part, a large percentage (74.7%) think that the theory is sufficiently linked to the concrete experience (Fig. 10).

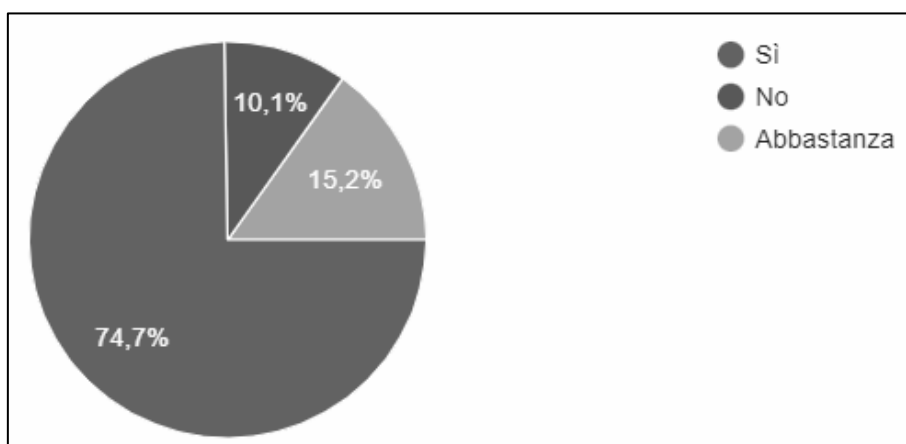


Fig. 10

Questionnaire 1 - The theoretical part is introduced by a text, whose grammatical elements refer to the concrete communicative experience (inductive teaching method)

On the other hand, just 49% of the respondents think that the theoretical part offers enough examples so that the students can visualize the concept (Fig. 11).

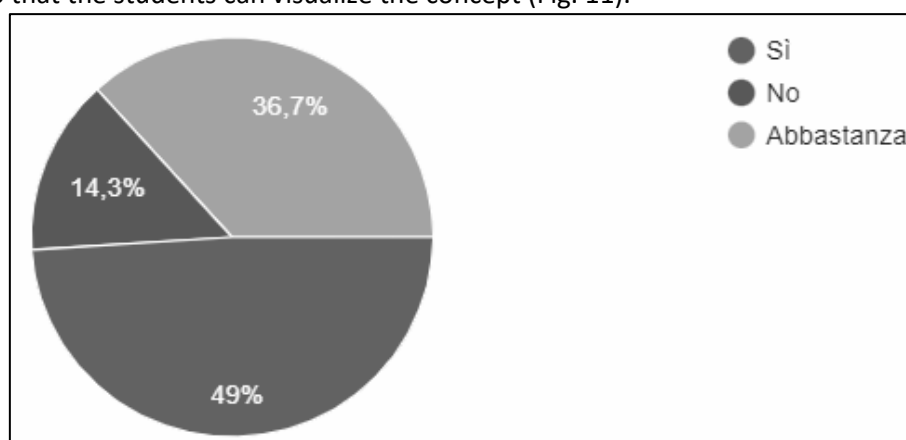


Fig. 11

Questionnaire 1 - Does the theoretical part offer enough examples and diagrams that visualize the concepts?

In general, in a multiple-choice question (Fig. 12), grammar exercises are mostly considered various (68%), exhaustive (19.4%) and clear (29.1%) but it is not always like that. For some of them there are either not enough exercises, or they are too simple (10.7%), or too difficult (5.8%) or they are not covering for the whole syllabus (17.5%), or not appropriate for the university level (7.8%).

It is important to mention that 15.5% of the respondents consider grammar exercises monotonous, meaning they are not appealing for the learners. Moreover, few other answers have been added by the respondents, for example (following the last answers in the graphic, with 1%) that the exercises are not always suitable for the context.

*“In my opinion, university students should not be satisfied with the grammar part of a language manual, but practice in a grammar workbook.”*

Other answers were that there were very little exercises, sometimes too simple or repetitive, *“for basic levels they present very difficult instructions for easy exercises”,*

*“I prepare ad-hoc material taken from various manuals for university students.”,*

*“It depends on the manual. In general, the generalist approach of the majority of manuals penalizes the academic dimension. The economic reasons of the publishing houses are understandable. There are still few volumes dedicated specifically to university students, although they are increasing”,*

*“sometimes difficult, the students said”,*

*“Sometimes they might seem too simple for a level that should lead to B2”.*

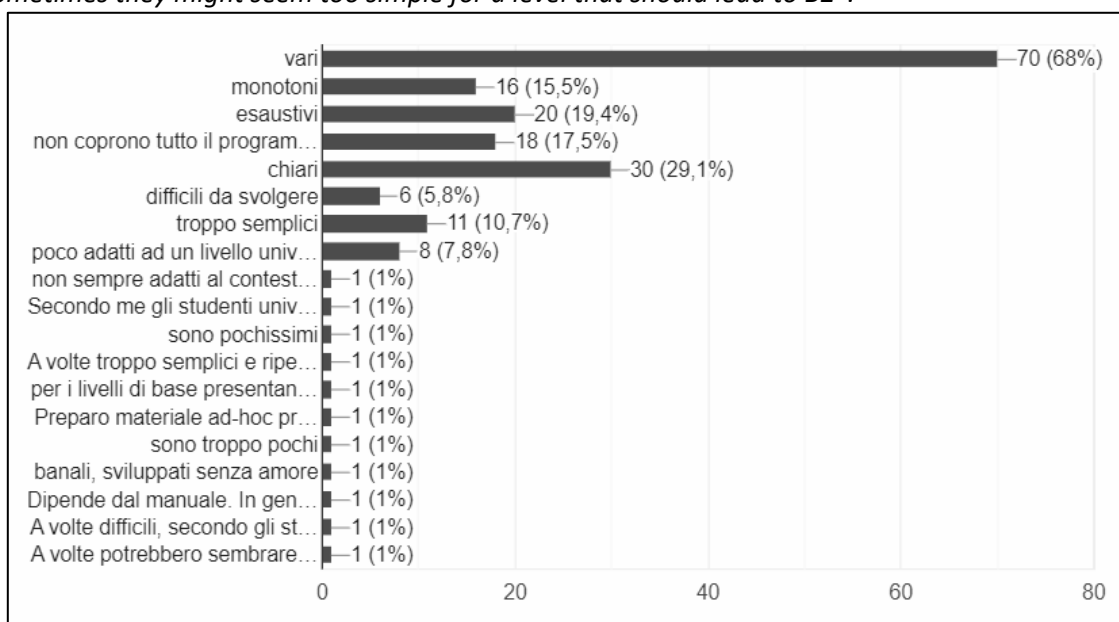


Fig. 12

Questionnaire 1 - The grammar exercises in the workbook are...

The last part of the Questionnaire was intended for the language lecturers who are using *Universitalia 2.0* (Alma Edizioni) and between 29 and 37 answers have been received to three open-ended questions.

The respondents were asked about weaknesses and strengths of this textbook in particular in regards with the aspects that are underdeveloped or inadequately addressed.

First of all, it has been found that the language lecturers who live in Germany are using *Universitalia 2.0* edited by Hueber Verlag, a partner of Alma publishing company. In their answers they said that *Universitalia 2.0* “is one of the few textbooks explained in German” or that “it has grammar explanations in German language”, which were also emphasized as strengths. When it comes to other answers, the majority of the respondents said that vocabulary and cultural elements are well developed as well as the listening skills and the grammar. Two of them emphasized that they liked the fact the book is using an inductive method which is better for students because it makes them think and not just absorb rules or concepts.

In general what they appreciate the most are clarity, progression in the approach and the authors' ability of summarize which means that they appreciate the presence of grammatical patterns or very clearly explained grammar rules.

As for the weaknesses, the majority considers the textbook monotone and repetitive, without interesting topics that could catch the interest of the students. The book is also a bit outdated topic-wise and should be reviewed. There are not enough exercises or activities to strengthen grammar skills. And finally, the book is too expensive for the students.

The last open-ended question regarded the less developed aspects in the textbook *Universitalia 2.0*. The majority of the respondents thought grammar was not sufficiently explained, like for example the polite form "Lei", the subjunctive and its use and the indirect speech. The cultural aspects, vital for the students to get intercultural competences are also unsatisfactory; expressions, discourse markers and regional pronunciation are just superficially present in the dialogues of the textbook n.2, more in the A1/A2 level. Just one person thinks that it should be important to have more extracts from literary texts. Some of the respondents think that there is nothing specific to be further developed.

## Discussion

The fact that the majority of respondents use a textbook at a university level is the most significant result of this survey. On the other hand, it seems that there is not one textbook that can satisfy the needs of University students. Most of them had their last edition 5 to 10 years ago, and *Universitalia 2.0* may be the most recent one.

It is utmost important that the students have sufficient access to grammar, which should be well and largely exercised, as well as the vocabulary and the Italian culture (Troncarelli, 2016). There is no knowledge of the language without knowing the underlying culture or the actual, and not stereotypical, way of living and thinking of the country where the language is spoken. Moreover, one should not forget the importance of having a big variety of language to offer to universities students, even though in a lot of textbooks some varieties do not appear at all (Sobo & Filipan-Žigniċ, 2018).

In general, for a language lecturer, it is important to have a textbook which can cover all the skills (listening, speaking, reading, writing), that has a lot of grammar exercises and that is clear and gradually helping students to achieve their results.

General books for adult learners are not so specific for university students but it depends also on students in question. For example, *Universitalia 2.0* can be monotonous and easy for European students, but for students from other areas it is "difficult and with texts too long [...]" said one of the respondents. So, there is not one textbook that can satisfy all needs, instead a textbook should be shaped on the basis of the origin of the learner. In Croatia students are quick learners when they study and do a lot of work on their own, in order to improve their language skills, especially speaking ones. In the latter, when working on their own, a good textbook can simplify their life and it can give them direction in the tangled forest of online materials of Italian for foreigners.

## Universitalia 2.0 (B1/B2), Questionnaire 2

### Research: Analysis

As previously explained, the second questionnaire was created with the purpose of gaining insight into the perception of students on learning with a textbook and especially to see if they are satisfied with the textbook *Universitalia 2.0*, Alma Edizioni.

The questionnaire follows a very simple structure. It starts with a generic question about the use of textbooks in the University and then it goes specifically into the analysis of *Universitalia 2.0*, Alma Edizioni.

In the first question (Fig. 13) there are no doubts. 75% of the students think that university students should use a textbook, while just a few of them are not sure or they think it would be better to have just handouts.

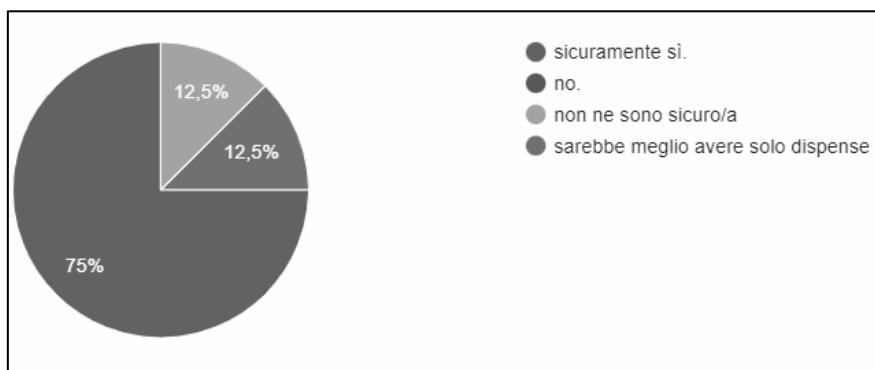


Fig. 13

Questionnaire 2 - Do you think that undergraduate university students should use a textbook?

Regarding the clarity and graduality of the topics in the book, half of the students think that *Universitalia 2.0* is clear and that the topics are gradually presented, while 37.5% think the topics are set out quite gradually and clearly, and just one person thinks that there is neither clarity nor graduality.

According to only a minority of students (26.1%), the theoretical part presents sufficient examples and schemes that demonstrate the concepts (Fig. 14).

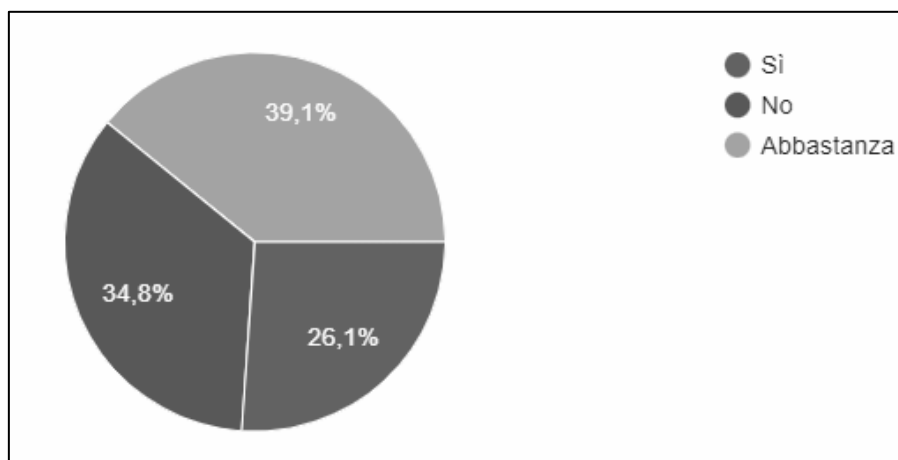


Fig. 14

Questionnaire 2 - In the *Universitalia 2.0* textbook (B1/B2) does the theoretical part present enough examples and schemes that demonstrate the concepts?

Also, grammar is not sufficiently explained, in fact just 34.8% of the students think that the number of pages dedicated to grammar are adequate and sufficient for them. Another 34.8% think the opposite, meaning that there are not enough grammar explanations and a considerable 30.4% think that grammar is not totally but just partially adequate, (Fig. 15).

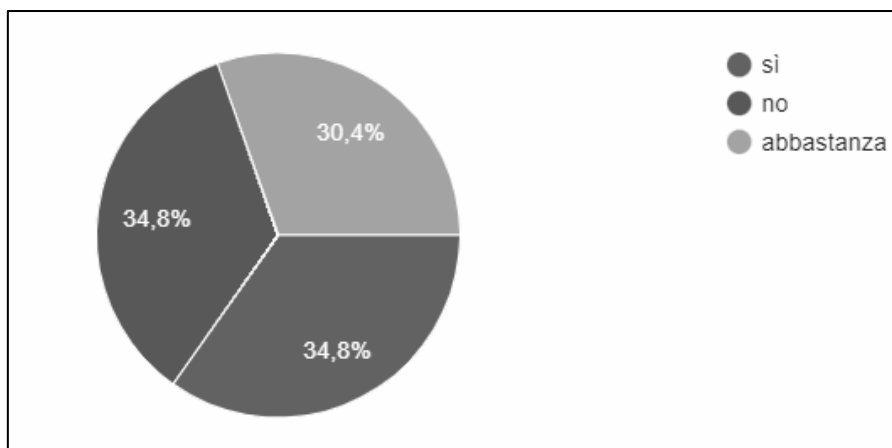


Fig. 15

Questionnaire 2 - In the *Universitalia 2.0* textbook (B1/B2) is the number of pages dedicated to grammar adequate for the development of the contents?

Exercises in the workbook are defined as clear by almost all of the students (62.5%) and the majority see them as various (41.7%), but some of the students define the exercises to be monotonous (29.2%) whereas 20.8% of them consider them not suitable for a university level or too easy. 16.7% think that grammar exercises are incomplete because they do not cover the whole program or that they are too simple (20.8%) or not suitable for university level (20.8%). One student expresses the importance of having solutions for the exercises, not being aware of the fact that they have them. However, this consideration underlines the importance for students of having feedback (Fig. 16).

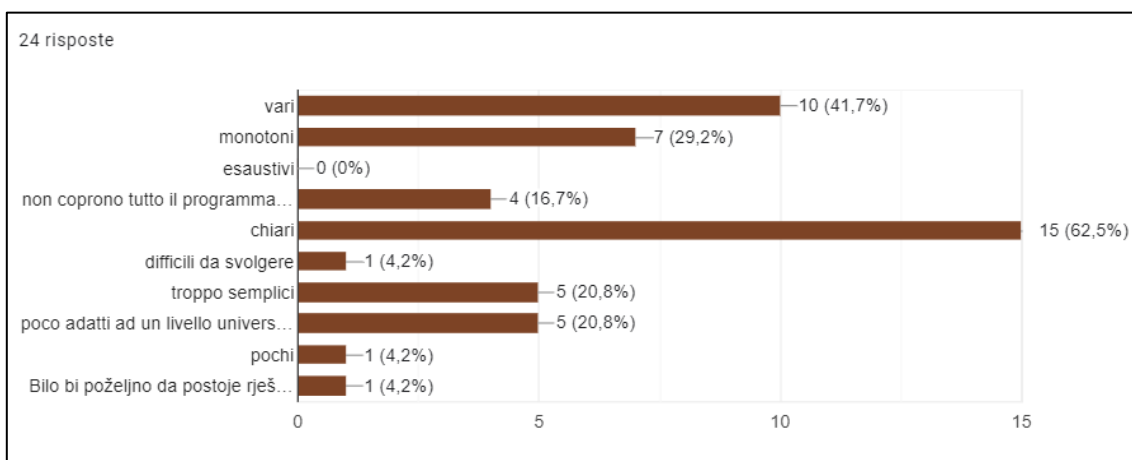


Fig. 16

Questionnaire 2 - Grammar exercises in the *Universitalia 2.0* workbook (B1/B2) are:...

Regarding the listening part, the adjectives the students selected are: interesting (54,2%), boring (20,8%), difficult (16,7%), not very useful (25%) and sometimes too quick (4,2%).

From a lexical point of view, students think that *Universitalia 2.0* (B1/B2) deals with many topics (41,7%), presents a great lexical variety (37,5%), and is clear and adequate for the university level (33,3%). On the other hand, 16,7% think that the vocabulary is poor, does not offer a great variety and quantity of exercises, while just 25% think it does, and that it does not offer a variety of linguistic registers (33,3%).

In questions to follow, students were asked what they consider to be strengths and weaknesses of the textbook.

As for the strengths, students find the topics interesting, the texts in the manual well thought out. The exercises are clear and not too difficult to understand. The same consideration goes for the listening exercises.

The biggest weakness is clearly the grammar. More than half of the answers raised some objections regarding the grammar part. The grammar should be explained better with more examples and more exercises. Furthermore, grammar should get a bigger role in the economics of the textbook. The use of the verbs system is either not well explained or too superficially explained. The grammar is poorly explained. Some of them believe that oral production is not well developed.

## Discussion

As Vedovelli (2002) claims, from the point of view of the learning process, it is important to point out that students who learn Italian in their own country have contact with this language almost exclusively limited to the language course and to the input that the teacher is creating. So, it is fundamental that the students have something that gives them a base, something to lean on, what a textbook can be, but also a language lecturer that will guide them in developing their abilities.

The students' greatest concern voiced in the questionnaire is the grammar which is actually not as much explained as it should be for the University level. It is true that the exercises in *Universitalia 2.0* are too few and maybe not difficult enough, but I personally think that there are so many other sources where to find exercises and where to develop what is in the textbook.

The quality of the texts through which one can improve vocabulary, register, structure of the sentence and of course, grammar is something that was emphasized in the questionnaire as more important. In addition to that, a textbook should enhance more the prompts to develop oral production.

## Conclusion

In conclusion, as already said, a perfect textbook does not exist, but it is useful for the students to have one at their disposal, even for university students. Even though students and language lecturers are on the opposite sides of the teaching process, in regard to this topic they share similar ideas, as 75% of the interviewed students and 62.5% of the Italian language lecturers think a textbook is useful at university level.

It is clearly observed from the attitude of the respondents that the needs of university students are not satisfied by a certain particular textbook, despite the fact that there are specialized university textbooks. Practice shows that language lecturers rely on their experience and use materials from different didactic sources and even when they use one manual, they complement their teaching with supplementary materials.

In general, all the manuals are lacking and serve only as a guiding thread and workbook for students. Something they can lean on. Matthiae (2012) wrote: "The ideal textbook does not exist, it is known. Perhaps, as always, the final word - the decisive one - belongs to the students".

To conclude, it can be said that both questionnaires leave no doubt as to the pros and cons of using a textbook in university teaching, i.e. the lack of grammar explanations or the few exercises in the workbooks.

On the other hand, it is important to change how the students think and to make them understand that they should read, listen, and do exercises from different sources. The language lecturer, from their side, must not rely exclusively on the textbook, but use it as a base. As a student wrote in the questionnaire: "I think that *Universitalia2.0* is generally a simple and solid textbook and that it is mostly up to the professor what they do with it".

And this is true, it is up to the teacher to find ways that will help students with certain weak points and "after choosing a textbook, it depends on the teacher how it will be used" (Marjančić &



Martinović, 2017). The results of the first research show that teachers do this by combining the manual with many extra added materials.

## Literature

- Byrd, P. (2001). Textbooks: Evaluation for selection and analysis for implementation. In M. Celce-Mucia (ed.) *Teaching English a Second of Foreign Language*, (3rd ed.) (pp.415–424). Boston: Heinle & Heinle/Thompson Learning
- Cortéz Velásquez, D. & Faone, S. & Nuzzo, E. (2017). Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata. *Italiano LinguaDue*, 9(2), 1-74.
- Costantini, A. (2013). L'italiano all'université de Savoie. *Italiano LinguaDue*, 5(2), 132-148.
- Fragai, E. & Fratter, I. & Jafrancesco, E. (2017). *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*. Aracne Editore.
- Fragai, E. & Fratter, I. & Jafrancesco, E. (2018). Italiano L2 a studenti in mobilità, Nuove competenze per gli studi universitari. In: *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione. A cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin*. Studi e ricerche (13), Edizioni Ca' Foscari. 283-304.
- Jónsdóttir, H. (2023). *L'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Approcci didattici utilizzati nei corsi di Uso della lingua I, II e III all'Università d'Islanda*. University of Iceland.
- Italia, H. (2014). *Scrivere all'università, Manuale pratico con esercizi e antologia di testi*. Le Monnier Università.
- Matthiae, C. (2012). La riflessione metalinguistica nei manuali d'italiano L2: case study. *Italiano LinguaDue*, 4(1), 343-351.
- Petravić, Ana (2010). *Udžbenik stranog jezika kao mjesto susreta kultura. Slike stranoga i vlastitoga u hrvatskim udžbenicima njemačkog jezika*. Zagreb, Školska knjiga.
- Sobo, K. & Filipan-Žignić B., (2018). *Varijeteti u udžbenicima i nastavi stranih jezika na primjeru njemačkog jezika*, Učiteljski Fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Stana Marjančić, S. & Martinović, A. (2017). Analiza i evaluacija srednjoškolskih udžbenika engleskoga kao stranog jezika, *Strani Jezici*, 46 (1), pp. 64-84.
- Troncarelli D. (2016). La riflessione grammaticale nei recenti manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2, *Italiano a Stranieri*, 20, 8-9.
- Štokovac, T. & Mardešić, S. (2010). Jezik udžbenika: prisutnost sociolingvističkih i pragmatičkih elemenata, *Prostor i vrijeme u jeziku: jezik u prostoru i vremenu*, 219-231.
- Vedovelli, M. (2002). *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, Roma, Carocci Editore.

**Davorka Rujevčan**  
Veleučilište u Karlovcu

**Dorja Anić Pjevac**

## **Nazivlje u stranom jeziku struke**

### **Sažetak**

Terminologiju ili nazivlje možemo opisati kao sustav naziva određenog područja, ali i kao znanost koja se bavi proučavanjem postanka tih pojmova, njihovih odnosa i veza, njihovim svojstvima, kao i problemima izgradnje terminoloških baza podataka. S obzirom da proučava nazivlje određenog područja, može se smatrati interdisciplinarnom znanosti koja jednim dijelom pripada jezikoslovlju, a drugim onom području čijim nazivljem se bavi. Rad istražuje značaj nazivlja u engleskom jeziku u području ekologije, daje pregled definicija, pojašnjenja i razgraničenja samog pojma nazivlja odnosno terminologije. Cilj je rada analizirati načela terminologije i ukazati na važnost usuglašavanja nazivlja. Pojašnjeni su ključni pojmovi vezani uz terminologiju i nazivlje, izradu pojmovnika te je iznesena problematika nazivlja ekologije. Također, praktično se prikazuje primjer izrade pojmovnika ekološke terminologije, kao i poteškoće koje se susreću pri njegovoj izradi.

**Ključne riječi:** ekologija; engleski jezik struke; pojmovnik; terminologija

## **Terminology in language for specific purposes**

### **Abstract**

Terminology or nomenclature can be described as a system of terms used in a specific field, but also as a science which deals with the study of the origin of these terms, their relationships and connections, their properties, as well as the problems of building terminological databases. Given that it studies the nomenclature of a specific field, it can be considered an interdisciplinary science which belongs partly to linguistics, and partly to the field whose terms it deals with. The paper investigates the importance of English terminology in the field of ecology and provides an overview of definitions and clarifications of the concept of nomenclature and terminology. The aim of the paper is to analyse the principles of terminology and to emphasise the importance of its harmonisation. Key concepts related to terminology and nomenclature and creation of a glossary are explained, with the emphasis on common problems in the terminology in the field of ecology. An example of creating a glossary of ecological terms is also presented, as well as the difficulties encountered during its creation.

**Keywords:** ecology; English for specific purposes; glossary; terminology

## Uvod

Strani jezik struke poučava se na mnogim ustanovama visokog obrazovanja kako bi stručnjaci određenog područja usvojili jezične strukture specifične za to stručno ili znanstveno područje. Jezik struke istražuje se od početka 20. stoljeća, iako se neznanstveno bavljenje problematikom odvija duže, a istraživanja su započela s prirodnim i tehničkim znanostima i sustavno se nastavljaju u društvenim i humanističkim. U području takvih istraživanja osnova je izražena komunikacijska funkcija jezika kojoj je svrha prijenos znanja i vještina na različitim razinama. Strani jezik struke ne možemo smatrati posebnim tipom pojedinog jezika s obzirom da je najveća razlika u njegovom specifičnom funkcionalnom aspektu. Kao zajedničke značajke jezika struke Bukovčan (2009: 12) ističe ograničenost uporabe na određenu društvenu skupinu koja dijeli stručna znanja te poteškoće u komunikaciji ako se nazivi ne normiraju ili se rabe izvan struke; preciznost i jednoznačnost komunikacijskih poruka; integriranost u jezični sustav; dinamiku i otvorenost pojmovnog sustava; specifičnost i uvjetovanost pojmovnog strukturiranja; specifičnost izraza odnosno terminologija; pripadnost kategoriji tzv. jezika objekata. Nastava stranog jezika struke oblikovana je na način da zadovolji potrebe određene grane znanosti ili profesije te, kao što Borić (2005) navodi, ona se prilagođava za potrebe određene struke u funkciji osposobljavanja budućih stručnjaka za uspješnu pisanu i usmenu komunikaciju unutar svoje profesije. Međutim, neovisno o nastavi stranog jezika struke, literatura na stranom jeziku izučava se u gotovo svim znanstvenim i stručnim disciplinama. Strani jezik struke omogućava lakše snalaženje prilikom izučavanja stručne literature, pri čemu veliku ulogu ima poznavanje terminologije specifične za struku, na jezicima kojima se bavi. Određivanje granica općeuporabnog i terminološkog leksika zahtjevno je s obzirom da je terminološki leksik djelomično i općeuporaban (Fiolić, 2018: 8) pa tako stručni tekst može sadržavati čak 30 – 80 % termina, tj. stručnih naziva, iako neki stručnojezični teoretičari i terminolozi zastupaju stajalište da samo 5 – 8 % stručnog vokabulara ima obilježja pravih termina (Bukovčan, 2009: 68). Iako taj postotak može varirati ovisno o disciplini, svi se slažu da je terminologija veoma važna za razumijevanje, a možemo je doživjeti kao znanstvenu disciplinu, ključni faktor komunikacije u struci, važan resurs znanja, skup metoda i postupaka i sl. Na uporabu jezika u posebne svrhe, a samim time i jezika struke, utječu brojni izvanjezični faktori koji ga velikim dijelom oblikuju (Bukovčan, 2009). Zbog svoje specifičnosti, proučavanju terminologije ili nazivlja pristupamo s interdisciplinarnog stajališta; s jedne strane tu je aspekt jezikoslovlja, a s druge strane aspekt same struke koju izučavamo.

## Terminologija

Terminologija se sustavno počinje razvijati 1930-ih kada razvoj u znanosti i tehnologiji nameće potrebu za stvaranjem novog nazivlja u mnogim područjima. Začetnikom terminologije smatra se Eugen Wüster s *Općom teorijom terminologije*, no razvile su se i mnoge terminološke škole kao što su bečka, praška i ruska. Danas su već uspostavljene mnoge nacionalne i međunarodne organizacije za terminološku normizaciju, a sama terminologija usko je vezana uz terminološku leksikografiju, odnosno terminografiju (Bukovčan, 2009: 2). Tadašnji je cilj bio komunikaciju učiniti učinkovitom i nedvosmislenom kroz normiranje i usustavljanje naziva s jasno odvojenim konceptima, dok su terminološke teorije danas na neki način fleksibilnije te takvo usustavljanje smatraju jezičnim (semantičkim i tvorbenim) procesom (Maradin, 2019: 12).

Terminologija je višeznačna riječ. U jednom od značenja ona je istoznačna s riječju nazivlje, a određuje se „kao sustav naziva koji se upotrebljavaju u određenom znanstvenom, tehničkom ili umjetničkom području“ (Hudeček i Mihaljević, 2009: 11). S druge strane, terminologija podrazumijeva i ukupnost svih strukovnih nazivlja u nekom jeziku. Hrvatska enciklopedija terminologiju određuje kao znanost koja izučava postanak pojmova, njihovih međusobnih odnosa i veza te svojstava. Bavi se i stvaranjem pojmovnih sustava, opisima pojmova, stvaranjem definicija, ustrojem i stvaranjem naziva, usklađivanjem naziva i pojma, metodama terminološke leksikografije i problemima izgradnje terminoloških baza podataka.

Kada se izjednačuje s riječju nazivljem vrijedi napomenuti da je i sama riječ nazivlje višeznačna, te prema Hudeček i Mihaljević (2009: 11), može označavati i skup znanstvenih i stručnih naziva, kao i skup naziva određenog područja koji ne mora biti nužno znanstveni (npr. stručnih, narodskih, žargonskih itd.) Kada terminologiju sagledavamo kao znanost koja se bavi proučavanjem naziva, pojmova i nazivlja, ona postaje istoznačna s riječju nazivoslovlje. Hudeček i Mihaljević (2009: 11) predlažu razgraničavanje pojmova te davanje prednosti riječi nazivlje (kao i riječi naziv pred riječju termin), ali prednost daju riječi terminologija pred riječju nazivoslovlje zbog njezine uobičajenosti i raširene uporabe izvedenica kao što su terminolog, terminološki i sl. Drugim riječima, koriste riječ nazivlje u već prethodno spomenutom značenju, riječ naziv u značenju „riječ ili skupina koja se upotrebljava u određenom znanstvenom, tehničkom, ili umjetničkom području“, a riječ terminologija u značenju „znanost koja se bavi proučavanjem naziva, pojmova i nazivlja“ (Hudeček i Mihaljević, 2009: 11).

Za izradu pojmovnika i poznavanje termina, uz terminologiju, važno je poznavati i leksikologiju. Leksikologiju označavamo kao jezikoslovnu disciplinu koja proučava leksički sustav jezika. Leksem je njezina glavna jedinica, a odnosi se na riječ u ukupnosti njezinih oblika i značenja, stoga se leksikologija između ostalog bavi i semantičkim, paradigmatiskim i sintagmatskim odnosima, razvojem leksika, njegovim razredima, tvorbom, etimologijom, onomastikom i frazeologijom. Kako bi se pojmovi i nazivi sustavno prikazali, važno je primijeniti načela leksikografije koja se bavi sustavnim popisivanjem, opisivanjem i tumačenjem riječi, izraza i imena jednog ili više jezika, ali sa stajališta oblika, značenja i kombinacija jezičnih jedinica, kao i objavljivanjem takvih klasifikacija u obliku rječnika, leksikona ili enciklopedija.

## Nazivlje u ekologiji

Nazivlje iz područja ekologije nazivlje je određene struke, stoga nam je bitan funkcionalni aspekt korištenog leksika. Neke su od značajki zajedničke svim strukovnim jezicima kada govorimo o leksiku: njegova specifičnost, tj. terminologija, uporaba ostalih reprezentativnih sustava (sheme, ilustracije, piktogrami), pojavnost grčkih i latinskih sufiksa u nazivima, vrlo visoka učestalost sintagmi u odnosu na jednostavne riječi, uporaba istih morfoloških sustava kada se radi o internoj strukturi riječi, uporaba istih kombinatoričkih pravila u sintagmama i diskursu (Maradin, 2019: 27). Ista autorica strukovne jezike, tj. jezike struke smatra podskupovima općeg jezika koje određujemo trima varijablama: domenom, korisnicima i komunikacijskom situacijom (Maradin, 2019).

Domena je, dakle, kontekst u koji smještamo pojam na temelju individualnog znanja i iskustva, a dijeli se na temeljnu i apstraktnu prema R. Langackeru (1987) ili na primarnu i sekundarnu prema J. Tayloru (2002). Primarne su one domene koje se prve aktiviraju kada pomislimo na neki pojam, pa se tako pri pomisli na Ronalda Reagana najprije aktivira domena američkih predsjednika (jer to je ono po čemu je Reagan široj javnosti najpoznatiji), a tek potom, kao sekundarna domena, aktivira se domena američkih glumaca (Kružić i sur., 2010: 18-19). Korisnike dijelimo na pošiljatelje i primatelje informacija, stoga se komunikacijska situacija razlikuje jer možemo govoriti o komunikaciji između dvoje ili više stručnjaka; stručnjaka i studenata (ili onih koji su u procesu stjecanja nekog specijaliziranog znanja, npr. novinari); i stručnjaka i opće populacije. Samim time, mijenjat će se i razina formalnosti i stručnosti komunikacijske situacije, a tu razinu određuje primatelj, a ne pošiljatelj informacije. Primjerice, veoma stručna i specijalizirana komunikacija trebala bi biti puno preciznija od opće komunikacije, što naravno zahtijeva jednoznačnost koncepta i naziva, odnosno jedan koncept odgovara jednom nazivu i obrnuto, a trebale bi se izbjegavati polisemija i sinonimija (Maradin, 2019: 28). S obzirom na sveprisutnost i važnost ekologije u današnjem svijetu, moguće je pronaći pojmove te struke u različitim funkcionalnim stilovima, od znanstvenog, u vidu znanstvenih i stručnih publikacija; publicističkog, u obliku različitih medijskih objava; i razgovornog, vidljivog kroz usmenu komunikaciju. Kako bi se ostvarila uspješna komunikacija, važno je da i pošiljatelj i primatelj informacija dijele istu razinu formalnosti i komuniciraju u okvirima istog funkcionalnog stila.

Zbog preciznosti u komunikaciji potrebno je razgraničiti značenje pojma ili koncepta i naziva ili termina. Pojam označuje misaone jedinice, odnosno predodžbe koje sadržavaju podatke o nekom predmetu temeljene na iskustvu (Bukovčan, 2009; Hudeček i Mihaljević, 2009; Maradin, 2019), stoga

ga smatramo središnjim elementom spoznajne djelatnosti kojeg rabimo za razvrstavanje misli i sporazumijevanje. Nazivi pak služe prikazivanju tih pojmova, a mogu biti jedna riječ ili sklop od više riječi. U jeziku struke pojmovi se često, uz jezične sustave znakova, prikazuju i nejezičnim sustavima u obliku simbola, brojeva, ilustracija, skica i sl. Pri izradi standardiziranog nazivlja trebalo bi se voditi pravilom da jedan naziv odgovara jednom pojmu. K tome, trebalo bi se pridržavati načela transparentnosti, konzistentnosti, prikladnosti, jezične ekonomije (davanje prednosti kraćim nazivima pred duljim), mogućnosti tvorbe izvedenica, jezične ispravnosti (fonološke, morfološke, tvorbene i sintaktičke usklađenosti sa standardnim jezikom), davanja prednosti domaćem nazivu te davanja prednosti nazivima iz latinskog ili grčkog jezika pred onima preuzetim iz engleskog, njemačkog itd. (Bukovčan, 2009: 53).

U terminologiji možemo govoriti o deskriptivnom i preskriptivnom pristupu. Preskriptivni, naravno, propisuje uporabu određenih standardiziranih naziva, dok deskriptivni terminologiju opisuje uzimajući u obzir standardne i nestandardne nazive. Mihaljević (2021: 61) navodi kako su neka od terminoloških načela veoma deskriptivna, kao primjerice ono da prošireniji i korisnicima prihvatljiviji naziv ima prednost pred manje proširenim, dok su neka, kao domaće riječi imaju prednost pred stranima veoma preskriptivna. Međutim, ista autorica smatra kako deskriptivna i preskriptivna načela nisu nužno oprečna jer do preskripcije ne može doći ne provede li se prethodno iscrpna deskriptivna analiza korpusa (Mihaljević, 2021: 65), odnosno, uspješno normiranje mora se temeljiti i na deskriptivnim i na preskriptivnim načelima (Hudeček i Mihaljević, 2018: 51).

S obzirom na sve navedeno, teško je očekivati da se spomenuta načela uvijek u potpunosti primjenjuju, što je posebice vidljivo kod višeznačnog povezivanja pojma i naziva koji se očituje u polisemiji ili višeznačnosti, homonimiji ili istoimenosti, sinonimiji ili istoznačnosti i metonimiji. Do polisemije i homonimije dolazi kada se jednom označitelju pridružuje više označenika. U slučaju polisemije govorimo o jednom nazivu koji ima više različitih povezanih značenja koja mogu biti u različitim strukama ili u jednoj struci i općem jeziku, dok kod terminološke homonimije govorimo o više različitih naziva koji imaju različita značenja. Kao razlikovni kriterij za razgraničenje homonimije i polisemije često se koristi etimologija, odnosno podrijetlo riječi. Pojavnost polisemije, tj. višeznačnosti u nazivlju pojavljuje se u nekoliko oblika: ista riječ i naziv ujedno je i riječ općeg jezika (npr. glava) ili u više različitih struka (npr. klaster) ili je sam naziv višeznačan u istoj struci (npr. atrij). Sinonimija pak nastaje kada je jednom označeniku pridruženo više označitelja (usp. Hudeček i Mihaljević, 2009), odnosno, govorimo o istoznačnicama ili različitim izrazima koji imaju isti sadržaj. Da bi do takvog odnosa došlo, mora postojati podudaranje u značenju i uporabi riječi (isto denotativno i konotativno značenje te ista priopćajna, uporabna i komunikacijska vrijednost) i stoga su apsolutni ili pravi sinonimi vrlo rijetki. U jeziku struke valja još spomenuti i pojavnost metonimije, odnosno prijenosa značenja s cjeline na jedan njezin dio, što posljedično dovodi do primjera kada jedan naziv u jednoj struci ima dva značenja (npr. kruška je i biljka i plod).

## Metode

Rad je nastavak istraživanja proizašao iz završnog rada koji se bavio izradom pojmovnika (Anić, 2020) s ciljem sistematizacije najčešće korištenih pojmova koji se protežu kroz kolegije ekologije na studiju Lovstva i zaštite prirode. Cilj je ovog rada dati pregled načela terminologije i ukazati na važnost usuglašavanja nazivlja. Fokus je na ključne pojmove vezane uz terminologiju i nazivlje, prikaz postupka izrade pojmovnika te je iznesena problematika nazivlja ekologije. Također se praktično prikazuju primjeri iz pojmovnika, kao i poteškoće koje se susreću pri njegovoj izradi.

## Načela izrade pojmovnika

Nazivlje pripada standardnom jeziku pa stoga treba biti usklađeno s jezičnom normom jezika kojim se bavi, a uz jezična načela, potrebno je voditi računa i o terminološkim načelima, odnosno o usklađenosti nazivlja sa strukom. U ovome slučaju, nazivi moraju biti usklađeni s

jezičnim normama engleskog i hrvatskog jezika, kao i s nazivima ekološke struke. Nazivlje neke struke nastaje normiranjem naziva u pojmovnom sustavu, što pretpostavlja svjestan odabir (Hudeček i Mihaljević, 2009: 11). Pri izradi ovog pojmovnika to je i napravljeno s obzirom da su pojmovi svjesno odabrani iz korpusa koji su korišteni kao baza za odabir naziva koji će se uvrstiti u sam pojmovnik. Kod izrade specijaliziranih rječnika ili pojmovnika potrebna je suradnja stručnjaka iz određenog područja i stručnjaka iz područja jezika. Također, u vidu treba imati i ciljne korisnike i njihove potrebe koje je potrebno pažljivo analizirati kako bi se stvorio leksikografski alat koji sadržava korisne informacije (Martínez Motos, 2011: 6). U pripremnoj fazi sastavljanja takvih rječnika ili pojmovnika potrebno je odrediti njihovu funkciju i namjenu, odnosno ciljne korisnike (Bukovčan i Barić, 2011), kao i početni i ciljni jezik. Zatim se sastavlja pojmovnik na izvornom jeziku, odnosno iz korpusa su izvučeni pojmovi koji su naknadno pojašnjeni i prevedeni na hrvatski jezik.

Nema jedinstvene podjele jezičnih oblika kojima se prikazuju pojmovi, posebice u jeziku struke. Terminologija načelno poznaje parafraze, opise, definicije, objašnjenja ili eksplikacije te nazive ili imena. Pojmovi koji pripadaju jednom području (struci) mogu se odrediti na tri načina: definicijom, istoznačnicama ili istovrijednicama u drugim jezicima. Često se koriste definicije imenovanih pojmova, a takvom se leksikografskom definicijom određuje značenje natuknice. Ona treba biti sažeta te sadržavati samo bitna obilježja zadanog pojma, odnosno samo ona obilježja koja ga razgraničuju od drugih srodnih pojmova. Prilikom određivanja definicija treba slijediti pravila definiranja koja nalažu sljedeće: definicija ne smije biti preopširna, preširoka, preuska, kružna (cirkularna = ponavljanje baznih elemenata), zalihosna (sadržavati nepotrebne elemente), negativna (osim ako se definira negativan pojam), definicija treba odgovarati svrsi, biti aktualna, biti međusobno usustavljena, riječi se mogu definirati samo istovrsnim riječima, mora sadržavati samo preporučene nazive, počinjati malim slovom i ne smije imati točku na kraju (Bukovčan, 2009; Hudeček i Mihaljević, 2009). Naposljetku, uz usklađivanje s jezičnom normom potrebno je uskladiti pojmove i definicije i sa strukom. S počecima terminologije temeljnim načelom izrade pojmovnika smatrao se: jedan pojam, jedan naziv, jedna definicija (Fiolić, 2018: 9), no pokazalo se, kako će biti i prikazano u nastavku, da nije uvijek moguće pratiti to načelo s obzirom da ono ide u prilog mononimiji, a isključuje oblike polisemije ili sinonimije.

### Primjer izrade pojmovnika

Odabrani su primjeri pojmova koji se najčešće spominju u obaveznoj i dodatnoj literaturi te zakonima i odredbama vezanim uz ekologiju, zaštitu okoliša i prirode. Pojmovi su pisani abecednim redom na engleskom jeziku kao izvornom jeziku, nakon čega slijedi definicija pojma na engleskom jeziku te prijevod na hrvatski, odnosno ciljni jezik.

Proučavanje jezika struke u načelu počinje otkrivanjem i usustavljanjem jezične građe koja se koristi u pojedinim stručnim ili znanstvenim područjima, a ta je građa sadržana u različitim publikacijama. Kao osnova za odabir najčešće korištenih pojmova poslužile su sljedeće publikacije korištene u nastavi spomenutih kolegija te opći i stručni rječnici i leksikoni<sup>1</sup>.

Pri prijevodu, kod pojmova koji imaju i hrvatsku i internacionalnu inačicu napravljena je i dodatna analiza uporabom korpusa hrWac u alatu Sketch Engine<sup>2</sup> pomoću kojega se istraživala

<sup>1</sup> Korištene publikacije, rječnici i leksikoni:

Allaby, M. (1994). *The Concise Oxford Dictionary of Ecology*. Oxford University Press, Oxford  
Biology Dictionary (<https://www.biologyonline.com/dictionary>)

Collin, P. H. (2004). *Dictionary of Environment & Ecology*. Bloomsbury Publishing Plc. London.

Huber, Đ., Gomerčić, T., Kusak, J. (2015). *Osnove ekologije*. Veterinarski fakultet sveučilišta u Zagrebu.

Šolić, M. (2018). *Ekologija zajednica i ekosustava*. Golden marketing –Tehnička knjiga.

The Free Dictionary (<https://www.thefreedictionary.com>)

Zakon o zaštiti okoliša, NN 80/13, 153/13, 78/15, 12/18, 118/18

Zakon o zaštiti prirode, NN 80/13, 15/18, 14/19, 127/19

<sup>2</sup> SketchEngine – hrWac korpus,

[https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Fhrwac22\\_rft1](https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Fhrwac22_rft1)

učestalost svake od pojava. Prikaz pojedinih pojmova u glosaru vidljiv je u nastavku, a nakon toga slijedi i prikaz analize hrWac-om te rasprava.

## Rezultati i rasprava

U ovom dijelu ukratko će biti prikazani primjeri natuknica reprezentativnih za određene poteškoće na koje se naišlo pri izradi pojmovnika.

Pojam nije nužno jedna riječ, već je puno primjera u jeziku struke kada se radi o višerječnim izrazima, odnosno sintagmama, na što ukazuju primjeri prikazani u Tablici 1.

Tablica 1

*Prikaz jednorječnih i višerječnih natuknica*

carrying capacity	the maximum population of a given organism that a particular environment can sustain	nosivost
decomposer	organisms which enable nutrient recycling by breaking down the complex organic molecules of dead protoplasm and cell walls into simpler organic and inorganic molecules which may be used again by primary producers	razgrađivač
environmental quality	the status of the environment and/or a component thereof, which is the result of natural phenomena and/or human activity, expressed by morphological, physical, chemical, biological, aesthetic and other indicators	kakvoća okoliša
monitoring	a well defined and systematic surveillance of the state of nature or components of biological and landscape diversity	praćenje stanja (monitoring)
wildlife	any undomesticated organisms	divlje vrste

Naravno, kada se radi o istovrjednicama na drugom jeziku, ne mora se dogoditi da će višerječni pojam na izvornom jeziku biti preveden višerječnim pojmom na ciljnom jeziku, a ista je situacija i kod jednorječnih pojmova što je i vidljivo u prikazanim primjerima.

Analizom pojmova uočen je čest slučaj polisemije, a primjer podudaranj naziva koji se koriste u različitim strukama prikazan je u Tablici 2.

Tablica 2

*Nazivi koje se upotrebljavaju u drugim područjima*

adaptation	the adjustments that occur in animals in respect of their environments	prilagodba (adaptacija)
consumer	a heterotrophic organism that feeds on living or dead organic material	potrošač (konzument)

Višeznačnost je ovdje vidljiva u nazivima koji se ne koriste isključivo u ekološkoj terminologiji, već i u drugim strukama, a tada se odnose na različite pojmove. Naime, pojam *prilagodba / adaptacija* rabi se, osim u ekologiji, i u ostalim granama biologije, ali je stručan pojam i u psihologiji, kao i često korišten pojam u svakodnevnom kontekstu. Sljedeći prikazan naziv *potrošač* rabi se, osim u disciplinama biologije, i u grani ekonomije. Kod pojavnosti istog naziva za pojmove u različitim strukama valja napomenuti i sve češću interdisciplinarnost koja se u znanosti sve više potiče pa tako ponekad granice pojedine struke ili discipline postaju nejasne, što posljedično može dovesti do uporabe istog pojma kroz različite struke, a višeznačnost takvih pojmova obično nastaje kroz analogiju značenja.

Sljedeći primjeri iz pojmovnika prikazuju višeznačnost. Prvi je prikazan naziv višeznačni unutar iste struke, u ovom slučaju ekologije, dok se sljedeća dva odnose na pojam iz struke, ali i na naziv dokumenata ili publikacija (Tablica 3).

Tablica 3

## Višeznačne natuknice

biomass	1 the total mass of all living organisms or of a particular set, present in an ecosystem 2 organic matter used to produce energy	biomasa
ecological network	1 a system of mutually connected or spatially close ecologically significant areas, which through a balanced biogeographical distribution significantly contribute to the preservation of natural balance and biological diversity; it is determined in line with a special regulation from the field of nature protection 2 <i>Natura 2000</i> – a network of core breeding and resting sites for rare and threatened species, and some rare natural habitat types which are protected in their own right ( <a href="https://ec.europa.eu">https://ec.europa.eu</a> )	ekološka mreža  ekološka mreža Natura 2000
endangered species	1 species in which the number of individuals had been reduced to a critical level or habitat so drastically reduced that if the causes of such reductions continue there is an imminent risk of its extinction 2 one of the <i>IUCN Red List</i> threat categories	ugrožena vrsta  ugrožena vrsta

Potrebno je razgraničiti pojmove višeznačnosti, odnosno više značenja u istom terminološkom sustavu i višesmislenosti kada naziv ima i neterminološko, odnosno općejezično značenje ili dodatno terminološko značenje u nekoj drugoj struci (Fiolić, 2018: 14) što je upravo i slučaj s prikazanim natuknicama.

Analizirajući pojmove, nazive i njihove prijevode s engleskog jezika na hrvatski uočeno je da su nazivi većinom internacionalizmi, odnosno međunarodne riječi, najčešće latinskog ili grčkog podrijetla, koje se nalaze u mnogim ili barem u većini europskih jezika (Nosić, 2016). Posljedično to dovodi do određenog stupnja sinonimije među pojmovima. Zanimljivo je napomenuti da čak i za pojmove koje imaju hrvatski naziv postoji internacionalna inačica. Neki su od primjera iz ovoga pojmovnika sljedeći:

Tablica 4

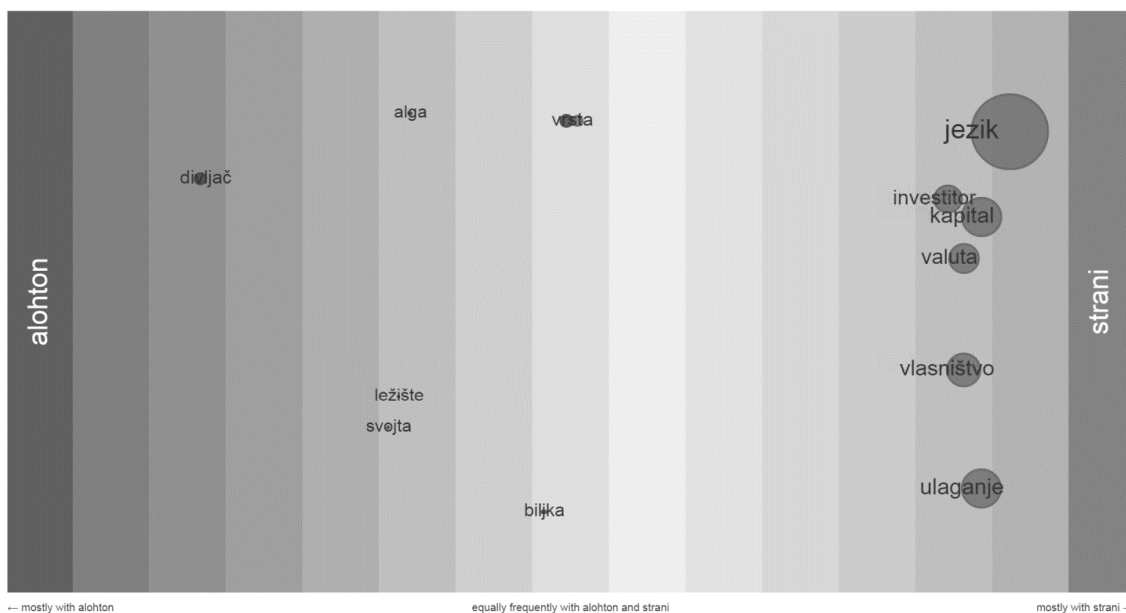
## Internacionalne natuknice

endotherm	an animal that is able to maintain a body temperature that varies only within narrow limits by means of internal mechanisms	endoterman organizam
homeotherm	an organism whose body temperature varies only within narrow limits	toplokrvan (homeoterman) organizam

Veliku učestalost internacionalizama u ovom pojmovniku možemo povezati sa samom strukom ekologije iz koje su dani primjeri s obzirom da većina naziva potječe iz latinskog ili grčkog jezika koji se smatraju temeljem mnogih europskih jezika. Nazivi često zadržavaju oblike slične izvornima u latinskom ili grčkom jeziku jer se lako uklapaju u druge jezične sustave pa tako i u hrvatski jezični sustav (Gjuran-Coha, 2011: 10). Kod onih pojmova koji imaju, uz internacionalni, i hrvatski naziv napravljene su dodatne obrade pomoću alata Sketch Engine. Analizirala se pojavnost hrvatske i internacionalne inačice u korpusu hrvatskog jezika hrWac. Rezultati analize pokazuju, primjerice, da se pojam *adaptacija* u hrvatskom jeziku pojavljuje 15 746 puta, od čega 57 u području ekologije i u kombinaciji s riječima *organizam* ili *okoliš*, dok se pojam *prilagodba* pojavljuje 23 785 puta, od čega 90 puta u kontekstu ekologije. Uporaba ovog alata ukazala je i na zanimljivost pojave naziva koji se isključivo veže za struku ekologije pa se tako pojam *alohton* pojavljuje 478 puta, ali isključivo u kontekstu ekologije,



dok se inačica *strani* pojavljuje znatno češće, 58 734 puta, no veoma rijetko u kontekstu ekologije. Pojavnost pojmova *alohton* i *strani* vidljiva je na sljedećem prikazu:



Prikaz 1  
Pojavnost riječi *alohton* i *strani* iz alata *Sketch Engine*

Vizualni prikaz pojavnosti i uporabe riječi *alohton* i *strani* ukazuje na specifičnost jezika struke, u ovome slučaju ekologije. Vidljivo je da je pojam *alohton*, iako internacionalizam, pojam koji se pojavljuje u hrvatskom jeziku, ali isključivo se koristi u ekologiji i biologiji, dok kod hrvatskog naziva *strani* uporaba u tom kontekstu gotovo uopće ne postoji.

Slično je uočljivo i kod pojmova *poikiloterman* koji se pojavljuje 14 puta, ali isključivo u kontekstu ekologije, dok se inačica *hladnokrvan* pojavljuje 2 135 puta, no samo 3 puta u kontekstu ekologije. Pojmove koji se pojavljuju isključivo unutar jedne struke obično obilježava jednoznačnost i preciznost.

Bliskoznačnice su također uočene pri izradi ovog pojmovnika pa tako ovdje vidimo primjer engleskih pojmova *endotherm* i *homeotherm*, a još je zanimljiviji prijevod na hrvatski jezik u kojemu čak postoje tri bliskoznačnice koje se koriste za isti pojam: *endoterman*, *homeoterman* i *toplokrvan*. U navedenim primjerima ne možemo govoriti o potpunim istoznačnicama jer se navedeni pojmovi ne podudaraju u potpunosti u značenju i uporabi. Uočljivija je nepodudarnost u uporabi jer su konteksti pojavnosti sasvim različiti, dok se značenje čak i podudara.

Na samo nekoliko navedenih primjera može se uočiti koje zahtjeve pred autore postavlja izrada pojmovnika određene struke te se može zaključiti da pri izradi takvih pojmovnika nije moguće uvijek pratiti načela jednoznačnosti. Oprečna mišljenja kod pristupa tumačenju mnogih pojmova i pristupu njihovoj sistematizaciji vidljiva su u području ekologije. S jedne strane, dio znanstvenika smatra da je ekološku terminologiju potrebno jasnije definirati, smanjiti pojavnost višeznačnosti i istoznačnosti koje su vrlo česte te zagovaraju konvenciju ekološke nomenklature jer navedeni problemi zaustavljaju napredak ekologije (Herrando-Pérez i sur., 2014). Smatraju da leksičko bogatstvo sprječava razumijevanje pojmova i oduzima vrijeme za istraživanje svih bliskoznačnih naziva. Standardizacija ekološke terminologije kroz leksičko preispitivanje ključna je za učinkovitija istraživanja, razvoj znanja, kao i za komunikaciju s osobama koje se ne bave ekologijom.

S druge strane, postoje istraživanja i skupine znanstvenika koji smatraju da su polisemija i sinonimija korisne u razvitku ekologije kao znanosti te da standardizacija stručnih definicija i pojmova nije potrebna već čak i nepoželjna. U slučaju istraživanja u području ekologije i tumačenja za nju važnih pojmova, krute definicije i klasifikacije mogu ograničavajuće djelovati na sama istraživanja. To je posebno vidljivo na primjeru opisivanja ekoloških problema koji se bave dugotrajnim procesima. Hodges (2008) kao primjer spominje pojam kritično ugroženih vrsta koji se odnosi na vrste s velikim

rizikom trajnog nestanka. Naime, klasifikacijski sustavi kao što je IUCN-ova Crvena knjiga preciznije određuju isti pojam kao vrste koje imaju manje od 50 zrelih jedinki. No većina ekologa ne bi se složila da vrste s 51 zreloom jedinkom ne ulaze u ovaj pojam iako se prema IUCN-ovoj Crvenoj knjizi one ne bi smatrale vrstama s velikim rizikom od trajnog nestanka. Zagovornici ovog pristupa navode kako strogi pristup jednoznačnosti ovakvih operativnih propisanih definicija nije moguć. Da bi riječ s više različitih tumačenja postala jednoznačno definirana, svatko tko je rabi morao bi upotrebljavati isključivo tu definiciju. Bez obzira na dva navedena oprečna stajališta, postoje situacije kada su nužne točne i jasne definicije, što je često slučaj kod individualnih istraživačkih projekata. Tu dolazi do potrebe za stvaranjem i pridržavanjem određenih protokola kako bi dobiveni podaci bili točni i upotrebljivi.

No, u ostalim je slučajevima odgovornost kod definiranja pojmova na autoru koji ih mora staviti u pravilan kontekst. U slučaju neslaganja s onime što je autor napisao stvara se poticaj za budući rad i alternativne publikacije, uporabu novih ili drugačijih naziva, čime se pokazuje da bogatstvo jezika stimulira, a ne zaustavlja ekološka istraživanja i shvaćanja (Hodges, 2008).

## Zaključak

Budući da su ekologija i ekološki pojmovi dio mnogih drugih prirodnih znanosti i općeg jezika, vrlo je važno poznavati ih i razumjeti njihovo značenje. Iako postoji mnogo dostupne literature na hrvatskom jeziku, engleski jezik i dalje je učestaliji jezik pisanja stručnih i znanstvenih radova i često je lakše literaturu o željenoj temi naći upravo na engleskom jeziku. Ovaj je rad nastao kao osvrt na izradu pojmovnika s ciljem isticanja osnovnih načela pri izradi takvih specijaliziranih pojmovnika te određenih poteškoća na koje se pri tome nailazi, kao što su pojava istoznačnica ili bliskoznačnica, internacionalnih pojmova i njihove učestalosti kao i pojavnost pojmova koji su specifični za određenu struku. Poteškoće u dosljednoj primjeni načela izrade terminoloških pojmovnika očito postoje te je za njihovo rješavanje potrebna uska suradnja stručnjaka iz područja jezikoslovlja i same struke. Uz važnost sistematizirane terminologije određene struke i terminološke analize pojmova bitno je naglasiti važnost konteksta. On pomaže boljem razumijevanju određenih pojmova i ponekad je ključan pri razumijevanju teksta u slučajevima polisemije ili sinonimije. Stoga pri uporabi određenog pojma treba voditi računa i o kontekstu prema kojem će čitatelji moći razaznati na što se određeni pojam točno odnosi.

Naravno, s razvojem same struke nastat će i potrebe za novim nazivima ili proširivanjem značenja postojećih. Zaključno, možemo reći da je nazivlje, odnosno terminologija određene struke, posebice kada je usustavljena, faktor sigurnosti, kvalitete i produktivnosti te umanjuje nesporazume u razumijevanju.

## Literatura:

- Anić, D. (2020). Ekologija – terminološka analiza [završni rad, Veleučilište u Karlovcu]. Digitalni akademski arhivi i repozitoriji.
- Borić, N. (2005). Strani jezik na nefilološkim fakultetima u kontekstu reforme sveučilišta u Hrvatskoj. *Strani jezici*, 34(2), 109-123.
- Bukovčan, D. (2009). Od teorije do prakse u jeziku struke. *Školska knjiga* Zagreb.
- Bukovčan, D., i Barić, V. (2011). Sastavljanje glosara iz usporedivih korpusa na primjeru nekih carinskih propisa. *Policija i sigurnost*, 20(4), 539-557.
- Fiolić, B. (2018). Jezikoslovno nazivlje u suvremenim hrvatskim jednojezičnim rječnicima. [diplomski rad, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu]. Digitalni akademski arhivi i repozitoriji.
- Gjuran-Coha, A. (2011). Terminologizacija jezika medicinske struke. *Medicina Fluminensis*, 47(1), 4-14.
- Herrando-Pérez, S.; Brook, B. W., i Bradshaw, C. J. A. (2014). Ecology Needs a Convention of Nomenclature. *BioScience*, 64(4), 311–321.
- Hodges K. E. (2008). Defining the Problem: Terminology and Progress in Ecology. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 6, 35–42.

- Hrvatska enciklopedija. (2021). Terminologija. u Hrvatska enciklopedija mrežno izdanje Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Pristupljeno 26. 4. 2023. na <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=60954>.
- Hudeček, L., i Mihaljević, M. (2009). Hrvatski terminološki priručnik. Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje Zagreb.
- Hudeček, L., i Mihaljević, M. (2018). Normiranje hrvatskoga jezikoslovnog nazivlja. Hrvatski prilozi 16. međunarodnom slavističkom kongresu. Ur. Botica, Stipe; Malnar Jurišić, Marija; Nikolić, Davor; Tomašić, Josipa; Vidović Bolt, Ivana. Zagreb. 49–63.
- Kružić, B., Lovrić, M., i Maksimović, T. (2010). Kratki pojmovnik kognitivne lingvistike. Hrvatistika, 4(4), 9-33.
- Maradin, M. (2019). Polisemija i sinonimija u financijskoj terminologiji hrvatskoga jezika [doktorska disertacija, Sveučilište u Zadru]. Digitalni akademski arhivi i repozitoriji.
- Mihaljević, M. (2021). Jezikoslovno nazivlje između deskripcije i preskripcije (primjer projekta Hrvatsko jezikoslovno nazivlje – Jena). *Studia lexicographica*, 15(29), 51-68.
- Martínez Motos, R. (2011). The Role of Interdisciplinarity in Lexicography and Lexicology. U I. Balteiro (Ur.), *New Approaches to Specialized English Lexicology and Lexicography* (str. 3-15). Cambridge Scholars Publishing.
- Nosić, V. (2016). Internacionalizmi / europeizmi / međunarodnice [Power Point Slides] <http://knjiznicari.skole.hr/upload/knjiznicari/newsattach/33/Internacionalizmi.pdf>

**Mateja Sabo Junger**  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet

**Karla Grbavac**

## **Načini i metode rada s matematički darovitim učenicima u osnovnim školama i centrima izvrsnosti**

### **Sažetak**

Tema ovog rada je usporedba načina i metoda rada matematički darovitih učenika u osnovnim školama i centrima izvrsnosti. Opisuju se obilježja i karakteristike darovite djece, te njihovo identificiranje u obrazovnom sustavu. Posebna pažnja pridaje se metodici rada matematički darovitih učenika razredne nastave. Prikazana je i usporedba dvaju obrazovnih sustava, osnovne škole i centra izvrsnosti. Rano uočavanje matematički darovitih učenika omogućava adekvatno postupanje i usmjeravanje učenika, gdje veliku ulogu ima centar izvrsnosti koji takvim učenicima pruža stjecanje šireg opsega znanja i vještina u odnosu na ono što se uči u školi. Prikazane su razlike i sličnosti u načinima i metodama rada ovih dvaju sustava te njihova efikasnost za matematički darovite učenike. Cilj ovog istraživanja bio usporediti načine i metode rada s matematički darovitim učenicima u osnovnim školama i centrima izvrsnosti, posebice dobiti uvid u sličnosti i razlike didaktičko – metodičkih postupaka koje učitelji i mentori koriste u radu s darovitim učenicima.

**Ključne riječi:** centar izvrsnosti; darovitost; identifikacija; matematička darovitost

## **Ways and methods of working with mathematically gifted students in primary schools and centers of excellence**

### **Abstract**

The topic of this thesis is a comparison of the ways and methods of work of mathematically gifted students in primary schools and centers of excellence. The features and characteristics of gifted children are described, as well as their identification in the educational system. Special attention is paid to the method of work of mathematically gifted students in class. A comparison of two educational systems, a primary school and a center of excellence, is also presented. Early detection of mathematically gifted students enables adequate treatment and guidance of students, where the center of excellence plays a major role, which provides such students with the acquisition of a wider range of knowledge and skills compared to what is taught in school. The differences and similarities in the ways and methods of operation of these two systems and their effectiveness for mathematically gifted students are presented. The goal of this research was to compare the ways and methods of working with mathematically gifted students in elementary schools and centers of excellence, especially to gain insight into the similarities and differences of didactic-methodical procedures used by teachers and mentors in working with gifted students.

**Keywords:** center of excellence; giftedness; identification; mathematical giftedness

## Uvod

Prema Georgeu (2004) jedan od velikih izazova s kojima se sve češće susrećemo u odgojno – obrazovnom sustavu jest potreba za zadovoljavanjem intelektualne, socijalne i emotivne potrebe svakog učenika. Ulaskom u razredno odjeljenje suočavamo se s mnoštvom različitih karaktera, posebnosti i intelektualnih sposobnosti pojedinog učenika. Svaki od njih je drugačiji i poseban na svoj način. Međutim, u mnoštvu se uvijek izdvoje učenici koji se uspjehom razlikuju od svojih vršnjaka. Takvi učenici će se najčešće isticati svojim sposobnostima, izuzetnom motiviranošću za rad te visokim stupnjem kreativnosti. Budući da se njihova razina otkrivanja i usvajanja nastavnih sadržaja uvelike razlikuje od njihovih vršnjaka, smatramo ih darovitim učenicima.

Pravilnikom o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika naznačeno je kako je darovitost sklop osobina koje učeniku omogućavaju trajno postignuće natprosječnih rezultata u jednom ili više područja ljudske djelatnosti, a uvjetovano je visokim stupnjem razvijenosti pojedinih sposobnosti, osobnom motivacijom i izvanjskim poticanjem (NN broj 34/1991).

Proces identifikacije obuhvaća uočavanje i utvrđivanje darovitosti kako bi se prepoznale i zadovoljile autentične odgojno-obrazovne potrebe darovite djece i učenika. Provodi se timski, a tim vodi i koordinira psiholog u suradnji s odgajateljima, učiteljima, drugim stručnim suradnicima, roditeljima te, prema potrebi, vanjskim suradnicima i stručnjacima (MZO, 2011). Odgojno-obrazovna ustanova dužna je otkrivati talentirane i darovite učenike te osigurati razvoj njihovih sposobnosti, usmjeriti se na zadovoljavanje posebnih spoznajnih, socijalnih, emocionalnih i tjelesnih potreba talentirane i darovite djece i učenika, uz stalno praćenje i vrjednovanje njihovih postignuća.

Vlahović – Štetić (2007) navodi kako se darovitost očituje u nekoliko nastavnih područja. Jedno od njih je matematičko područje. Učenik darovit za matematiku je onaj koji posjeduje izuzetne sposobnosti i interes za matematiku, kod kojeg je stalno prisutna želja za stjecanjem matematičkih znanja, koji matematičke pojmove usvaja brže i bolje, čija su rješenja okarakterizirana kao veoma kreativna i originalna (Kadum, 2013). Takvim učenicima škola osigurava uključenost u odgojno-obrazovni program u skladu s razinom i vrstom njihove darovitosti, dodatnu nastavu i druge oblike rada koji potiču njihove sposobnosti i stvaralaštvo. Oblikovanje individualiziranoga kurikuluma zahtijeva odgovarajuću prilagodbu, odnosno razlikovnost (diferencijaciju) sadržaja ili tema i vrijeme savladavanja sadržaja te tijekom poučavanja i oblika rada (NOK, 2011).

Programi izvan redovite nastave odnose se na različite izvannastavne aktivnosti, radionice, ljetne i zimske škole i klubove, u kojima djeca i učenici pohađaju programe prema svojim posebnim područjima talentiranosti, darovitosti i sklonosti (NOK, 2011). Centar izvrsnosti jedna je od ustanova koja promiče obrazovanje potencijalno darovitih učenika s ciljem stvaranja okvira za rad s talentiranim i nadarenim učenicima u Republici Hrvatskoj. Primarni cilj takve nastave uvođenje je darovitih učenika u drukčiji pristup nastavi te razvijanje logičko - kombinatoričkog, kritičkog i kreativnog mišljenja (CISZD, 2022).

## Metodologija istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je usporediti načine i metode rada, njihove sličnosti i razlike te efikasnost djelovanja dvaju obrazovnih sustava, osnovne škole i centra izvrsnosti, u radu s matematički darovitim učenicima. Istraživanje je provedeno metodom intervjua u osnovnim školama i centrima izvrsnosti na području sjeverozapadne Hrvatske. Sudjelovalo je ukupno 22 ispitanika, od kojih je 19 učitelja razredne nastave i 3 mentora Centra izvrsnosti iz matematike. Pitanja su se odnosila na metode rada, oblike rada, načela i didaktičke sustave, aktivnosti i vrijeme provođenja aktivnosti te dodatnu literaturu i zaklnutost darovitih učenika u odnosu na njihove vršnjake koji nisu daroviti.

## Rezultati

Rezultati intervjua prikazani su tablično. Od 17 ispitanika osnovnih škola na pitanje kako prepoznaju matematički darovitog učenika, više od 80% (N= 15) učitelja razredne nastave odgovorilo

je kako matematički darovite učenike prepoznaje po izuzetnoj motivaciji za rješavanje matematičkih zadataka, pitalica i problema. Također, takvi učenici dolaze do rješenja na više načina ili drugačije od ostalih, objašnjavaju tok misli te postavljaju smislena pitanja u vezi nekog matematičkog problema. Vrlo su znatiželjni i nerijetko imaju pitanja vezana uz neke sadržaje koji se obrađuju, a posebice žele naučiti više od onoga što se u nastavi radi.

Kod mentora u Centru izvrsnosti dolazimo do sličnih ili gotovo istih odgovora. Oni također potvrđuju da su matematički nadareni učenici izrazito vješti u rješavanju problema, vole zahtjevnije zadatke i često imaju svoje načine rješavanja te su im problemski zadatci izazov. Brzo usvajaju nove informacije, razmišljaju samostalno te posjeduju vještine višeg nivoa razmišljanja (analiza, sinteza, evaluacija). Povezuju brzo i lako te stvaraju asocijacije koje drugi učenici ne vide.

Tablica 1. *Primijenjene metode rada u radu s matematički darovitim učenicima*

*Koje metode rada primjenjujete u radu s matematički darovitim učenicima?*

	OŠ		CI	
	f	f %	f	f %
analiza				
sinteza				
apstrakcija				
konkretizacija	1	5.3		
Indukcija				
dedukcija				
generalizacija				
specijalizacija				
analogija	1	5.3		
sve navedene	17	89.4	3	100.0
ništa od navedenog				
<b>Ukupno:</b>	<b>19</b>	<b>100.0</b>	<b>3</b>	<b>100.0</b>

U radu s matematički darovitim učenicima 89.4 % učitelja razredne nastave odgovorilo je da koriste sve navedene metode rada, dok se manjina opredijelila za neke od pojedinačnih metoda (konkretizacija, analogija – 5.2%). Svi mentori centra izvrsnosti iz matematike također koriste sve navedene metode u radu s matematički darovitim učenicima, stoga je njihov odgovor stopostotan.

Tablica 2. *Primijenjeni oblici rada u radu s matematički darovitim učenicima*

*Koje oblike rada primjenjujete u radu s matematički darovitim učenicima?*

	OŠ		CI	
	f	f %	f	f %
frontalni	1	5.2		
individualni	3	15.8		
timski				
rad u paru				
sve navedeno	15	79.0	3	100.0
ništa od navedenog				
<b>Ukupno:</b>	<b>19</b>	<b>100.0</b>	<b>3</b>	<b>100.0</b>

Oblici rada koje učitelji razredne nastave primjenjuju u radu s matematički darovitim učenicima, u većini slučajeva su svi navedeni, odnosno 79% (N=15). U manjoj mjeri je to samo frontalni ili individualni rad, kojeg primjenjuje troje od sedamnaest učitelja. U centru izvrsnosti podjednako se koriste svi oblici rada, pa su tako svi mentori naveli da koriste sve navedene oblike rada.

Tablica 3. *Primijenjena načela rada u radu s matematički darovitim učenicima*  
*Primjenjujete li neka od načela rada u radu s matematički darovitim učenicima?*

	OŠ		CI	
	f	f %	f	f %
<b>načelo primjerenosti</b>				
načelo zornosti	1	5.3		
<b>načelo interesa, svjesnosti i aktivnosti</b>				
načelo trajnosti znanja, vještina i navika				
<b>načelo individualizacije</b>				
načelo problemnosti	1	5.3		
<b>načelo znanstvenosti</b>				
sve navedeno	16	84.1	3	100.0
ništa od navedenog				
<b>Ukupno:</b>	<b>19</b>	<b>100.0</b>	<b>3</b>	<b>100.0</b>

Od ukupnog broja ispitanika u osnovnim školama, njih 84.1% (N= 16) izjasnilo se da u nastavi matematike, poučavajući matematički nadarene učenike, koriste sva načela rada, dok se u manjoj mjeri primjenjuju isključivo načelo zornosti, načelo problemnosti ili načelo individualizacije, koje koristi 5.3% učitelja. Slično razmišljanju i u radu učitelja razredne nastave, mentori u centru izvrsnosti podjednako koriste sva načela rada objašnjavajući kako je potrebno primjenjivati sva načela istovremeno kako bi se kvaliteta nastavnog rada, ali i pristupa u obrazovanju darovitih učenika podigla na višu razinu.

Tablica 4. *Primijenjeni didaktički sustavi s matematički darovitim učenicima*  
*Koje didaktičke sustave primjenjujete s matematički darovitim učenicima?*

	OŠ		CI	
	f	f %	f	f %
<b>problemska nastava</b>	<b>9</b>	<b>47.4</b>		
<b>heuristička nastava</b>	<b>2</b>	<b>10.5</b>		
<b>matematika kroz igru</b>	<b>3</b>	<b>15.8</b>		
sve navedeno	5	26.3	3	100.0
ništa od navedenog				
<b>Ukupno:</b>	<b>19</b>	<b>100.0</b>	<b>3</b>	<b>100.0</b>

Gotovo polovica ispitanika, 47.4% (N=9) učitelja razredne nastave, navela je kako u većoj mjeri koriste problemsku nastavu kao preteču didaktičkog sustava nastave matematike. Ostalih 26.3% (N=5), opredijelilo se za sve sustave podjednako, iskazujući kako određene sustave koriste kroz različite oblike rada. Shodno razmišljanju ispitanika osnovnih škola, mentori centra izvrsnosti slažu se kako u

nastavnom satu, ako je to moguće i izvedivo, treba koristiti što više različitih didaktičkih sustava, stoga navode kako koriste sve navedene sustave.

Tablica 5. *Aktivnosti i oblici nastave koji potiču matematički darovite učenike da razvijaju svoje sposobnosti*

<i>Kroz koje aktivnosti i oblike nastave potičete matematički darovite učenike da razvijaju svoje sposobnosti?</i>		f	f %
OŠ	ododatna nastava	9	47.4
	izvannastavna aktivnost	1	5.3
	projekti	2	10.5
	matematička natjecanja	7	36.8
	sve navedeno		
	ništa od navedenog		
Ukupno:		19	100.0
		f	f %
CI	festivali		
	olimpijade		
	projekti		
	matematička natjecanja		
	sve navedeno	3	100.0
	ništa od navedenog		
Ukupno:		3	100.0

Od ukupnog broja ispitanika osnovnih škola, najveći udio u poticanju sposobnosti matematički darovitih učenika zauzima dodatna nastava koju provodi 47.4 % (N=9) ispitanika. Učitelji razredne nastave suglasni su kako poticanje učenika na dolazak na dodatnu nastavu, ukoliko su učenici zainteresirani, ima velike učinke na razvoj njihovih sposobnosti. Različitim problemskim zadacima, sudoku igrama i križaljka, učenici razvijaju kognitivne sposobnosti. Usavršavajući svoja znanja i sposobnosti na satu dodatne nastave, nerijetko se žele natjecati s drugim učenicima u brzini i točnosti rješavanja zadataka, stoga se znatan broj učitelja opredijelio za matematička natjecanja 36.8% (N=7), kao poticaj za razvijanje matematičke darovitosti. U usporedbi s osnovnim školama, mentori centra izvrsnosti u većem opsegu prate i uključuju učenike u matematička natjecanja (školska, županijska, državna, međunarodna), ali i brojne projekte, festivale te matematičke olimpijade na kojima postižu vrlo visoke rezultate. Shodno tome, njihovi odgovori uključuju sve navedene aktivnosti i oblike nastave koje mogu pružiti darovitim učenicima.



Tablica 6. Vrijeme provođenja aktivnosti koje potiču matematički darovite učenike da razvijaju svoje sposobnosti

<i>Kada provodite aktivnosti koje potiču matematički darovite učenike da razvijaju svoje sposobnosti?</i>			
		f	f %
OŠ	izvan redovite nastave	4	21.0
	za vrijeme redovite nastave	12	63.2
	sve navedeno	3	15.8
	ništa od navedenog		
Ukupno:		19	100.0
		f	f %
CI	radnim danom		
	vikendom		
	sve navedeno	3	3
	ništa od navedenog		
Ukupno:		3	100.0

U osnovnim školama aktivnosti koje potiču matematički darovite učenike najčešće se zbog nedovoljne satnice i vremena učitelja, provode na satu matematike ili dodatne nastave, stoga je 63.2% (N=12) učitelja navelo kako aktivnosti provode za vrijeme redovite nastave, dok manji broj učitelja 21% (N=4) provodi aktivnosti izvan redovite nastave. Primjerice online konzultacijama ili dodatnim radom s učenicima prije matematičkih natjecanja. U centru izvrsnosti, aktivnosti se provode najčešće vikendom, odnosno subotom od 8 do 12 sati, no kroz zimske, proljetne i ljetne praznike učenici dolaze i radnim danom.

Tablica 7. Korištenje dodatne literature u svrhu usavršavanja vlastitog znanja u obrazovanju darovitih učenika

<i>Koristite li se dodatnom literaturom kako biste usavršili svoje znanje u obrazovanju darovitih učenika?</i>				
	OŠ		CI	
	f	f%	f	f %
DA	19	100.0	3	100.0
NE				
Ukupno:	19	100.0	3	100.0

Od ukupnog broja ispitanika u osnovnim školama i centru izvrsnosti, svi ispitanici služe se dodatnom literaturom u usavršavanju svojeg znanja kako bi što efikasnije poučavali darovite učenike. Literatura kojom se najčešće služe jesu matematički priručnici i leksikoni za darovite učenike, ali također sudjeluju i na raznim konferencijama i skupovima na ovu temu.

Tablica 8. Mišljenje o zakirutosti matematički darovitih učenici u odnosu na njihove vršnjake koji nisu daroviti

*Smatrate li da su matematički daroviti učenici zakirutani u odnosu na njihove vršnjake koji nisu daroviti. Ako je odgovor DA, navedite najčešći razlog.*

	OŠ		CI	
	f	f %	f	f %
DA	10	52.6	3	100.0
NE	9	47.4		
<b>Ukupno:</b>	<b>19</b>	<b>100.0</b>	<b>3</b>	<b>100.0</b>

Veliki nesrazmjer među učiteljima osnovnih škola vidi se upravo u ovom pitanju. Gotovo jednak broj učitelja 47.4% (N= 9) smatra da matematički daroviti učenici nisu zakirutani u odnosu na svoje vršnjake koji nisu daroviti, dok druga polovina od 52.6% (N=10) smatra da su izuzetno zakirutani. Razlozi tome su što učitelji razredne nastave nerijetko u razredu imaju po nekoliko učenika s teškoćama kojima prema nastavnom planu i programu treba posvetiti više vremena. Također, veliki utjecaj na nedostatak vremena ima kurikulum koji uz redovne nastavne sadržaje uključuje dodatne sadržaje za darovite učenike koju učitelji u redovnoj nastavi ne stižu provoditi. Posvećenost darovitim učenicima stoga pada na minimum te su najčešće „osuđeni“ na samostalno rješavanje listića s težim zadacima i poneku provjeru učitelja.

Mentori u centru izvrsnosti u potpunosti smatraju da su matematički daroviti učenici zakirutani u odnosu na njihove vršnjake koji nisu daroviti, upravo iz navedenih razloga. Iz tih razloga učitelji koji zamijete potencijalno darovitog učenika, šalju ga u centar izvrsnosti kako bi usavršio svoje potencijale.

## Rasprava

Iz rezultata provedenog istraživanja vidljivo je kako učitelji razredne nastave i mentori centra izvrsnosti dijele slično ili gotovo isto mišljenje o prepoznavanju i karakteristikama matematički darovitih učenika. Prepoznavanje, odnosno identifikacija vrši se kad se kod učenika primijeti potencijalna darovitost. Učitelji razredne nastave potvrđuju da je to čest slučaj upravo u nižim razredima osnovne škole. Zbog nedostatka vremena i nedovoljne posvećenosti matematički darovitim učenicima, isti su najčešće upućeni u centar izvrsnosti gdje najprije pristupaju testu provjere predznanja prethodnog razreda. Uspoređujući nastavne metode koje koriste učitelji razredne nastave i mentori, vidljivo je da je tek nekolicina učitelja izdvojila samo neke od pojedinačnih metoda, dok se većina učitelja i mentora slaže da je za kvalitetnu nastavu potrebno koristiti sve navedene metode. Jednako tako, učitelji razredne nastave i mentori procjenjuju da je u radu s matematički darovitim učenicima važno podjednako koristiti sve oblike rada, ističući diferenciranu nastavu kao bitnu stavku u razvoju psihofizičkih osobina, matematičkih predznanja i sposobnosti darovitih učenika. Diferencirana nastava uvažava razlike među učenicima i nastoji da se optimalno izraze i druge sposobnosti svakog pojedinog učenika (Kurnik, 2010).

Također, u svome istraživanju, Kadum – Bošnjak (2010) navodi kako je učenje primjenom diferencirane nastave doprinijelo značajnom povećanju ukupnog obrazovnog učinka. Kao pod oblik diferencirane nastave, individualni rad istaknut je u manjoj mjeri, no uz frontalni, radu u paru i timski, bira ga nekolicina učitelja uz naznaku kako je ovaj oblik nastave pogodan za učenike koji u matematičke sadržaje ulažu veći misaoni napor te viši stupanj apstrahiranja i poopćavanja.

Prema Kurniku (2002) osnovni cilj matematike ne smije biti suhoparno usvajanje nastavnog sadržaja, propisanog programom, te stjecanje znanja koja se temelje samo na nizu pravila, formula i umijeća rješavanja jednostavnih zadataka. Problem koji se postavlja kao prioritetni pred nastavu matematike jest problem razvoja stvaralačkog mišljenja i sposobnosti.

Suvremena metodika nastave matematike pruža razne mogućnosti za rješavanje ovog problema. Prvu mogućnost nastavnik matematike može naći već u temeljnim idejama i smjernicama na osnovu kojih izvodi nastavu. To su načela nastave matematike. Uspoređujući obje skupine ispitanika dolazimo do zaključka da primjenjuju sva navedena načela rada ističući njihovu usku povezanost pa tako i ne rijedak slučaj da se ostvarivanjem jednog načela ostvaruje i neko drugo načelo. U obrazovanju darovitih važno je istaknuti načelo individualizacije, problemnosti i zornosti koje je navelo samo troje ispitanika osnovnih škola. Načelo individualizacije, odnosno načelo problemnosti i zornosti tri su ključna elementa koja potiču motiviranost darovitih učenika. Kako su sva načela usko povezana za nastavu matematike i rješavanje već spomenutog pitanja razvoja stvaralačkog mišljenja i sposobnosti, posebno su važni načelo problemnosti i problemska nastava koju je polovica, odnosno 47.4% ispitanika osnovnih škola odabrala kao važan didaktički sustav u obrazovanju matematički darovitih učenika. Provođenjem raznih aktivnosti, u većem se opsegu ističe centar izvrsnosti koji matematički darovite učenike uključuje u što više aktivnosti i oblika nastave, od festivala, olimpijada pa sve do međunarodnih natjecanja i projekata. Kod učitelja razredne nastave, to je nešto drugačije.

Matematički daroviti učenici potiču se na kognitivni rad većim dijelom samo na dodatnoj nastavi i ponekim uključivanjem na matematička natjecanja. Shodno tome, možemo zaključiti da vrijeme ima značajnu ulogu u obrazovanju darovitih učenika i ostvarivanju njihovih potencijala. Kako učitelji razredne nastave nemaju dovoljno vremena raditi s matematički nadarenim učenicima nakon redovne nastave, ona se najčešće provodi za vrijeme redovne nastave. Iako postoji veliki nesrazmjer među učiteljima razredne nastave po pitanju zakinutosti matematički darovitih učenika u odnosu na njihove vršnjake koji nisu matematički daroviti, Zrilić (2011) kao i mentori centra izvrsnosti naglašavaju potrebu za posebnom odgojno-obrazovnom podrškom učenicima koji trajno postižu natprosječne rezultate uvjetovane visokim stupnjem razvijenosti pojedinih sposobnosti, osobnom motivacijom i vanjskim poticajem u jednome ili više područja, te im je, zbog toga, kao i učenicima s teškoćama potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška. Kod centra izvrsnosti to nije slučaj, oni su svojim radom u potpunosti posvećeni i podređeni učeniku pa se njihovo obrazovanje odvija i tijekom radnog dana, ali i većim dijelom tijekom vikenda. Iz priloženih rezultata zaključujemo da svi učitelji, odnosno mentori žele sudjelovati u neposrednom radu s darovitim učenicima, poticati ih u radu i napredovanju te se žele dodatno stručno usavršavati za rad s matematički darovitim učenicima.

## **Zaključak**

Promatrajući darovitost kroz različita shvaćanja i definicije, moramo biti svjesni da darovitost nije rezultat samo jedne karakteristike, već kombinacije osobina, sposobnosti i ličnosti koja se javlja u različitim područjima sposobnosti (Čudina – Obradović, 1991). Teorijskim pregledom literature, u ovome radu, opisana su obilježja i karakteristike darovite djece te njihovo identificiranje u odgojno - obrazovnom sustavu. Identifikacija darovitih učenika posebno je važan faktor, a veliku ulogu u njenoj provedbi imaju učitelji i nastavnici koji sustavno prate njihov rad i kognitivne sposobnosti.

Cilj ovog istraživanja bio je usporediti načine i metode rada s matematički darovitim učenicima u osnovnim školama i centrima izvrsnosti, posebice dobiti uvid u sličnosti i razlike didaktičko – metodičkih postupaka koje učitelji i mentori koriste u radu s darovitim učenicima. Rezultati istraživanja pokazali su kako oba sustava primjenjuju različite metode i oblike rada. Posebno se ističu problemska i diferencirana nastava kao bitna stavka u razvoju psihofizičkih osobina, matematičkih predznanja i sposobnosti darovitih učenika, a cilj ovakve nastave je da učenik sam dođe do rješenja, odnosno zaključka.

Glavni problem u poučavanju matematički darovitih učenika jest vrijeme, odnosno njegov nedostatak. Nastavnim planom i programom, jednom tjedno propisan je sat dodatne nastave što je premalo za razvijanje njihovih vještina i sposobnosti. Iz tih razloga učitelji razredne nastave šalju

matematički darovite učenike u centar izvrsnosti gdje mentori individualno ili u skupinama rade s darovitim učenicima pružajući im adekvatnu pomoć i podršku. Na temelju navedenog, važno je naglasiti kako bi svaki učitelj, kao i sustav obrazovanja trebao darovitim učenicima omogućiti podršku u znanju i daljnjem razvoju, dok bi škola trebala težiti stvaralaštvu, prihvaćanju inovacija i primjeni slobodnijih organizacijskih oblika nastavnog rada „kako bi se omogućilo svakom darovitom učeniku da uči tempom koji mu najbolje odgovara, u opsegu koji odgovara njegovu kapacitetu, na razini složenosti koja odgovara njegovim sposobnostima te pomoću postupaka i izvora znanja koji mu najviše odgovaraju“ (Strugar, 1988, str. 34-35).

## Literatura

- Čudina – Obradović, M. (1991). *Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Elezović, N. (2005). *Matematička natjecanja i rad s darovitim učenicima*. Zagreb: Element.
- George, D. (2004). *Obrazovanje darovitih – Kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*. Zagreb: Educa.
- Kadum – Bošnjak, S. (2013). *Sustavno uređenje darovitosti u nastavi matematike primarnog obrazovanja*. Zagreb.
- Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Kurnik, Z. (2009). *Znanstveni okviri nastave matematike*. Zagreb.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2008). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2011) *Nacionalni okvirni kurikulum*  
<https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-srednjoj-%C5%A1koli>  
(15.03.2023.)
- Pavleković, M. (2009). *Matematika i nadareni učenici – Razvoj kurikula na učiteljskim studijima za prepoznavanje, izobrazbu i podršku darovitih učenika*. Zagreb: Element.
- predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH. [http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni\\_okvirni\\_kurikulum.pdf](http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf)  
(15.03.2023.)
- Strugar, V. (1988). *Nadareni učenici u procesu obrazovanja*. Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske.
- Varošanec, S. (2010). *Matematički darovita djeca*. Zagreb: Stručno vijeće učitelja razredne nastave Grada Zagreba.
- Vlahović – Štetić, V. (2008). *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

## Animalistički likovi iz porodice pasa u pričama Joze Vrkića

### Sažetak

Životinje su sastavni dio ljudskog života, a samim time postaju sastavni dio kulture i književnosti. Njihova zastupljenost posebno je evidentna u kontekstu dječje književnosti što korespondira s dječjim zanimanjem za životinje, tj. za animalističke likove. Mnogi životinjski likovi prisutni su u pričama za koje hrvatski književnik Jozo Vrkić navodi da ih je prilagodio djeci od trećeg do šestog razreda osnovne škole. Autorske priče zabilježene u knjigama i časopisima od 1857. godine naovamo Vrkić je objedinio u knjizi *Bijela vrana: čudne zgode iz naše prirode* (2006). U trideset odabranih priča analizira se odnos ljudskih likova prema različitim životinjama unutar porodice pasa (pas, vuk, lisica, čagalj) u kontekstu šest osnovnih pristupa prema životinjama koje nudi Nikola Visković (1998). Osim navedenog, cilj rada je utvrditi na koji su način prikazani animalistički likovi (realistički, antropomorfno) te jesu li u pričama glavni ili sporedni likovi.

**Gljučne riječi:** animalistika; animalistički likovi; dječja književnost; Jozo Vrkić; porodica pasa

## Animal characters from the canine family in the stories of Jozo Vrkić

### Abstract

Animals are integral part of human life, therefore they become integral part of culture and literature. Their appearance is especially visible in the context of children's literature which corresponds with children's interest for the animals and animal characters. Many animal characters are present in the stories that were stated to be adapted to children from third to sixth grade of elementary school by Croatian writer Jozo Vrkić. The authored stories that were written in books and magazines from 1857. onward were consolidated by Vrkić in the book called *Bijela vrana: čudne zgode iz naše prirode* (2006). In thirty selected stories, the relationship between human characters and different animals within canine family (dog, wolf, fox, jackal) is analysed in the context of six basic approaches towards animals offered by Nikola Visković (1998). In addition, the goal of the paper is to establish how the animalistic characters are represented (realistically, anthropomorphic) and if they are primary or secondary characters.

**Keywords:** animal characters, animal studies, canine family, children's literature, Jozo Vrkić

## Uvod

Životinje su neizostavni dio ljudskog života, pogotovo u kontekstu djetinjstva. Odnos odraslih i djece prema životinjama uvelike se razlikuje. Odrasli najčešće vrednuju životinje s obzirom na njihovu korisnost u ljudskim životima (životinje kao izvor hrane i različitih produkata poput vune, kože, bjelokosti, kao kućni ljubimci, itd.) dok ih djeca vrednuju jednostavno zbog onog što životinje jesu – živa bića (Born Selly, 2015). Samim time, povezanost djece i životinja gotovo da je pretpostavljena. U teorijskoj literaturi, autori ekspliciraju navedenu pretpostavljenu povezanost djece i animalnog svijeta uzimajući u obzir različite discipline poput psihologije, pedagogije, filozofije, umjetnosti, itd. (Visković, 2009, p. 91). Kao polazište tumačenja najčešće se uzimaju osobine djeteta koje mu omogućavaju uspostavljanje odnosa s drugom vrstom, ali i osobine koje dijele s pripadnicima animalnog svijeta. Primjerice, djeca ne iskazuju strah naspram životinjskih vrsta već se žele sprijateljiti s njima, osjećaju privlačnost naspram 'djece' drugih vrsta, životinje doživljavaju kao vršnjake jer većina domesticiranih životinja zadržava „juvenilne karakteristike u odrasloj dobi“ (Batinić, 2013, p. 294), kod djece i životinja očuvana je prirodnost, tj. njihove reakcije su iskrene i osjećajne, i sl. (Visković, 2009, p. 91). Nije rijetkost da se dječji intelekt uspoređuje s intelektom životinja (Batinić, 2013, p. 24) iz razloga što su životinje, „kad ih promatramo s gledišta evolucije čovjeka, vječna djeca“ (Visković, 2009, p. 302).

Koliko su životinje bitne djeci govori i iskustvo da su u ovom užurbanom vremenu one nerijetko i najbolji prijatelji djeci „kojoj nedostaju potpunije osjećajne veze s roditeljima i drugim ljudima“ (Visković, 2009, p. 299). Jednako tako, dječji je svijet sam po sebi u opoziciji sa svijetom odraslih. Odrasli su oni koji određuju 'pravila' u životima djece dok su životinje jedina živa bića nad kojima dominiraju i djeca (Born Selly, 2015). Patty Born Selly (2015) napominje da se dominacija u ovom slučaju ne koristi u pejorativnom značenju već se pod time smatra da djeca, s obzirom na svoj položaj u odnosu na životinje, mogu brinuti za dobrobit životinja što ima veliku ulogu u razvoju empatije prema živim bićima i dječjeg samopouzdanja. Osim navedenog, „potrebu za životinjama pojačava današnja *udaljenost gradske djece od prirode*“<sup>1</sup> (Visković, 2009, p. 299).

Dječja prisnost sa životinjama ostvariva je i zbog dječjeg interesa za raznolike životinjske oblike, boje, pokrete, ponašanja te zbog naklonosti prema mekoći i toplini krzna, čak i u slučaju kad su posrijedi plišane životinje (Visković, 2009, p. 299-300). Djeca prenose svoje emocije koje osjećaju prema životinjama na tzv. „*zoo-igračke*“<sup>2</sup> bilo da su one „platnene, plišane, drvene i plastične“ (Visković, 2009, p. 292). One su „jedan od prvih i najuspješnijih mostova što spajaju djecu s okolnim svijetom“ (Halačev, 1991, prema Visković, 2009, p. 292). Posljedično tomu, tržište je iskoristilo dječju naklonost animalnom te je preplavljeno proizvodima kao što su odjevni predmeti, školske potrepštine, pribori za jelo, nakit, ukrasi, a na kojima se nalaze slike životinja (realističnih ili fantastičnih).

Po pitanju pretpostavljene dječje vezanosti za životinje, izuzetak nisu ni književni svjetovi. Spomenuto ekspliciraju Marijana Hameršak i Dubravka Zima (2015) navodeći „da se književnoanimalistički tekstovi [...] u knjižnicama i knjižarama gotovo automatski svrstavaju u dječju književnost“ (Hameršak i Zima, 2015, p. 315). Do toga dolazi iz više razloga. Osim bioloških, psiholoških i emocionalnih spona između djece i životinja, potrebno je uzeti u obzir i one kulturološke. Primjerice, domaće su životinje nesamostalne zbog načina 'odgoja' pri čemu dolazi do izražaja njihova ovisnost o odraslim ljudima (Hameršak i Zima, 2015, p. 332). Na povezanost djece i životinja kao na kulturnu konstrukciju gleda i Simon Flynn (2004) tumačeći navedeno kroz primjer basni u kojima životinje imaju pridodane osobine koje ne moraju nužno biti stvarne pa se isto može dogoditi i s osobinama koje se pridaju djeci (Flynn, 2004, prema Hameršak i Zima, 2015, p. 333). Hameršak i Zima (2015) nadovezuju se na Flynn (2004) zapisujući da je dječja književnost zasićena životinjama zbog „navodne srodnosti djece i životinja“, čime se istovremeno dodatno produbljuje predodžba „o nerazdruživosti djece i životinja“, a samim time djeca se promatraju kao „ahistorijska i homogena skupina“ (Hameršak i Zima, 2015, p. 333, 334). Dakako, djeca nisu homogena skupina kao što ni „[d]jetinjstvo nije samo biološka danost“ već je i „kulturalna kategorija“ (Hameršak i Zima, 2015, p. 334). Iz toga proizlazi da je povezanost

<sup>1</sup> Sva isticanja Nikola Visković (2009).

<sup>2</sup> Sva isticanja Visković (2009).

djece i životinja samo parcijalna u kontekstu biološke osnove te da na nju utječu i kulturološke komponente (Hameršak i Zima, 2015, p. 334). Ipak, uzme li se u obzir sve do sad navedeno, neporecivo je da su djeca i životinje povezane na određen način.

Do sad su navedeni najvažniji razlozi zbog kojih je dječja književnost nastanjena različitim animalističkim likovima, stoga je potrebno reći nešto više o načinima prikazivanja animalističkih likova. Animalistički likovi mogu biti glavni ili sporedni likovi. Ako su sporedni likovi, životinja „većinom čuva svoju primarnu životinjsku narav“, a ako su glavni likovi, tada je njihova uloga višeslojna (Haramija, 2012, p. 891). Milan Crnković (1990) navodi i četiri osnovna pristupa životinjskim likovima s obzirom na način prikazivanja animalističkog svijeta. Tako životinjski likovi mogu biti antropomorfizirani, mogu biti nositelji samo pojedinih ljudskih osobina, mogu biti realistički opisani, a moguće je kombinirati umjetničko i znanstveno opisivanje svijeta životinja pri čemu se znanstveni podaci uklapaju u doživljaj prirode (Crnković, 1990, p. 174). Dakle, književna djela iz potonje dvije skupine „pridonose boljem poznavanju prirode“ (Crnković, 1990, p. 174) što će se u nastavku rada pokazati na konkretnim književnim primjerima.

### Vrkićeve animalističke priče

Jozo Vrkić (1941.-2013.) višestruko je nagrađivani hrvatski autor, a djelovao je kao samostalni književnik pišući za djecu i odrasle. U njegovom književnom opusu zastupljene su pripovijetke, putopisi, romani, drame, radiodrame, televizijski scenariji, a obradio je i veliki broj (šaljivih) narodnih priča, basni, bajki, priča o životinjama, itd. U mnogim djelima fokus stavlja na prirodna čudesa i faunu (Glagol d.o.o., n.d.).

U nastavku rada analiziraju se odabrane priče iz knjige *Bijela vrana: čudne zgode iz naše prirode* (2006). Kao što sam autor/obrađivač napominje, „[o]brađivač je sve zgode prepričao, ujednačio i dobrano ih pokratio. Podatke nije dodavao, a sadržajem i stilom priče je prilagodio djeci od 3. do 6. razreda“ (Vrkić, 2006, p. 1). Ovdje je riječ o autorskim pričama koje su „[z]abilježene [...] 1857. u prvoj knjizi o našoj fauni, a od 1892. i 1911. u časopisima 'Lovački vjesnik' i 'Priroda'“ (Vrkić, 2006, p. 1).

Iz knjige je odabrano trideset priča u kojima se javljaju likovi životinja iz porodice pasa (pas, vuk, lisica, čagalj): *Vučići u izlogu* (Slavko Šojat, 1962), *Vučica s vučićima* (D., 1953), *Vuk i konj* (Josip Ettinger, 1857), *Smioni vučji skok* (T., 1938), *Vuk i skakavac* (J. Bogdanović, 1982), *Čuvaju vučicu* (Zlatko Turkalj, 1928), *Vuk iz ravne Slavonije* (Nedjeljko Crnoja, 1989), *Vukovi u Zagrebu* (*Šumarski list*, 1895), *Vukovi i kobila* (Mato Detelić, 1956), *Dva vuka i jedan učitelj* (1911), *Vuk nije vuk* (Ivan Huber, 1982), *Vukovi u Hrvatskoj* (Brehm, 1873), *U smrtnom zagrljaju* (B. Nižetić, 1920), *Čagalj u Lovišću* (Luka Karaman, 1905), *Čagalj u Stonu* (Milan Šenoa, 1937), *Čagalj na Premudi* (don Ciril Pelajić, 1935), *Lisica iz kokošinca* (Mojsija Banda, 1968), *Lisica i gavran* (Milan Žibrat, 1904), *Mudra i kad spava* (1939), *Crna lisica* (1892), *Lisica iz ponora* (Zlatko Turkalj, 1947), *Bijeli lisac* (1936), *Lisičić i zečić* (Zvonko Ineniček, 1965), *Kuja doji lisičića* (Tanasija Alaica, 1968), *Kuja doji lisičića* (Marko Božanović, 1973), *Zec jači od psa i orla* (Jure Blaić, 1948), *Zec nije plašljivac* (T., 1959), *Zec nadmudrio pse* (Milan Šalamun, 1931), *Pas zmijar* (Ante Tresić Pavičić, 1936).

Kao što je vidljivo iz samog popisa, Vrkić je uz svaku obrađenu priču naveo ime i prezime autora (ili barem njegove inicijale) i godinu kad je priča objavljena. Uz tri priče zapisana je samo godina njihove objave, no pretpostavlja se da se i ovdje radi o autorskim pričama s obzirom da su objavljene u nekom od navedenih časopisa iz kojih je Vrkić skupljao priče. Kako je Vrkić obradio, pokratio i prilagodio originalne priče, prilikom navođenja izvora koristit će se njegovo prezime.

U radu se analizira i interpretira raznolikost ljudskih odnosa prema različitim životinjama iz porodice pasa (pas, vuk, lisica, čagalj) pri čemu se koristi tipologija pristupa čovjeka prema životinjama Nikole Viskovića (1998). Osim toga, razmatraju se načini prikazivanja životinjskih likova u kontekstu njihove realističnosti/antropomorfnosti.

## Odnosi animalističkih i ljudskih likova sagledani kroz prizmu Viskovićevih postavki o načinima odnosa ljudi prema životinjama

Kako bi se moglo reći nešto više o odnosu ljudskih likova prema životinjskima, potrebno je ukratko pojasniti Viskovićev (1998) teorijsko-interpretativni okvir unutar kojeg nudi šest različitih pristupa prema životinjama. Riječ je o ekonomskom, simboličkom, umjetničkom, osjećajnom, znanstvenom i etičkom pristupu. U ekonomskom pristupu životinja se izjednačava s upotrebljivim stvarima; ona je „objekt naših materijalnih potreba prehrane, odijevanja, rada i prometa, sirovina za proizvodnju, liječenja, pa i zabave“<sup>3</sup> (Visković, 1998, p. 11). U simboličkom pristupu životinja je „znak nekih važnih kolektivnih ideja“<sup>4</sup> koje se obično vežu za domenu magije, religije, politike, morala, i sl. (Visković, 1998, p. 12). U umjetničkom pristupu životinje se javljaju ili kao glavna tema ili kao popratna tema (npr. kao dio nekog pejzaža, ambijenta, itd.) umjetničkih djela, ali tek u renesansnoj i modernoj umjetnosti. Do srednjeg vijeka najčešće služe tek za prikaz svakodnevnih radnji (lov, poljodjelstvo, i sl.). Osjećajnim pristupom obuhvaćeni su različiti emotivni odnosi prema životinjama koji mogu biti pozitivni (ljubav, dragost, prijateljstvo) ili negativni (mržnja, ravnodušnost) (Visković, 1998, p. 12, 13). Znanstveni pristup nastoji „objektivno opisati i objasniti anatomiju i fiziologiju životinja i njihovo ponašanje u zajednicama, kao i sve načine odnošenja ljudi spram životinja“<sup>5</sup> (Visković, 1998, p. 13). Ipak, u kontekstu znanstvenog pristupa javlja se problematika objektivizma jer je „znanje tehnički i društveno uvjetovano i stoga ograničeno“ (Visković, 1998, p. 13). I naposljetku je etički pristup čije se teorijske natruhe javljaju u prošlosti, ali tek danas uspostavlja svoj put prema široj javnosti. U tom pristupu životinja se ne objektivizira već je „subjekt etičkih odnosa“, tj. životinja ima prava, ali ne i dužnosti (npr. poput djece) (Visković, 1998, p. 14). Važno je napomenuti da navedeni pristupi ne funkcioniraju isključivo svaki za sebe, tj. nisu posve odjeljivi, već se u određenoj mjeri međusobno isprepliću. U kontekstu odabranih priča iz Vrkićeve knjige *Bijela vrana: čudne zgode iz naše prirode* (2006) razmotrit će se spomenuti pristupi pomoću kojih će se detektirati načini odnosa ljudskih i životinjskih likova.

### Osjećajni pristup

S osjećajnog stajališta, ljudi nerijetko dijele životinje na one kojima su naklonjeni (mačke, psi, zečiči), na one koje su im iz nekog razloga odbojne (zmiје, gušteri) i na one prema kojima su ravnodušni (kukci)<sup>6</sup>. O tome progovara i Visković (1998) napominjući da je pozitivan sentimentalni pristup životinjama svojstven za suvremeno doba i to ponajprije u kontekstu kućnih ljubimaca dok se osjećaji prema drugim životinjskim vrstama uglavnom polariziraju pa je „velika većina zoovrsta [...] od ljudi nevoljena – bilo kao *ravnodušna bića* [...] ili kao *mrska bića*“<sup>7</sup> (Visković, 1998, p. 13). Uzmu li se u obzir pripadnici iz porodice pasa zamjetna je takva distinkcija. Primjerice, u pričama se psi ne javljaju kao kućni ljubimci već kao čuvari i 'sredstvo' za lov, a preostali pripadnici iz porodice pasa nositelji su oznake 'krvoloka' i 'štetočina'.

U sedam priča javlja se lik psa/kuje, a osjećajni pristup prema tom animalističkom liku evidentan je u pričama *Kuja doji lisičića* i *Kuja doji lisičiće*. U prvoj priči lovačka kuja iznosi lisičiće iz jame netom nakon što su joj oduzeli štence te zahvaljujući lovčevoj kćeri dobiva priliku othraniti jednog lisičića. Jednako tako, u drugoj priči terijerka brine o tri lisičića. Dakle, ove dvije priče primjeri su donekle pozitivnog osjećajnog pristupa prema kujama. Ne može se reći da je odnos ljudi prema kujama posve pozitivan iz dva razloga. Prvo, u priči *Kuja doji lisičića* kuji su oduzeti štenci. Drugo, u obje priče riječ je o lovačkim kujama koje iskorištavaju u svrhu lova. U preostalim pričama *Zec jači od psa i orla*, *Zec nije plašljivac*, *Zec nadmudrio pse*, *Pas zmijar* i *Lisica iz kokošinjca* ne postoji nikakav iskaz emocionalne

<sup>3</sup> Sva isticanja Nikola Visković (1998).

<sup>4</sup> Sva isticanja Visković (1998).

<sup>5</sup> Sva isticanja Visković (1998).

<sup>6</sup> Primjeri navedeni u zagradama posve su proizvoljni i njihova jedina svrha je uspješnije predočavanje rečenoga. Naime, nisu svim ljudima zmiје odbojne, a psi dragi.

<sup>7</sup> Sva isticanja Visković (1998).



naklonjenosti psima. Psi su samo 'produžena ruka' lovaca ili seljaka koji ih odvođe u polja i kojima su tek oruđe npr. za obranu od zmija: „Znam jednoga kojega je zmija devet puta ujela – uvijek je to prebolio, ali deseti put ga je zmijski ugriz stajao života“ (Vrkić, 2006, p. 52). Jasno je da ni jedan dobar vlasnik neće žrtvovati voljenu životinju i tako olako dopustiti da trpi bolove uzrokovane zmijskim otrovom.

Čagalj se kao lik javlja u četiri priče. U priči *U smrtnom zagrljaju* posve izostaje emocionalna komponenta, a u pričama *Čagalj u Lovišću*, *Čagalj u Stonu* i *Čagalj na Premudi* osjetan je negativan emocionalni pristup. Na čagljeve se u pričama gleda kao na štetočine koje kradu hranu i tamane perad. Prijezir prema čagljevima iskazan je kroz organizaciju hajke na njih te posebno kroz postavljanje pitanja „Pa kako ne istrijebe takva neugodna svata?“ (Vrkić, 2006, p. 22). Čagljevima se u pričama ne priznaje pravo na suživot s ljudima, a ništa bolje ne prolaze ni lisice i vukovi.

Osjećajni pristup bilo kakve vrste izostaje u četiri priče u kojima su lisice likovi (*Lisica i gavran*, *Lisica iz ponora*, *Bijeli lisac*, *Kuja doji lisičiće*) dok se u pričama *Lisica iz kokošinjca*, *Mudra i kad spava* i *Crna lisica* ocrta negativan emocionalni pristup prema liscama. Negativan stav prema liscama ogleda se u postupcima ljudskih likova koji ih neprestano love, zarobljavaju i ubijaju ostavljajući lisičiće bez majke i bez mogućnosti da prežive. Po negativnom stavu naspram lisice izdvaja se priča *Mudra i kad spava*: „Zatekli su lisicu na spavanju. Vjerojatno bi je zatukli sjekirama da je bila budna, a ovako im je bilo uzbudljivo da je ulove u snu – jedan je stisne za vrat, a drugi joj sveže noge pa ju svezanu odnesu doma i zatvore u svinjac“ (Vrkić, 2006, p. 26). Tek se u dvije priče zamjećuju natruhe pozitivnosti u osjećajnom pristupu prema liscama. U priči *Kuja doji lisičića* u kojoj se djevojčici smilio lisičić čija je majka ubijena pa ga 'podvaljuje' kuji i u priči *Lisičić i zečić* u kojoj dječak suosjeća s ulovljenom lisicom koju je dobio na poklon shvaćajući da se ona nikad neće pripitomiti. Isto tako pokazuje razumijevanje za njezino nezadovoljstvo: „Njezinu sam ljutnju na ljude još više razumio kad su mi rekli da ju je iz jame izvukao lugarov pas držeći je za rep, koji je tako kitnjast i lijep“ (Vrkić, 2006, p. 28).

Vučji likovi pojavljuju se u čak dvanaest priča, čime postaju najzastupljeniji pripadnici porodice pasa u pričama. Ipak, to im nije osiguralo ništa bolju poziciju u kontekstu pozitivnog osjećajnog pristupa. Dapače, čini se da su upravo vukovi oni kojima se ljudi najviše opterećuju i prema kojima razvijaju negativne emocije, djelomice iz straha i neznanja, što se zrcali i u pričama. U osam priča vukovima se pristupa indiferentno (*Vučica s vučićima*, *Vuk i konj*, *Smioni vučji skok*, *Čuvaju vučicu*, *Vuk iz Slavonije*, *Vukovi u Zagrebu*, *Vukovi i kobila*, *Vuk nije vuk*), u dvije priče evidentan je negativan osjećajni pristup prema vukovima (*Dva vuka i jedan učitelj*, *Vukovi u Hrvatskoj*), a samo u jednoj priči u smislu sažaljenja javlja se nijansa pozitivnog osjećanja prema vukovima (*Vuk i skakavac*). Priča *Vučići u izlogu* specifična je po tome što objedinjuje pozitivne i negativne emocije prema vukovima. U pričama *Dva vuka i jedan učitelj* i *Vukovi u Hrvatskoj* vukovi su opisani kao zvijeri koje napadaju ljude bez razloga. No, isto tako, u potonjoj priči pokazano je tko je prava 'zvijer':

A u okolici Dugoga Sela neki je pisar prvi put bio u hajci na vuka. Nije ga dobro pogodio i on pobježe pa da ne izgubi plijen, ranjenoga vuka uhvati za rep. Jači vuk povuče pisara, a iskusni lovac Tomeković znajući za opasnost, viče pisaru: 'Pusti rep!' Ali, ni kad su priskočili i uhvatili vuka, pisar nikako nije puštao repa – držao ga je grč u rukama, pa vuku odsijeku rep [...]. (Vrkić, 2006, p. 20)

Dakle, najprije je organizirana hajka na vuka, zatim je ustrijeljen i naposljetku osakaćen. 'Čovjek' je grčevito i pod svaku cijenu želio uhvatiti 'zvijer'.

U priči *Vuk i skakavac* opisuje se stari vuk, koji više nije dio čopora, kako lovi skakavce samo da bi se prehranio. Ovaj prizor izaziva u autoru priče podvojene emocije: „Tužno je i smiješno bilo kako poskakuje za skakavcima te prednjim šapama i njuškom jednog po jednog hvata“ (Vrkić, 2006, p. 16). No, suosjećanje s vukom ubrzo se istopilo što se vidi iz izraza da vuk *ždere* hranu biljnog podrijetla kad ustreba.

Positivne i negativne emocije prema vukovima ocrtavaju se u priči *Vučići u izlogu*. Priča govori o hvatanju dvanaest vučića koji su nakon toga izloženi u izlogu „'Podsava za uništavanje vukova' da se narod potakne na borbu protiv 'krvolokâ'“ (Vrkić, 2006, p. 14). Ipak, tom savezu, čija je svrha istrebljivanje vukova, nije pošlo za rukom plašenje ljudi već su u prisutnima izazvali ganuće vučićima – pogotovo u djece koja su se toliko gurala kako bi vidjela vučiće da su naposljetku polupala staklo na

izlogu. U ovom primjeru evidentna je dječja znatiželja i bliskost s djecom druge vrste, kao i dječja neopterećenost predrasudama prema pojedinim životinjskim vrstama.

#### Etički pristup

Iako već u prošlosti postoje naznake etičkog pristupa prema životinjama, etički pristup, kao i osjećajni pristup, dobiva na značenju tek u suvremenom vremenu (Visković, 1998, p. 14). Visković (1998) tumači da je riječ „o htjenju da se prizna dostojanstvo svakoga života u granicama mogućeg, pa stoga i poštovanje životinje kao čovjeku najstarijeg i osjetljivog bića“, a etički se od osjećajnog pristupa razlikuje po tome što ne radi distinkciju između životinja, tj. nastoji se izbjeći selekcija životinja na one koje se vole i one koje se ne vole, nego se sve životinje gledaju kao „bića koja su bitno jednaka“ (Visković, 1998, p. 14). U ovom smislu etički pristup izostaje iz gotovo svih priča. Uočljive su tek naznake etičkog pristupa u priči *Kuja doji lisičića* i *Lisičić i zečić*. U obje priče lisičići bez majke dobivaju drugu šansu za život. Dok u prvoj priči kuja postaje zamjenska majka zahvaljujući lovčevoj kćeri, u drugoj priči dječak nastoji brinuti o lisičiću bez majke svjestan njegove sudbine ako se nitko za njega ne pobrine.

Ipak, etički se pristup u pričama može sagledati i na drugi način. Iz današnje perspektive moguće je uputiti kritiku na odnose prema životinjama i uvidjeti da je u mnogim odnosima između ljudi i životinja narušena etička komponenta odnosa. Danas se sve više dovodi u pitanje opravdanost i etičnost postojanja zooških vrtova jer su u njima životinje lišene slobode i uglavnom ni danas, osim u bogatijim zemljama, nisu zadovoljeni prirodni uvjeti života. Visković (2009) eksplicira da „ni u takvim (bogatim, op. K. S. L.) društvima *nema zbiljske moralne i pravne discipline u držanju i izlaganju zatočene faune*“<sup>8</sup> jer su u zooškim vrtovima još uvijek u fokusu „samovolja, profitne računice i neetičnost u odnosu na životinjske potrebe“ (Visković, 2009, p. 211, 212). Dakako, zooški vrtovi imaju i poneku pozitivnu funkciju poput očuvanja ugroženih vrsta ili omogućavanja znanstvenih istraživanja, dijeljenja spoznaja s posjetiteljima, i sl. No, kao što je rečeno, samo oni bolji vrtovi u uređenijim društvima. Funkcije ostalih zooških vrtova svedene su tek na puku zabavu za obitelj (Visković, 2009, p. 212-213). Poražavajuće je da „većina ljudi zaista smatra posve ispravnim da zatočene životinje budu predmet njihove razonode“ (Visković, 2009, p. 212).

U priči *Vuk iz ravne Slavonije* progovara se o bijegu vuka i vučice u svoje prirodno stanište, šumu, iz improviziranog zvjerinjaka jednog mladića iz Đakova. U priči *Vuk nije vuk* govori se o dva slučaja bijega vukova iz maksimirskog zvjerinjaka. Kako čuvari nisu mogli pronaći vukove, jednostavno su ostavili otvoren njihov kavez i u njega postavili hranu kao mamac. Idući dan vukove su zatekli u kavezu. U drugom dijelu priče opisana je zgoda vuka koji se slučajno zatekao izvan kaveza u koji se nije mogao vratiti, „ali nije ni pobjegao, nego se šćućurio uz ogradu. Kad je ujutro došao čuvar, nije ga napao nego je jedva dočekao da otvori kavez. Brzo je u nj utrčao i veselio se na svom trkalištu“ (Vrkić, 2006, p. 19). U oba slučaja vukovi su se ponašali posve neprirodno. Lišeni slobode ostali su bez svoje divlje strane bez koje im je onemogućeno preživljavanje u realnim okolnostima zbog izostanka nagona za prehranjivanjem i bijegom od ljudi. Time se dolazi do promišljanja koliko je etično mijenjanje životinjskih prirodnih nagona.

Jednako tako, je li etički iz dana u dan žrtvovati psa da pronalazi zmije otrovnice i trpi njihove ugrize (*Pas zmijar*), oduzimati kujama mladunčad (*Kuja doji lisičića*), loviti lisice iz objesti (*Mudra i kad spava*) ili zbog ljepote (*Crna lisica*) pa čak i željeti istrijebiti određenu vrstu poput čaglja na nekom području (*Čagalj u Stonu*)? Evidentno je da ni jedna jedinka iz porodice pasa u pričama nije pošteđena neetičkih odnosa.

#### Ekonomski pristup

Jedan od najstarijih pristupa životinjama jest ekonomski pristup (Visković, 1998, p. 11). U tom pristupu životinje se sagledavaju tek kao upotrebljive stvari, odnosno, „sredstvo naše fizičke egzistencije, našeg biološkog i ekonomskog egoizma i prečesto okrutnosti“ (Visković, 1998, p. 11). One se love, uzgajaju i čuvaju, njima se trguje kao bilo kojom drugom 'pokretninom', a nerijetko su i mjerilo (nečije) vrijednosti (Visković, 1998, p. 11). Lov predstavlja statusni simbol kojim najčešće muški

<sup>8</sup> Sva isticanja Visković (2009).

pripadnici društva potvrđuju svoj društveni ugled, 'muškost' (predaciju, dovitljivost, hrabrost, nadmoć, itd.) (Visković, 2009, p. 164).

U kontekstu ekonomskog pristupa životinjama iz porodice pasa posebno se ističe lov. Visković (2009) kaže da se lov može definirati „kao niz radnji traženja i gonjenja životinja radi njihova ubijanja ili hvatanja“<sup>9</sup> (Visković, 2009, p. 163). U pričama su životinje podijeljene u dvije skupine: one koje love i one koje se love. Kako se u radu razmatraju odnosi između ljudskih i životinjskih likova, životinje se u pričama mogu podijeliti u dvije skupine: one koje služe čovjeku za lov i one koje čovjek lovi uz pomoć životinja iz prve skupine.

U prvu skupinu životinja pripadaju psi koje se nerijetko naziva čovjekovim najboljim prijateljima, a prema kojima se ljudi ne odnose na taj način. Već je rečeno da su psi tek 'oruđe' lovaca i seljaka koje ima funkciju lovca/tragača i čuvara. Primjerice, u pričama *Zec nije plašljivac* i *Zec nadmudrio pse* pas služi čovjeku kao pomoć u lovu na zečeve, a u pričama *Kuja doji lisičića*, *Kuja doji lisičice* i *Lisica iz kokošinjca* kuje i psi pronalaze i love lisice. Nadalje, u psećoj je prirodi da pas bezuvjetno voli vlasnika što je iskazano u mnogim pričama. Tako psi čuvaju gospodare čak i kad nema realne prijetnje kao što je slučaj u priči *Zec jači od psa i orla* u kojoj pas goni zeca koji se previše približio njegovim ljudima, a u priči *Pas zmijar* opisano je kako seljaci vode sa sobom male pse u polje ne bi li im potamanili otrovnice. Zbog odanosti gospodaru, pas iz priče naposljetku ugiba od zmijskog ugriza. Zanimljivo je da je samo jedan pas imenovan – pas Klek u priči *Zec nije plašljivac*. Ostali su oslovljeni samo kao 'psi' i 'kuje' što pokazuje emocionalnu distancu između ljudskih i životinjskih likova, a bez osjećajne komponente psi su svedeni tek na upotrebljivu stvar.

U drugu skupinu životinja pripadaju sve ostale životinje iz porodice pasa (vukovi, čagljevi, lisice). Drugim riječima, na njih se gleda kao na nepoželjne životinjske vrste koje se love ili porobljavaju iz objesti (*Vučići u izlogu*, *Vuk nije vuk*), ili jer ugrožavaju životinje koje ljudima služe za prehranu (*Lisica iz ponora*) ili zbog jedinstvene ljepote (*Bijeli lisac*). Osim što se na vukove, lisice i čagljeve organizira lov, oni ljudima služe u svrhu osvete i zarade te kao ljubimci. Primjerice, čagalj je u priči *Čagalj na Premudi* iskorišten kao sredstvo osvete. Otočani su krijumčarima oduzeli robu pa su krijumčari na otok dovezli čaglja koji im je nanio štetu usmrćujući im kokoši. U priči *Vuk nije vuk* vukovi služe kao eksponati u zoološkom vrtu na kojima zaposlenici vrta zarađuju. Lisica u priči *Lisičić i zečić* ima funkciju (kućnog) ljubimca koji je usprkos svemu zadržao svoju divlju stranu što je iskazano kroz lisičji napad na zeca.

#### Znanstveni pristup

Znanstveni pristup nastoji ponuditi objektivna saznanja o životinjskoj anatomiji i fiziologiji, o životinjskom ponašanju te o odnosima ljudi i životinja (Visković, 1998, p. 13). Taj pristup s većim ili manjim uspjehom zadovoljava kriterij objektivnosti iz razloga što „je znanje tehnički i društveno uvjetovano i stoga ograničeno – sredstvima, tradicijom, interesima i vrednovanjima svoje epohe“ (Visković, 1998, p. 13).

Ipak, s obzirom da su životinje realistički prikazane (o čemu će još biti riječi) iz priča je moguće izdvojiti realne činjenice o životinjama i naučiti nešto novo.

Prema mjestu boravka i prema odnosu s ljudskim likovima, evidentno je da psi u pričama ne pripadaju u skupinu divljih životinja. S druge strane, u pričama se navodi da čagljevi žive u škrapama i gudurama (*Čagalj u Stonu*), lisice u jamama u šumama (*Crna lisica*, *Kuja doji lisičice*), a vukovi u šumama u brlogu (*Vučići u izlogu*, *Vučica s vučićima*, *Vuk iz ravne Slavonije*) što je svojstveno za divlje životinje. Sve te životinje zaziru od ljudi pred kojima zapravo osjećaju strah, no ponekad se dogodi da se približe naseljenim područjima zbog gladi uzrokovane snažnom hladnoćom (*Kuja doji lisičića*, *Vukovi u Zagrebu*, *Dva vuka i jedan učitelj*, *Vukovi u Hrvatskoj*) ili primamljeni mirisima hrane koju ljudi pripremaju u prirodi (*Čagalj u Lovišću*) te zbog povećane potrebe za hranom radi prehrane mladunaca (*Lisica iz kokošinjca*). U pričama su naznačene i njihove prehrambene navike pa je tako iz mnogih priča vidljivo da psi i njegovi divlji rođaci pripadaju u sisavce što znači da svoje mlade othranjuju mlijekom (*Kuja doji lisičića*, *Kuja doji lisičice*, *Vučica s vučićima*). Razabire se i da se lisice ne ustručavaju približiti domaćim životinjama poput peradi i kunića (*Lisica iz kokošinjca*, *Mudra i kad spava*, *Lisica iz ponora*), čagljevi

<sup>9</sup> Sva isticanja Visković (2009).

'ljudskoj' hrani poput brudeta i kokoši (*Čagalj u Lovišću, Čagalj na Premudi*) dok vukovi preferiraju drugu divljač poput srna, medvjeda te eventualno ždrebadu koja nije u neposrednoj blizini ljudi (*Smioni vučji skok, Vuk i skakavac, Vukovi i kobila, Vuk i konj*). Navedene distinkcije u prehrani posljedica su različitog ponašanja životinja. Iako lisice i čagljevi, kao i vukovi, love noću, lisice i čagljevi napadaju manje životinje jer najčešće pojedinačno odlaze u lov dok vukovi love u čoporu što im omogućava ulov krupnije divljači. No, prije ili kasnije vukovi su primorani loviti izvan čopora što osiromašuje njihovu prehranu. Spomenuto je zapisano u priči *Vuk i skakavac* u kojoj se nudi podatak da vukovi žive u čoporima iz kojih su u starosti izopćeni. Njihova hijerarhija detaljizira se u priči *Čuvaju vučicu*:

Vuci u čoporu zimi po snijegu gaze jedan za drugim u istu stopu, ostaje za njima samo jedan trag i ne zna se koliko ih je u čoporu. [...] Eto, kad bi vuka koji je išao naprijed kao predstraža, dostigla kolona, on je išao natrag i ostajao na začelju. Tako su se na straži izmjenjivali svakih trideset koraka. Jedino, kad bi bio red da vučica postane predstraža, ona je išla u sredinu i nikad na takvim mjestima u koloni, nije bila izložena opasnosti na čelu ili na začelju vučjega niza. (Vrkić, 2006, p. 18).

Osim poretka u čoporu, iz priča se saznaje da vučica zavijanjem komunicira s mladima, a oni komuniciraju s majkom nečim nalik cviljenju ili lajanju (*Vučica s vučićima*). Glasanje čagljeva isto se naziva zavijanjem, lajanjem ili baukanjem (*Čagalj u Stonu*), glasanje lisica lajanjem (*Lisica iz kokošinjca*) kao i glasanje pasa (*Zec nadmudrio pse*). Vidljivo je da se glasanje svih životinja iz porodica pasa naziva lajanjem.

Životinje iz porodice pasa u pričama su smještene u stvarne lokacije. Kod čagljeva se spominje Korčula, Lovišće, Ston i Premuda (*U smrtnom zagrljaju, Čagalj u Lovišću, Čagalj u Stonu, Čagalj na Premudi*), kod lisica Cetingrad, Međimurje, Koprivnica, okolica Ogulina, zagorska sela (*Lisica iz kokošinjca, Mudra i kad spava, Crna lisica, Lisica iz ponora, Bijeli lisac*) i kod vukova okolica Karlovca, Slavonija, Velika Kapela, okolica Plitvičkih jezera, okolica Đakova, okolica Lekenika, Lika, Severin na Kupi, okolica Dugog Sela, Gračec (*Vučići u izlogu, Vuk i konj, Smioni vučji skok, Vuk i skakavac, Vuk iz ravne Slavonije, Vukovi i kobila, Dva vuka i jedan učitelj, Vukovi u Hrvatskoj*). Iz navedenih lokacija iščitava se rasprostranjenost pojedine vrste: čagljevi su uglavnom nastanjeni na središnjem i južnom Jadranu, lisice u sjeverozapadnoj i središnjoj Hrvatskoj, a vukovi istočnoj i središnjoj Hrvatskoj te na središnjem Jadranu. U današnje vrijeme čagljevi su rasprostranjeni u čitavoj Hrvatskoj (Bičak, 2021), lisice se mogu naći i na otocima (Janicki et al., 2007, p. 82), vukovi su proširili svoja staništa izvan područja koja se spominju u pričama (Državni zavod za zaštitu prirode, n.d.) tako da su podaci predstavljeni u pričama dobri pokazatelji inicijalnih mjesta življenja tih vrsta. Psi nisu karakteristični ni za koji krajolik, stoga se ni u jednoj priči ne spominje neko posebno mjesto.

Što se tiče fizičkih karakteristika, one su spomenute samo u šturim crtama. Za čaglja je navedeno tek da ima snažne zube (*U smrtnom zagrljaju*), a za lisicu da ima kitnjasti rep (*Lisičić i zečić*).

U odabranim pričama izostaje simbolički i umjetnički pristup životinjama. Izostanak simboličkog pristupa ogleđa se u izostanku simbolike u pričama kakva se javlja, primjerice, u basnama i bajkama (Visković, 1998, p. 12). Jednako tako izostaje i umjetnički pristup u kontekstu kako ga sagledava Visković (1998) koji ga ponajprije spominje u okviru likovnih umjetnosti. Ipak, kako je riječ o pričama, a ne o tekstovima koji su utemeljeni na znanstvenom pristupu (poput udžbeničkog štiva), ne može se tvrditi da umjetnički pristup posve izostaje jer tada ne bi bilo govora o knjizi kao o književnom djelu. Zbog realističkog načina oblikovanja životinjskih (i ljudskih) likova, u pričama je zamjetan realistički stil pisanja koji je svakako jedan od prihvaćenih umjetničkih stilova.

## Realističnost Vrkićevih priča i animalističkih likova

Djela dječje književnosti prilagođavaju se dobi djeteta, a pisci dječje književnosti dijele se u dvije skupine. U prvoj skupini su oni koji „svjesno namjenjuju svoja djela malom djetetu“, a u drugoj su skupini „oni koji djela namjenjuju općenito djetetu“ i prepuštaju mu da bira književna djela prema vlastitim afinitetima (Crnković, 1990, p. 10). Jozo Vrkić pripada u prvu skupinu pisaca iz razloga što na početku knjige *Bijela vrana: čudne zgode iz naše prirode* (2006) navodi da je priče obradio i prilagodio

na način da budu prikladne za djecu od trećeg do šestog razreda osnovne škole. Dječja dob koju Vrkić obuhvaća okvirno se podudara s konstatacijom Milana Crnkovića (1990) da su djeca od osme do desete godine života zainteresirana za realističke pripovijetke (Crnković, 1990, p. 11). Dakle, priče je moguće razmotriti i kroz prizmu namjene. Govoreći općenito o dječjoj književnosti, Crnković (1990) nudi pojašnjenje prema kojemu je dječja književnost „posebni dio književnosti koji obuhvaća djela što po tematici i formi odgovaraju dječjoj dobi [...], a koja su ili svjesno namijenjena djeci, ili ih autori nisu namijenili djeci, ali su tijekom vremena [...] postala prikladna za dječju dob“ (Crnković, 1990, p. 5-6). Sukladno tomu što priče nisu bile namijenjene djeci, već postaju prikladne za dječju dob tek nakon obrade i prilagodbe, vidljivo je da pripadaju u skupinu onih djela dječje književnosti koja inicijalno nisu dio produkcije za djecu.

Nadalje, u svim vrstama dječje književnosti, pa i u realističkim pričama, u nekoj se mjeri javljaju opisi prirode, a „[p]ogotovo su česti opisi životinja, domaćih i divljih, za koje djeca pokazuju vrlo velik interes“ (Crnković, 1990, p. 174). Dakle, i životinje su prisutne u „svim književnim vrstama književnosti za mlade“ (Haramija, 2012, p. 890). Pritom se razlikuju raznovrsni pristupi u prikazivanju animalističkih likova: ponekad životinje nisu prikazane realistički i ne posjeduju stvarne osobine, a ponekad su životinje zbiljski prikazane kao i njihov način života (Crnković, 1990, p. 174). Vrijedi ponoviti da Crnković (1990) nudi različite pristupe u oblikovanju animalističkih likova. Životinje mogu biti posve antropomorfizirane, mogu biti djelomično antropomorfizirane pri čemu im se dodaju samo pojedine ljudske osobine poput govora, mogu biti realistički opisane i takav je prikaz temeljen na promatranjima i zapažanjima te mogu biti prikazane kroz kombinaciju umjetničkog i znanstvenog opisivanja (Crnković, 1990, p. 174). Prihvati li se Crnkovićeva podjela prikazivanja animalističkih likova i uzme li se u obzir da su priče realističke, evidentno je da su životinje u Vrkićevim pričama prikazane posve zbiljski<sup>10</sup>. U zbiljskom su pristupu životinje „prikazane onakvima kakve zaista jesu ili, bolje rečeno, kakvim ih autor vidi: sa svim instinktima, navikama, vladanjem, životom u cjelini, ali bez dodavanja ljudskih svojstava“ (Diklić i Zalar, 1980, p. 185). Iako je pri obradi priča mogao dodati i kombinirati drugačije pristupe, Vrkić ostaje među onim autorima koji „ostaju u okvirima realističkoga opisa, s obiljem dokumentarizma“ (Hranjec, 1998, p. 241). Sukladno tomu, ni jedan životinjski lik ne posjeduje osobine poput govora, ne odijeva se, ne predstavlja ljudske karaktere, mane i vrline. Skrene li se pažnja ponovno na znanstveni pristup životinjama o kojemu je bilo riječi, uočava se i potvrđuje veliki broj realnih podataka o životinjama iz porodice pasa koji se nalazi u pričama. Od staništa u kojima životinje žive, prehrambenih navika, načina glasanja, hijerarhije u čoporima, stvarnih geolokacija kroz koje se kreću, rasprostranjenosti u Hrvatskoj, itd. Dakle, u „realističnoj književnosti životinja čuva svoju prirodnu ulogu“ (Haramija, 2012, p. 891). Vrijedi napomenuti da iako su animalistički likovi glavni likovi u Vrkićevim pričama, njihova uloga nije višeslojna, kao što upućuje Dragica Haramija (2012) prilikom razmatranja razlika između glavnih i sporednih životinjskih likova pridajući pritom višeslojnost kao osobinu glavnih likova (Haramija, 2012, p. 891). Odnosno, Vrkićevi životinjski likovi očuvali su „svoju primarnu životinjsku narav“ što pak autorica pripisuje kao karakteristiku sporednih likova (Haramija, 2012, p. 891). Navedeno je posljedica realističnosti animalističkih priča u kojima su životinje iz porodice pasa glavni likovi.

## Zaključak

U dječjoj književnoj produkciji životinje su učestali likovi. Teorijska promišljanja o pretpostavljenoj povezanosti djece i životinja ponekad se razilaze, no uzmu li se u obzir pretpostavke različitih disciplina (psihologija, pedagogija, umjetnost, itd.), ne može se poreći da djeca iskazuju povećani interes za životinje. Samim time privlačna su im književna djela u kojima se javljaju animalistički likovi.

Knjiga *Bijela vrana: čudne zgode iz naše prirode* (2006) Joze Vrkića objedinjuje priče u kojima se javljaju upravo takvi, djeci bliski, likovi. Zbog velikog broja priča, za analitičko-interpretativne potrebe iz knjige su izdvojene one u kojima se javljaju likovi iz porodice pasa (pas, lisica, čagalj, vuk). U

<sup>10</sup> Iako Hameršak i Zima (2015) tvrde da su životinje u dječjoj književnosti „makar u tragovima antropomorfne“ ovdje to nije slučaj (Hameršak i Zima, 2015, p. 313).

odabranim su pričama likovi iz porodice pasa sagledani kroz prizmu Viskovićevih pristupa prema životinjama kako bi se pobliže detektirali odnosi između ljudskih i životinjskih likova. Analiza je pokazala da se životinjama iz porodice pasa u kontekstu osjećajnog pristupa ne iskazuje naklonost, odnosno, pozitivni osjećajni pristup izostaje (s ponekim izuzetkom u kojemu su vidljive tek naznake pozitivnih emocija poput suosjećanja, sažaljenja, i sl.). U pričama izostaje etički pristup u smislu u kojemu ga predstavlja Visković. No, sagleda li se etički pristup upravo kroz svoje odsustvo u pričama, dječji se recipijent može potaknuti na razmatranje ispravnosti načina na koji se životinje tretiraju (npr. u zoološkim vrtovima, u lovu) te jesu li ljudi ispravno postupili oduzevši kucama mladunčad, žrtvujući život psa zbog traženja zmija i život lisice zbog lijepog krzna. Nadalje, kako se lov ističe kao preokupacija, pri promišljanju o ekonomskom pristupu vidljivo je da je životinje iz porodice pasa moguće podijeliti u dvije skupine: one koje love i one koje se love. U tom su pogledu životinje koje love psi, a životinje koje se love lisice, čagljevi i vukovi. No, odnos ljudskih likova prema životinjama iz obje skupine podjednako je loš. Psi se zbog pitomosti žrtvuju u procesu ulova drugih životinja, a čagljevi, lisice i vukovi love se iz objesti, zbog ljepote ili pod izgovorom ugroze ljudi i domaćih životinja. Znanstveni je pristup sveprisutan u pričama i zahvaljujući takvom pristupu saznaje se mnogo relevantnih činjenica o životinjama iz porodice pasa. Ponajprije se uočava distinkcija između domaćih (pitomih) i divljih životinja, a prema tomu i druge dokazive činjenice o njima. Priče nude osvrt na ponašanje životinja, njihovu prehranu, način i vrijeme lova, hijerarhiju ako žive u čoporu, glasanje, stvarne lokacije na kojima žive i izgled životinjskih staništa, i sl. Posljedično dominaciji znanstvenog pristupa, simbolički pristup izostaje u pričama. Dakle, priče su realističke baš kao i životinjski likovi koji su prikazani posve zbiljski.

Jasno je da priče iz knjige *Bijela vrana: čudne zgrade iz naše prirode* nude mnogo toga mladom recipijentu kako u kontekstu obrazovne komponente, tako i u kontekstu odgoja. Vrkić je priče iz časopisa i knjiga koje se bave hrvatskom prirodom uspješno obradio prilagodivši ih dječjim čitateljima od trećeg do šestog razreda osnovne škole, što potvrđuju i dvije stručne ocjeniteljice Ruža Bule (učiteljica biologije) i Vesna Kujundžić (učiteljica razredne nastave). Stoga nema dvojbe da je Vrkićeva knjiga relevantna i da će pronaći svoj put prema nekim novim dječjim čitateljima, njihovim roditeljima, a i odgojno-obrazovnim djelatnicima do kojih još nije stigla.

## Literatura

- Batinić, A. (2013). *U carstvu životinja. Animalističko čitanje hrvatskih dječjih časopisa*. Hrvatska sveučilišna naklada; Filozofski fakultet – PeriodicaCroatica.
- Bičak, S. (2021, April). *Čagljevi na ulazima u gradove – posljedica demografske katastrofe*. Večernji.hr. Retrieved March 8, 2023, from <https://www.vecernji.hr/vijesti/cagljevi-na-ulazima-u-gradove-posljedica-demografske-katastrofe-1481828>
- Born Selly, P. (2015, November). *Animals and Children: Valuable Connections*. Community Playthings. Retrieved March 8, 2023, from <https://www.communityplaythings.com/resources/articles/connecting-animals-and-children>
- Crnković, M. (1990). *Dječja književnost*. Školska knjiga.
- Diklić, Z., & Zalar, I. (1980). *Čitanka iz dječje književnosti*. Školska knjiga.
- Državni zavod za zaštitu prirode. (n.d.). *Rasprostranjenost vuka u Hrvatskoj*. Velike zvijeri u Hrvatskoj. Retrieved March 8, 2023, from [http://www.life-vuk.hr/vuk-u-hrvatskoj/rasprostranjenost-vuka-u-hrvatskoj-169.html](http://www.life-vuk.hr/vuk-u-hrvatskoj/rasprostranjenost-vuka-u-hrvatskoj/rasprostranjenost-vuka-u-hrvatskoj-169.html)
- Glagol d.o.o. (n.d.). *Životopis Joze Vrkića*. Glagol d.o.o. Retrieved March 8, 2023, from <http://jozovrkic.com/zivotopis-joze-vrkica>
- Hameršak, M., & Zima, D. (2015). *Uvod u dječju književnost*. Leykam international.
- Haramija, D. (2012). Uloga životinja u žanrovima slovenske dječje književnosti. In S. Marjanić & A. Zaradija Kiš (Eds.), *Književna životinja. Kulturni bestijarij, II. dio* (pp. 869-893). Zagreb, Hrvatska; Hrvatska sveučilišna naklada, Institut za etnologiju i folkloristiku.
- Hranjec, S. (1998). *Hrvatski dječji roman*. Znanje.

- Janicki, Z., Slavica, A., Konjević, D., & Severin, K. (2007). *Zoologija divljači*. Zavod za biologiju, patologiju i uzgoj divljači, Sveučilište u Zagrebu, Veterinarski fakultet.
- Visković, N. (1998). Šest načina odnosa prema životinji. In N. Cambi & N. Visković (Eds.), *Kulturna animalistika*. Zbornik radova sa znanstvenog skupa održanog 29. rujna 1997. godine u Splitu (pp. 11-15). Split, Hrvatska; Književni krug.
- Visković, N. (2009). *Kulturna zoologija. Što je životinja čovjeku i što je čovjek životinji*. Naklada Jesenski i Turk.
- Vrkić, J. (2006). *Bijela vrana: čudne zgode iz naše prirode*. Vlastita naklada.

**Ivona Smolčić**  
Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet

## **Intertekstualnost u hrvatskoj postmodernističkoj dječjoj kratkoj priči**

### **Sažetak**

Intertekstualnost kao odnos između književnih tekstova u kojemu je za razumijevanje jednoga bitno poznavanje drugog teksta stilski je postupak zastupljen u svim vrstama hrvatske suvremene dječje književnosti. Navedena pretpostavka u radu će se nastojati dokazati na primjeru književnoga korpusa nastalog tijekom 70-ih godina 20. stoljeća, autora Paje Kanižaja, Luke Paljetka, Eme Pongrašić, Zorana Pongrašića, Zvonimira Baloga, Željke Horvat Vukelje, Hrvoja Hitreca i Ivanke Borovac. U tom smislu kao osnovni metodološki postupak, pored književne analize djela, poslužit će i analiza postupaka intertekstualnosti što će se razmatrati prema definicijama Dubravka Oraić-Tolić i Pavao Pavličić, ali i značajkama intertekstualnosti u okviru postmodernizma. Zaključno, intencija rada je pokazati kako su osuvremenjivanjem klasičnih motiva pisci književnih djela za djecu pridonijeli kvalitetnijoj recepciji klasičnih priča, usto stilistički obogativši nacionalnu dječju književnu riječ.

**Ključne riječi:** hrvatska postmodernistička dječja kratka priča; intertekstualnost; klasična priča; moderna priča; stilski postupak

## **Intertextuality in Croatian Contemporary Children's Literature**

### **Abstract**

Intertextuality is a stylistic procedure which marked contemporary children's literature and is significantly represented in all literary forms in the frames of Croatian contemporary children's literature. Literature corpus which is to be analyzed and literarily interpreted will include individual literary works of Pajo Kanižaj, Luko Paljetak, Ema Pongrašić, Zoran Pongrašić, Zvonimir Balog, Željka Horvat Vukelja, Hrvoje Hitrec, Ivanka Borovac and Anto Gardaš. These authors represent the procedure of intertextuality as defined by literary theoreticians Dubravka Oraić-Tolić, Pavao Pavličić, Viktor Žmegač, Magdalena Medarić. The procedure of intertextuality in Croatian contemporary children's literature significantly contributed to better reception of classical stories. Children's authors present classical motives in new contexts which are adapted to children's daily life and bring classical stories closer to contemporary child.

**Keywords:** Intertextuality, stylistic procedures, Croatian contemporary children's literature, modern story, classical story



## O pojmu intertekstualnosti

Intertekstualnost (lat. Inter – između; textus – spleten, složen, sastavljen) u širem smislu označava međuovisnost tekstova, dok u užem smislu označava takav odnos među književnim tekstovima u kakvom je za razumijevanje jednoga relevantno poznavanje drugoga teksta (...) U tradicionalnoj znanosti o književnosti, odnosi među tekstovima proučavali su se uglavnom ili u uskom obzoru nekih izdvojenih postupaka – *citata, parafraza, travestija, parodija*<sup>1</sup> – ili pak preko istraživanja o preuzimanju tema, motiva, likova ili žanrova, što se uglavnom shvaćalo kao utjecaj jednih djela na druge. Teorijski interes za teoriju i praksu intertekstualnosti pojavio se krajem 20. stoljeća. Pojam intertekstualnosti osmislila je Julija Kristeva ne bi li obilježila aktivan odnos teksta kao mreže znakovnih sustava sa sustavima označiteljskih praksi njegove kulture (usp. Biti 2000: 244). Oraić-Tolić tvrdi kako je intertekstualnost kao pojam Kristeva skovala 1966. godine kada je kao stipendistica francuske vlade u seminaru Rolanda Barthesa održala referat „Bahtin, riječ, dijalog i roman“ (1967) i to citatom: „Svaki se tekst gradi kao mozaik citata, svaki je tekst apsorpcija i transformacija drugoga teksta. Umjesto pojma intersubjektivnosti dolazi pojam intertekstualnosti, a pjesnički tekst valja čitati barem kao dvojan“ (Kristeva, 1969, prema Oraić-Tolić, 2019). Njemačka slavistica i književna teoretičarka Renate Lachmann navodi: „Kristeva smatra da je kod postupka intertekstualnosti tuđi tekst samo poticaj nastanku novoga teksta u kojem dolazi do preobrazbe smisla, ali nikako i njegova ponavljanja. Time se novonastali tekst može shvatiti samo ako ga stavimo u odnos s tuđim“ (Lachmann, 1988: 79). Također, reći će kako prema Kristevoj, konstitucija smisla teksta može se izgraditi tek u odnosu na tuđi tekst, ona gubi svoj statički karakter i može se smatrati procesom (usp. Lachmann, 1988). Važno je reći kako Kristeva u svojem članku „Zatvoreni tekst“ (1966/1967) tekst definira kao permutaciju tekstova, odnosno intertekstualnost jer se u prostoru jednoga teksta susreću i neutraliziraju različiti iskazi uzeti iz drugih tekstova (usp. Kristeva 1969, prema Oraić-Tolić, 2019).

U svojem članku „Intertekstualnost kao konstitucija smisla“ Renate Lachmann reći će kako poetika intertekstualnosti, koja počinje u dvadesetim godinama, a koja je reaktualizirana tijekom šezdesetih godina, najnoviji stadij doživljava u okviru poststrukturalističkih teorija, svoj fokus temelji na opisu postupaka te se okreće prema problemima konstitucije smisla. Postupci koji stvaraju međutekstualne veze, poput umetanja tuđih tekstova, citatnosti, aluzivnosti, ponavljanja parafraza, parodije, kontrafakture, iznova se sagledavaju sa stajališta semantičkoga viška vrijednosti što stvaraju u tekstu, odnosno o semantičkoj i estetskoj razlici koju unose u tekst (usp. Lachmann, 1988). Prema autorici, književnost pripisuje pojmu intertekstualnost dvojakom ulogu, odnosno ulogu ponovne interpretacije oznatih tekstova koji su oduvijek provocirali klasični kanon te ulogu prve interpretacije suvremenih tekstova u kojima se sačinjavanje iz gotovih dijelova književnosti doima radikalizirano zahvaljujući strategiji polivalentnosti, montaži te igri tekstem (usp. Lachman, 1988). Dubravka Oraić-Tolić intertekstualnost tumači kao najvećim dijelom obilježje avangarde, modernizma i postmodernizma. U tom smislu, referira se na pojam citatnosti kao oblik intertekstualnosti, te citat kao eksplicitni intertekst, citatnu relaciju kao intertekstualnu vezu za koju je bitna pojava citata, citiranje ili citaciju kao citatne intertekstualne procese (usp. Oraić-Tolić, 1990). Autorica nastavlja kako je citatnost oblik intertekstualnosti u kojem je citatna relacija postala dominantnom takva teksta, autorskog idiolekta, umjetničkog žanra, stila ili kulture u cjelini. Naime, može se reći kako je poststrukturalizam intertekstualnosti dao novo značenje jer se značenje jednoga djela počelo tumačiti u okvirima njegovih relacija s drugim djelima. Poststrukturalisti dekonstruiraju čvrsta značenja te otkrivaju nedosljednosti smisla. Za tekst tvrde kako ga se ne može shvatiti kao zatvoreno tkivo, nego kao novo tkivo prošlih citata (usp. Beker, 1988). Beker dodaje kako pojam intertekstualnosti ne valja miješati s pojmovima

---

<sup>1</sup> Citat: „doslovno navedeni dio teksta iz nekoga književnog, publicističkog ili znanstvenog djela. U antici i u srednjem vijeku citiranje nije shvaćeno kao plagijat, jer se nije posvećivala pozornost originalnosti, no, od romantizma jača uvjerenje da su originalnost i individualnost bitne osobine književnog djela, pa se drži da je citat 'tuđi' element u književnom djelu, te da zbog toga uvijek valja upozoriti od koga je i zašto preuzet. Takvo uvjerenje ponovno uvelike osporava razdoblje postmodernizma u kojem citat, zbog posebnog odnosa prema tradiciji, dobiva na značenju i važnosti, postajući učestalim postupkom u suvremenoj književnosti“ (Solar 2007: 61 – 62)

utjecaja i izvora, nego da se radi o postojanju heterogenoga tkiva čije se podrijetlo ne može jasno odrediti. Svako je djelo sastavljeno od mreže različitih odnosa s ranijim djelima i s neknjiževnim sustavima značenja, odnosno govornim jezikom. Govoreći o poststrukturalizmu, Roland Barthes reći će kako je tekst ono što čitalac stvara svojim aktivnim udjelom i što se ne može jednoznačno tumačiti. Tekst dakle smatra pluralnim jer je iluzorno vjerovati u originalnost nekog teksta koji je satkan od elemenata prošlosti (usp. Beker, 1988: 11). On smatra i kako je u svakom tekstu sadržano intertekstualno jer je ono samo međutekstovlje nekog drugog teksta.

Pojam intertekstualnosti, Kristeva je ponajbolje razjasnila u razlici između epa i romana. Ona naime preuzima Bahtinov pojam dvoglasnosti te ga definira kao rezultat susreta dvaju znakovnih sustava te generalizira kao svojstvo romaneskne strukture općenito (usp. Oraić-Tolić, 2019). Ono što je kod Bahtina bila dijalogičnost, dvoglasnost i polifonija, to je kod Kristeve intertekstualnost i ambivalencija, kod Barthesa su stereofonija anonimnih citata i eksplozija značenja da se smisao teksta ne može nikada do kraja iščitati (usp. Oraić-Tolić, 2019). Intertekstualnost kod Kristeve, kao i dijalogičnost kod Bahtina, ne odnose se na tehniku namjernog citiranja, kolažiranja ili kombiniranje dijelova tuđih tekstova (usp. Oraić-Tolić, 2019). Kristevina intertekstualnost Barthesu je samo jedan od termina kojima obrazlaže svoja shvaćanja višestruke pluralnosti teksta, kao bitnog svojstva kulturne tvorbe koji ne ovisi o višeznačnosti sadržaja nego o posljedici činjenice da je u cjelini isprepleten citatima (usp. Oraić-Tolić, 2019). Bahtinova polifoničnost romana postaje intertekstualna stereofonija anonimnih i nenamjernih citata bez navodnika koji stvaraju eksploziju značenja, pa se na temelju toga stvara kovanica intertekst kao međutekstovlje nekoga drugog teksta (usp. Oraić-Tolić, 2019).

Kristeva je pojam intertekstualnosti sredinom 1970-ih prestala rabiti, no on je ostao središte Barthesova obrata od strukturalizma do poststrukturalizma, a riječ je o dubinskoj isprepletenosti tekstova jednih s drugima, ne o pukim prepoznatljivim citatima (usp. Oraić-Tolić, 2019). On tekst i kulturu shvaća kao povezanost anonimnih citata što sadrži tri obrata u kojima se u krilu strukturalizma zbivala promjena kulturne paradigme na prijelazu 60-ih i 70-ih, a to su bili: obrat od zatvorenog prema otvorenom tekstu, obrat od originalnog autora prema ispisivaču tekstova i obrat od kritike koja smatra da je sposobna dosegnuti bit djela prema kritici koja je intertekstualni čin. Ti su obrati označili oproštaj od moderne književnosti i kulture do apsolutizacije postmoderne književnosti i kulture u univerzalnu bit teksta i kulture kao takvih (usp. Oraić-Tolić, 2019). Pretpostavke za teoretizaciju pojma intertekstualnosti osigurao je Mihail Bahtin u svojoj tezi o dijaloškim odnosima i dvoglasnoj riječi u knjizi *Problemi poetike Dostojevskog* (1929) te u koncepciji kulture smijeha u knjizi *Stvaralaštvo Françoisa Rableisa i pučka kultura srednjovjekovlja* (1965). Bahtinova teorija dijaloga temeljena je na dijalogičnosti kompozicije romana, odnosno na dvoglasnosti i polifoniji kao razlistavanju različitih ideoloških pozicija na razini kompozicije romana. Drugi tip intertekstualnosti odnosi se na susret između tuđega i vlastitoga teksta, odnosno na uporabu tuđega teksta u okviru svojega (usp. Oraić-Tolić, 2019).

## Intertekstualnost u postmoderni

Tijekom postmodernoga razdoblja intertekstualnost se afirmira kao osobito prihvaćen stilski postupak. Prema Žmegaču, za 20. stoljeća karakteristična je pojava reinterpretacija već poznate književne teme ili neke glasovite ličnosti unutar književnosti. Upravo to novo tumačenje na osnovi interteksta ubraja se u najčešće tipove međutekstualne ovisnosti 20. stoljeća (usp. Žmegač, 1993). Linda Hutcheon (1988) reći će kako je intertekstualnost jedno od obilježja postmodernizma koje pokušava anulirati modernistički hermetički i elitistični izolacionizam koji umjetnost odvaja od svijeta, a književnost od povijesti. Ipak, citatnost u moderni obnašala je funkciju upućivanja na nešto postojano, dok postmoderni tekst ne zahtijeva takve odnose jer predstavlja beskonačan niz znakova bez značenja. Budući da se odustaje od razine izvanjezičnih značenja, citatnost postaje nositeljem primarnih značenja. Suvremena europska proza potvrđuje međuzavisnost teorije i prakse u književnom životu. Za sve romane u kojima se pronalazi intertekstualnost, karakterističan je postupak stilizacije,

pastiža ili parodije u odnosu na podtekst.<sup>2</sup> U kontekstu hrvatske književnosti, *kvorumovci* su nastojali pratiti svjetski književni i književnoteorijski trend. Među njima najviše se ističe Habijanova i Slamnigova proza te proza Ljiljane Domić. Također, *borhesovci* kao i njihovi prethodnici bili su također izrazito intertekstualno orijentirani, kao i *krugovaši*, no funkcija intertekstualnosti u ranijim je razdobljima bila nešto drugačija, pa se ne može uključiti u razmatranje suvremenih književnih tendencija koje su manirističke. U tom smislu Medarić (1988) spominje pojmove kao prikriveni diskurs o načinu pisanja, napose prikriveno teoretiziranje ili problematiziranje vlastita književnog postupka te *interlinearnosti*, kao dijalog s tuđim tekstom koji je moguće pratiti na svim razinama, od jezično-stilske do smisaone (usp. Medarić, 1988). U svojem članku „Intertekstualnost i intermedijalnost“ tvrdi kako književni tekst stupa u odnos s drugim tekstovima radi toga što pripada književnosti, ali i obratno. Naime, književno djelo povezano je s drugim djelima jer pripada literaturi određenoga jezika te stoga što pripada jednoj epohi, nekome žanru, pisano je nekim stilom i govori o nekoj temi. No, u okvir intertekstualnosti ne spadaju ovi odnosi, nego veze među književnim tekstovima koje ispunjavaju neke uvjete, a to su: odnos književnoga prema drugim tekstovima mora biti vidljiv (radilo se o aluziji, sličnosti, citiranju, polemici i dr.); odnos mora biti ostvaren određenim sredstvima koja trebaju biti zajednička oboma književnim djelima među kojima se uspostavlja odnos; veza mora biti ispunjena značenjem jer činjenica da se među tekstovima uspostavlja neki odnos mora novome djelu pridati neku novu dimenziju (usp. Pavličić, 1988). Autor nastavlja da se s obzirom na smjer uspostavljanja intertekstualnih veza razlikuju horizontalno i vertikalno uspostavljene veze u vremenskome smislu, koje se još mogu nazivati sinkronijskim i dijakronijskim vezama. Sinkronijski književni tekst uspostavlja vezu s drugim tekstovima koji spadaju u krug iste poetike ili se prema njoj orijentiraju te stupa u polemiku s tekstom koji smatra dijelom vlastitoga vrijednosnoga sustava. Dijakronijska intertekstualnost uspostavlja se s tekstovima prošlih epoha i drugačijih poetika, a takva veza podrazumijeva da među dvama djelima postoji vremenski razmak, što je važno za doživljaj takve veze kao poetski funkcionalne. Takvo se uspostavljanje odnosa zbiva s obzirom na neku poetiku koja ocrtava krug starih tekstova s kojima se intertekstualna veza može uspostaviti. Oba tipa intertekstualnosti zasnovana su na svojoj uočljivosti te funkcioniraju kao signali kojima se u svijest prizivaju drugi tekstovi da bi s primarnima činili cjelinu doživljaja (usp. Pavličić, 1988: 158, 159). Pavličić nastavlja s podjelom na konvencionalni i nekonvencionalni tip intertekstualnosti. Tako se u prvom slučaju razvijaju pravila za njihovo uspostavljanje, dok se takvi tipovi intertekstualnosti shvaćaju kao autonomna književna vrijednost, dok je u drugom slučaju riječ o onom tipu nekonvencionalnosti u kojem ne postoje pravila niti uzusi, pa se oni ostvaruju od slučaja do slučaja te se smatraju karakteristikom pojedinih djela. Konvencionalni tip karakterističan je za renesansu, klasicizam, realizam, dok se nekonvencionalni tip javlja u manirizmu, romantizmu i ranim avangardnim školama (usp. Pavličić, 1988: 159, 160). Govoreći o konvencionalnim razdobljima, vjerovalo se da je ideal umjetničke vrijednosti moguće ostvariti ili da je on već negdje ostvaren. U tom smislu, kada se u konvencionalnom razdoblju uspostavlja intertekstualna veza to biva s obzirom na neki već postojeći uzor i može biti sinkronijski ili dijakronijski. U sinkronijskom, tekstovi uspostavljaju veze tako što se podvrgavaju istim pravilima za izgradnju djela, odnosno dijele iste poetičke zasade te teže istome idealu. Postoje tri područja na kojima se intertekstualne veze postavljaju, a to su područje žanrova, tematike i stilova. U dijakronijskom smislu karakteristično je da se tekstovi povezuju zato što se smatra da je u jednome od njih ideal već postignut. U slučaju sinkronije, također se može govoriti o trima razinama, a to su žanrovi, teme i stilovi. Pavličić kaže da kod sinkronijskoga tipa intertekstualnosti valja napomenuti kako se radi o povezanosti među tekstovima koji pripadaju istoj poetici i teže istom idealu odnosno estetici identičnosti. Uzevši u obzir sinkroniju i dijakroniju, ali i konvencionalni i nekonvencionalni tip razdoblja. Veze se stoga uspostavljaju na temelju estetike različitosti, a ne na temelju estetike sličnosti, i to na žanrovskoj, tematskoj i stilskoj razini. Govoreći o dijakroniji u nekonvencionalnome tipu intertekstualnosti, valja napomenuti kako, za razliku od konvencionalnih tekstova koji uzimaju stariji tekst kao uzor, nekonvencionalni stariji tekst uzimaju kao materijal za mlađi (usp. Pavličić, 1988). Autor navodi kako je konvencionalna intertekstualnost poetički zadana jer postoji krug tekstova s kojima pojedinačna djela mogu stupiti u intertekstualni

<sup>2</sup> Riječ je o smislu, odnosno poruci koja u tekstu nije izravno izrečena.

odnos, a zadani su i načini na koji će se to obaviti. Kod nekonvencionalne intertekstualnosti ideali i uzori nisu unaprijed zadani, kao niti načini na koje ih valja uspostaviti (usp. Pavličić, 1988). Prema Pavličićevoj tipologiji, razabire se kako nekonvencionalni tip intertekstualnosti, koji se prema Oraić-Tolić naziva iluminativnim tipom citatnosti, teži pridavanju novoga smisla djelu koje je izgrađeno na postojećem predlošku što obilježava postmodernu razdoblje. Milivoj Solar također distingvira sinkronijski i dijakronijski tip intertekstualnosti (usp. Solar, 2007). U tom smislu, sinkronija je naziv za jedan vremenski aspekt proučavanja nekih zbivanja koji daje određeni vremenski presjek, dok dijakronija razmatra povijesni tijek zbivanja. S obzirom na ista pravila, nastaju veze među tekstovima, pa se unutar konvencionalnih razdoblja pronalaze specifični žanrovi, stilovi i specifične teme. Oraić-Tolić distingvira odnosno ilustrativnu i iluminativnu citatnost. Prvospomenuta tuđi tekst postavlja kao uzor vlastitome, pa se citatna motivacija kreće od tuđeg prema vlastitome, dok kod iluminativnog tuđi tekst nije uzor vlastitome, pa citatne motivacije ili nema ili se kreće od vlastitoga prema tuđemu (usp. Oraić-Tolić, 1990). Također, prema Oraić-Tolić (1990), razlikuje se ilustrativni i iluminativni tip citatnosti – ilustrativni podrazumijeva da vlastiti tekst imitira smisao tuđeg teksta smatrajući da je taj tekst vrijedan imitiranja na svim razinama, dok u iluminativnom vlastiti tekst oblikuje neočekivan smisao ili opovrgava onaj stari, uzimajući tuđi tekst kao predložak za stvaranje vlastitoga. U slučaju da je vlastiti tekst orijentiran na autorovo izvorno iskustvo, takav se tekst potvrđuje i prezentira kao jedini ili čak bolji od prethodnih.

### **Intertekstualnost u hrvatskoj postmodernističkoj kratkoj priči za djecu**

Prema Pintarić (2003) krajem 20. stoljeća u stvaralaštvu brojnih pisaca dolazi do eksplozije oblika i stilova, modela i literarnih koncepata te pluralizma stilova. Sve to obilježilo je razdoblje postmoderne, tematizirajući ujedno nevjeru u razum, nesigurnost i osamljenje. Afirmiranjem novih tema, postmodernistička dječja književnost upotrebljava različite stilske postupke, među koje se ubrajaju jezična igra, zaigranost, ironizacija, žanrovska neodređenost, parodija klasične književnosti, hiperboličnost, citatnost, trivijalizacija, pripovijedanje izvan i pored autora, sinkronijske veze s masovnom kulturom, razaranje jezika, neknjiževne tvorbe i sl. (usp. Hranjec, 2001). Isti autor napominje kako se na početku prošloga stoljeća u dječjoj književnosti u ambijentalnom smislu sve zbivalo u ruralnoj sredini, dok je naglasak bio na promicanju odgojnih, vjerskih, obiteljskih i nacionalnih vrijednosti, dok se kasnije postmoderna okrenula urbanome okruženju i tehnološkome razvitku. Jedna od važnih činjenica suvremene dječje književnosti je povezivanje tematike djela s dječjom svakodnevicom. Suvremena dječja književnost na prvo mjesto postavlja prozu uz dominaciju bajkovitih, fantastičnih, kriminalističkih struktura, svakodnevnih tema, tabuiziranih tema i sl., pa suvremeni dječji autori preuzimaju usmeni (bajkovni) strukturni obrazac što je motivirano dječjom recepcijom, stvarajući usto vlastite modele koji su generirali pojavu „nove bajkovitosti“ (usp. Hranjec, 2008) u okviru čega je moguće govoriti o Pavličićevu nekonvencionalnome tipu intertekstualnosti, odnosno iluminativnome tipu citatnosti, prema Oraić-Tolić. Najčešći likovi koji su u hrvatskoj književnosti preuzeti iz klasičnih priča te intertekstualnim postupkom smješteni u suvremeni kontekst jesu: *Pepeljuga*, *Trnoružica*, *Crvenkapica*, *Snjeguljica*, *Mala sirena* te *Djevojčica sa šibicama*. Stoga, suvremeni pisci glavnim su junacima namijenili nove uloge. U tom smislu, radi se o citatnosti, navodima ili aluzijama na konkretnu društveno-povijesnu stvarnost, o preuzimanju dijelova ranijih tekstova i sl. Također, pronalaze se arhetipovi, odnosno stalni motivi koji se citiraju i sudjeluju u izgradnji fabule. Citirani raniji tekstovi uključuju pučka vjerovanja, narodnu književnost i biblijski tekst. Također, treba spomenuti i imitaciju kao podvrstu intertekstualnosti, i to kao fabularnu sličnost s drugim pripovijetkama, parafrazu poznate priče ili kao žanrovski tekst, kao i autoreferencijalnost, odnosno poseban tip intertekstualnosti u kojem tekst upućuje sam na sebe, dok iskorakom iz fikcije u zbilju nastaje metafiktionalnost, kao propitivanje granica između fikcije i zbilje. U okviru istraživanja dječje književnosti, John Stephens intertekstualnost određuje kao proces proizvodnje značenja iz međuodnosa publike, teksta, drugih tekstova i društveno-kulturnih odrednica označavanja (usp. Stephens, 1992) te navodi kako nijedan tekst ne postoji u izolaciji od drugih tekstova. Hrvatska suvremena dječja književnost uvelike se temelji na klasičnim bajkama kao predlošku, klasificiraju se kao moderne bajke.

Suvremeni autori, preuzimajući teme i motive, postojeće tekstove modeliraju primjerice postavljanjem glavnoga junaka u suvremeni kontekst ili izuzimanjem fantastičnih elemenata (usp. Zima, 2001).

Govoreći o terminologiji, valja reći da se pojam dječja priča odnosi na usmene i autorske narative koji su preuzeti iz korpusa narodnih priča (usp. Crnković, 1986). Dječja priča se, po odnosu prema tradiciji, dijeli na klasičnu, starinsku i modernu priču; u odnosu prema postanku na narodnu i umjetničku; po osnovnoj strukturi na bajku i fantastičnu priču; po elementima čudnog na mitološku, alegorijsku, hiperboličku, fantastičnu ili nadrealističnu; prema efektu, namjeni i podtekstu na simboličku, filozofsku, šaljivu, poučnu priču, priču kao igru, moralističku priču, basnu; prema elementu igre na kumulativnu, nonsensnu, lagariju; po junacima u odnosu na djecu na priču s djecom kao s junacima i s junacima koji nisu djeca po završetku na one sa sretnim završetkom i na priču sa završetkom u kojem se odlučuje o sreći ili nesreći; po odnosu prema igri riječima na priču bez igre riječi i one u kojima je ona naglašena (usp. Crnković-Težak, 2002). Dubravka Težak (1991) dječju priču dijeli na bajku, fantastičnu priču i pripovijetku. Prema tome, pod bajkom podrazumijeva usmenu bajku sa svojevrsnom parodijom prema usmenome predlošku, dok fantastičnu priču tumači kao irealni svijet sna i podsvijesti neobičnih likova, dok se takva pripovijetka temelji na stvarnosnoj motivaciji. Žanr bajke u suvremenom kontekstu otvara se prema redefiniranju bajkovitih rekvizita i destrukciji nekih osnovnih žanrovskih odrednica (usp. Hameršak – Zima, 2015). U okviru domaće dječje književne produkcije valja istaknuti Grigora Viteza i Zvonimira Baloga kao autore koji u svoja djela unose verbalnu igru, ironizaciju te niz drugih stilskih postupaka, što su poslije prihvatili Pajo Kanižaj, Luko Paljetak, Hrvoje Hitrec i dr. Upravo je u njihovim djelima razvidan postupak intertekstualnosti koju će dodatno popularizirati Ema i Zoran Pongrašić, Ivanka Borovac, Željka Horvat-Vukelja i dr. U tom smislu valja spomenuti i Sunčanu Škrinjarić, koja uvodi tzv. novu bajkovitost kao pretapanje fantastičnog i realnog te premještanjem realnog u irealno, što je razvidno na primjeru *Kaktus bajke* (1970) gdje dolazi do razgradnje tradicionalnoga modela bajke jer je zanemarena čvrsta bajkovita struktura (usp. Hranjec, 2004). Također, ističe se i zbirka *Kolibrić Lili i druge priče* (1976) Nade Iveljić, gdje se uočava fantastični svijet biljki i stvari, kao i djela *Začarani putovi* (1968) te *Djevojčica i paun* (1979) Višnje Stahuljak (usp. Hranjec 1998).

### Pepeljuga

Prema Miroslavi Vučić (2006), najstarija inačica bajke o Pepeljugi potječe iz Kine te je stara više od tisuću godina, a naziva se *Yeh-Hsien*, iako se neki od motiva same priče pojavljuju prije dvije tisuće godina u egipatskoj priči naziva *Rhodopis*. Prva europska inačica bajke naslova *The Cat Cinderella* nastala je između 1634. i 1636. godine na napuljskome dijalektu, a zapisao ju je Giambatista Basile. Iako postoji niz verzija ove bajke, posebno su s istakle inačice Charlesa Perraulta (1697) te braće Jacoba i Wilhelma Grimma (19. stoljeće). Temeljem poznatih predložaka, Hrvoje Hitrec stvara naslov *Staklena cipelica* (1997). Riječ je o intertekstualnom preuzimanju motiva koji je kod Perraulta nazvan „krznenom papučicom“, kod braće Grimm „srebrom i svilom izvezenom cipelicom“. U Hitrecovoj varijanti Pepeljuga se zove Klara, njezin otac – Andrija, majka – Barbara, maćeha – Matilda, sestre su Manda i Magda, miš je Gricko, dok je radnja smještena u grad Zagreb. Polarizacija pozitivnih i negativnih junaka razvidna je i u njihovim fizičkim opisima, pa su sama Pepeljuga i kraljević stasiti, dok je u opisu zlih polusestara naglašena estetika ružnoće koja poprima obilježja karikaturalnosti. Glavna junakinja proživljava put sličan onome koji je otprije poznat, dok se prema Vrcić-Mataiji i Perković (2011) u Hitrecovoj priči polusestre doimaju zločestijima negoli su to u klasičnoj varijanti, a maćeha ne preza ni pred fizičkim nasiljem, što se razabire u citatu: „Jednoga dana ću te išibati do krvi“ (Hitrec, 1997: 11). Hitrec u svojoj inačici pribjegava oprostima zlim polusestrama i maćehi, što je na tragu Perraulta, dok je u suprotnosti s braćom Grimm koja odbacuju pokajanje kažnjavajući negativke. Distinkcija se uočava i u pogledu Pepeljuginog odlaska na ples, pa tako braća Grimm donose motiv stabla lijeske pored majčina groba, dok se kod Perraulta i Hitreca bundeva pretvara u kočiju, a miš u konja. Za razliku od Hitreca, Zoran Pongrašić u svojoj zbirci *Zašto (ne) volim bajke* (2011) zauzima negativan stav prema klasičnim pričama te ih pokušava osuvremeniti odbacujući sve čudno u njima. Tako ženidbu Pepeljuginog oca i zle maćeha opisuje: „Mislim, oženio se samo ženom, djeca su došla kao poklon-paket, znate one fore iz TV reklama, 'platiš dva sapuna – trećeg dobiješ besplatno'. U ovom slučaju oženiš jednu ženu –

dobiješ besplatno još dvije kćeri“ (Pongrašić, 2011: 6 – 7). Osim toga, Pongrašić odbacuje fantastične elemente koje zamjenjuje tehnološkim napretkom, pa će reći: „Što će ti dobra vila kad su već izmišljene sve te silne perlice i sušilice i usisivači i električna glačala na paru i mikrovalne pećnice i šivaći strojevi i... i sve“ (Pongrašić, 2011: 9). Ovakav narativ antibajke autor naziva „pričama na drugi način“, budući da u njima kritizira klasične bajke. Prema Vrcić-Mataiji i Perković (2011) Pongrašićeve bajke zapravo su antibajke nastale razgrađivanjem stereotipa te ironiziranjem klasičnih tema, motiva, likova, funkcija, kao i svijeta klasičnih priča, a obilježene su suvremenim jezikom, napose žargonizmima.

### Trnoružica

Prema Miroslavu Vučiću (2006) Perraultova *Ljepotica iz usnule šume* (1697) svoje korijene pronalazi u poganskim i kršćanskim europskim mitovima, a nastala je temeljem priče o uspavanoj ljepotici *Sole, Luna et Talia* iz zbirke ranije spomenutoga Giambattiste Basilea *Il Pentamerone* (1634). Perraultovu su inačicu obradila braća Grimm, a u hrvatskoj je književnosti intertekstualno preuzimaju Luka Paljetak u *Bajci o dobroj vili* (1989) i Zoran Pongrašić u *Trnoružici (ili 100 godina dosade)* iz 2011. Kod Paljetka se prepoznaju motivi vretena i dubokoga sna, pa se tako dobra vila nađe u kraljevstvu gdje se princeza ubola na vreteno te će uskoro zaspati, kao i ostatak kraljevstva. Izuzetno je zanimljivo napomenuti kako dobra vila nudi pomoć, no ljudi je odbijaju iz zanimljivoga razloga: „Ako nam pomognete – reče joj čovjek – sna neće biti, neće biti sna, i onaj tamo odrubit će mi glavu, sjekirom onom, vjerujte mi, britkom. Ako san dođe zaspat će i on i sjekira i zakon. A kad se probudimo, krilata moja gospođice – (vila se na to malo zarumeni) – princ će već tada spasiti princezu i bit će svadba i svi će zaboraviti i na me i na zakon, a sjekira će služiti samo za rezanje pečenja“ (Paljetak 1989: 5). Odstupanje od klasične bajke razabire se već u naslovu koji je suprotstavljen tradicionalnome koji glasi *Uspavana Ljepotica*. Posebno ističući dosadu princezina sna, kaže: „Svi samo spavaju. I princeza, i kralj i kraljica, i dvorjani koliko god ih ima, i konji u staji, i psi u dvorištu, i golubovi na krovu, i muhe na zidu. A spavaju na veoma dosadan način. Nekakvim užasno dubokim snom, tako da se ni ne mrdaju, nit se u snu prevrću (...)“ (Pongrašić 2010: 37). Posebno je zanimljiv opis trenutka u kojem se zbiva poljubac: „Naime on pronađe uspavanu ljepoticu zvanu Trnoružica i poljubi je. U usta. Nakon što 100 godina nije oprala zube. Bljak!“ (Pongrašić 2010: 38).

### Crvenkapica

Priča je preuzeta iz usmene predaje, dok su je na umjetnički način preradili Perrault i braća Grimm u svojim ranije spomenutim zbirkama. Pajo Kanižaj piše „Staru novu priču o Crvenkapici“ objavljenu u zbirci *Kad sam bio odrastao* (1983) gdje na fabularnoj razini aludira na suvremene prilike. Tako se već na početku uočava satira klasične bajke u vidu objašnjenja zašto se odbacuje ustaljeni obrazac početka „Bila jednom (...)“ koje sada glasi: „Možda i zato što bi se mogla dogoditi i danas, i jučer, i sutra!“ (Matičević, 1997: 101) Za razliku od ranijih autora, Kanižaj spominje Crvenkapičina oca koji je napustio obitelj tražeći posao u gradu. Također, vuk kao pokretač radnje na bakinu inicijativu ulazi u kolibu ne bi li je pojeo: „Samo izvoli, sinko! Došao si u pravi čas. Od ove se penzije ionako ne može živjeti“ (Matičević, 1997: 102). Kanižajeva Crvenkapica baki donosi hranu, a među ostalim i tri vrećice Podravkine juhe, pa ona postaje činjenica kulturnoga markiranja. Značajno je odbacivanje bajkovitosti, razvidno u dijalogu između Crvenkapice i Vuka prerušenoga u Baku: „Bako, bako, a zašto su ti tako velike oči? – Da mogu vidjeti malu penziju, kćeri. Bako, a zašto si tako dlakava? – E, znaš, kćeri, umivam se u tekućini za rast kose, jer dvaput tjedno radim u zoološkom vrtu kao vuk. A što ćeš, od nečega se mora živjeti (...)“ (Matičević, 1997: 102). Također, završetak nije definiran, pa će ga Kos-Lajtman (2008) nazvati otvorenim jer narator spominje lovca Luku koji zbog konferencije saveza lovaca nije ubio vuka, pa nije poznato što se na koncu dogodilo s Bakom i Crvenkopicom. Kanižaj je u okviru spomenute zbirke objavio i priču pod nazivom *Crvenkapica s plavom kapom* locirajući radnju u maksimirsku šumu, a Crvenkapica se zaljubljuje u momka u plavoj majici. Navedeni motivi mogu se tumačiti kao odraz autorova navijačkog duha. Prema Kos-Lajtman (2008) u priči se ne nailazi na klasičnu funkciju i strukturu bajke jer nema zapleta i raspleta u klasičnome smislu. Luko Paljetak u priči „Lutak koji nije imao svoju priču“ iz zbirke *Priče iz male sobe* (1989) na samome početku prikazuje djevojčicu čiji opis nalikuje na opis Crvenkapice: „Na glavi je imala crvenu kapu a pregača joj je bila bijela. U ruci

je nosila košaricu“ (Paljetak 1989: 7). U skladu s varijantama C. Perraulta i braće Grimm, Paljetkova Crvenkapica, za razliku od Kanižajeve ide u posjet „bolesnoj baki“: Tijekom puta razgovara s Lutkom kojem odaje kako će susresti vuka – iako joj on nudi pomoć, Crvenkapica ga odbija riječima kako će to učiniti lovac Luka te da on ne pripada njezinoj priči. Zoran Pongrašić u svojoj zbirci iz 2011. godine donosi priču o Crvenkapici naslova *Crvenkapica na drugi način*. Posebno je razvidna satira, pa će tako autor reći: „Znate ono, bila jednom jedna mala djevojčica, kojoj je njezina bakica sašila crvenu kapicu, pa su prozvali Crvenkapica, jer kad si je tu kapu nabila na glavu, više je nikad nije skidala. Nikad? Ni kad je spavala? Niti kada se tuširala? Hm, pitam se na što je sličila ta blesava kapa nakon, recimo tri i pol mjeseca non-stop nošenja na glavi?“ (Pongrašić, 2010: 29) Crvenkapica baki nosi kolače i vino, zbog čega autor baku naziva „alkoholičarkom“, dok je kraj priče obilježen autorovim stavom: „E blesave li priče! Zar ne?“ (Pongrašić, 2010: 33) Zvonimir Balog motiv crvene kapa zamjenjuje motivom crvenih šlapica, pa je njegov naslov „Crvenšlapica“ ukorporiran u zbirku *Anatomija* (2011). Glavna junakinja živi u Novom Zagrebu, dok njezina baka u Zapruđu, a šuma je smještena na Bundek. Ni Balogova Crvenšlapica ne boji se vuka, a za razliku od prethodnih inačica ona je hrabra i na svojem putu tjera lažne vukove nazivajući ih budalama. Autor završava: „Lažni vukovi i dalje napadaju Crvenšlapice, Crvenšalice, Crvensuknjice... Ne mogu odoljeti njihovoj ljepoti“ (Balog, 2011: 125). Valja istaknuti i zbirku *Slikopričice* (2015) gdje se nalazi „Nova Crvenkapica“ autorice Željke Horvat-Vukelje. Prema Vrcić-Mataiji i Perković (2011) naivnost Crvenkapice izbjegnuta je podilaženjem samosvijesti suvremenoga djeteta. Naime, za razliku od ranijih predložaka, Crvenkapica na putu prema baki bere gljive, koje će presuditi vuku kojemu će biti potrebna hitna pomoć. Također, dolazi do osuvremenjivanja motiva jer djevojčica baki donosi hamburger, tri kruške, kekse, tri jogurta i sok, dok je baka ne dočekuje kod kuće već kod susjede na kavi.

### **Snjeguljica**

Zoran Pongrašić u svojoj se zbirci dotiče i bajke o Snjeguljici, koju naziva hororom, referirajući se na inačicu braće Grimm u kojoj se na kraju priče spominje Snjeguljičina zla maćeha koja na njezinoj svadbi izdržava kaznu za svoja nedjela plešući u užarenim željeznim cipelama. U svojem obraćanju publici izražava jasnu kritiku nametnutim idealima ljepote: „Evo, kažite sami, biste li vi pojeli nečija pluća skupa s jetrima samo zato što taj netko ima ravnije zube od vaših? Ili ljepšu frizuru? Ili novije tenisice?“ (Pongrašić 2010: 12). Također, smatra kako je Snjeguljica u šumi zapravo postala služavka patuljcima, što naziva izrabljivanjem žene zbog čega se, prema autoru, glavna junakinja i onesvijestila. U zbirci *Zašto (ne) volim bajke 2* (2011) Ema Pongrašić donosi priču „Snjeguljica i tri (?) patuljka“ u kojoj se umjesto o Snjeguljici govori o idealnome broju djece u bajkama koji je uvijek izražen brojem tri, dok se klasičnim bajkama zamjera činjenica što je najmlađi član obitelji uvijek opisan kao najljepši, najpametniji i sl.

### **Mala sirena**

Najpoznatiji predložak *Male sirene* onaj je autora Hansa Christiana Andersena (1837) na koji se referira Pongrašić svojom verzijom *Mala sirena na drugi način* (2011), u kojoj odbacuje čudesno: „Ljudsko biće ima noge, a sirena nema. Sirena ima riblji rep, a ljudsko biće nema. Drugim riječima rečeno, mala sirena i princ uopće nisu ista vrsta!“ (Pongrašić 2010: 24). On odbacuje i Andersenove impresivne opise morskoga dna, a priči daje dva potencijalna svršetka. Tako u prvoj varijanti djelomičnim intertekstualnim postupkom preuzima Andersenov kraj navodeći kako sirena zapravo to nije, pa se ipak mogla vjenčati za kraljevića: „Jer to nije bio nikakav riblji rep, nego samo donji dio badića. A unutra je imala i noge i sve ostalo što treba da bi bila ljudsko biće“ (Pongrašić, 2010: 26). Druga varijanta sadrži „čarobnu bananu“ zahvaljujući kojoj kraljeviću izraste riblji rep, pa se opet stvaraju uvjeti za vjenčanje dvoje zaljubljenih.

### **Djevojčica sa šibicama**

U hrvatskoj dječjoj književnosti, na Andersenovu bajku iz 1845. godine „Djevojčica sa šibicama“, intertekstualno se referirala Ivanka Borovac, naslovom „Hepiend za djevojčicu sa šibicama“, smještajući je u svoju zbirku *Ljubavne muke jednog Luke* (2009). Njezina djevojčica naziva se Lucija te se s roditeljima u grad doselila iz Slavonije, gdje je vršnjaci isprva nisu dobro prihvatili. Sprijateljivši se

s djevojčicom Majom, povjerava joj se kako joj je majka bolesna, na što joj Maja nudi pomoć vlastite majke liječnice. Intertekstualno preuzeti motivi su mjesec prosinac, šibice, trošna kućica, dok djevojčica Maja u jednome trenutku Luciju izriekom naziva „djevojčicom sa šibicama“ (Borovac, 2009: 30). Majina želja za Božić jest ta da djevojčica sa šibicama doživi sretan kraj – koji se uistinu i zbiva ozdravljenjem Lucijine majke i obavljanjem trošne kućice u kojoj žive. „(...) Iza njih je ostala ljupka kućica u dnu vrta – svijetla i topla od ljubavi. U njoj je bila najsretnija djevojčica na svijetu“ (Borovac, 2009: 33). U svojoj inačici naslova *Djevojčica sa šibicama na drugi način* Zoran Pongračić (2011) glavnu junakinju prikazuje kao izviđačicu koja na Staru godinu pali najveću logorsku vatru u povijesti izviđača pomoću šibica iz dviju kutija koje ima sa sobom, radi čega je nazvana *Djevojčicom sa šibicama*. Međutim, svoju bajku okončava didaktično, riječima: „Djeco, nemojte se igrati sa šibicama, to je strogo zabranjeno. Ali, nemojte ni umrijeti, to vam ja zabranjujem! I sretna vam Nova!“ (Pongračić 2010: 21).

## Zaključak

Intertekstualnost kao stilski postupak uvelike je obilježio hrvatsku dječju književnost. Mnogi su književni teoretičari problematizirali taj koncept, klasificirajući njegove tipove, pa Pavličić spominje konvencionalni tip koji je usmjeren prema identičnosti te nekonvencionalni tip, dok Dubravka Oraić-Tolić govori o ilustrativnome tipu citatnosti. Upravo su Pavličićev nekonvencionalni tip intertekstualnosti, kao i iluminativni tip citatnosti o kojem progovara Oraić-Tolić, ključni za djela mnogih autora suvremene dječje književnosti. U tom smislu, za nastajanje modernih priči važni su predlošci klasičnih autora poput Charlesa Perraulta, Braće Grimm, Hansa Christiana Andersena i dr. Tematsko-motivski kompleks suvremenih inačica klasičnih priča intertekstualno je preuzet iz klasičnih izvornika, no uronjen je u suvremeni društveni kontekst, pa hrvatske moderne priče za djecu nerijetko predstavljaju kritiku samoga izvornika jer često ironiziraju klasične elemente (likovi, teme, motivi) te fantastičnost zamjenjuju tehnološkim rješenjima. Također, njihovi se likovi uklapaju u suvremene društvene okolnosti, a teme, motivi i likovi preuzeti iz klasičnih priča uglavnom prolaze proces preoblikovanja.

## Literatura

- Andersen, Hans Christian (1962) *Priče – izbor*. Zagreb: Mladost.
- Andersen, Hans Christian (2005) *Bajke i priče*. Zagreb: Školska knjiga.
- Balog, Zvonimir (2001) *Anatomija; Crvenšlapica*. Zagreb: Školska knjiga.
- Beker, Miroslav (1988) Komparativno proučavanje jugoslavenskih književnosti. *Gesta: časopis za kulturu*. 10. 19 -22.
- Biti, Vladimir (2000) *Pojmovnik suvremene književne i kulturne teorije*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Borovac, Ivanka (2009) *Ljubavne muke jednog Luke*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Crnković, Milan (1986) *Dječja književnost – priručnik za studente i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Grimm, Jacob; Wilhelm (2003) *Najljepše bajke*. Zagreb: Tiskara Znanje d.d.
- Grimm, Jacob; Wilhelm (2006) *Bajke*. Zagreb: Školska knjiga.
- Hameršak, Marijan; Zima, Dubravka (2015) *Uvod u dječju književnost*. Zagreb: Leykam international d.o.o.
- Hitrec, Hrvoje (1997) *Staklena cipelica*. Zagreb: Most.
- Hranjec, Stjepan (1988) *Hrvatski dječji roman*. Zagreb: Znanje.
- Hranjec, Stjepan (2001) „Postmodernizam u hrvatskoj dječjoj književnosti“. U: *Drugi hrvatski slavistički kongres: zbornik radova II*; ur. Dubravka Sesar i Ivana Vidović-Bolt, 355 – 361. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo. Filozofski fakultet.
- Hranjec, Stjepan (2004) *Dječji hrvatski klasici*. Zagreb: Školska knjiga.
- Hranjec, Stjepan (2006) *Pregled hrvatske dječje književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Hranjec, Stjepan (2008) *Suvremeni hod dječje književnosti*. U: Kolo, 3 (4).
- Kanižaj, Pajo (1983) *Kad sam bio odrastao*. Ur. Ivan Kušan, Zagreb: Školska knjiga.



- Kos-Lajtman, Adrijana (2008) Ludička funkcija interferencije usmenih i pisanih poetičkih modela. *Riječ – časopis za slavensku filologiju*. 14 (4): 170 – 183.
- Lachmann, Renate (1988) „Intertekstualnost kao konstitucija smisla – Petrograd Andreja Belog i 'tudi' tekstovi“. U: *Intertekstualnost i Intermedijalnost*, ur. Zvonko Maković i dr. 75 – 108. Zagreb: Zavod za znanost o književnosti.
- Matičević, Ivica (1997) *Hrvatske bajke i basne*. Zagreb: Alfa.
- Medarić, Magdalena. (1988) „Ono što upućuje na sebe“. U: *Intertekstualnost i Intermedijalnost*. Ur. Zvonko Maković, Magdalena Medarić, Dubravka Oraić-Tolić i Pavao Pavličić. Zagreb: ZZOK: 97–104.
- Oraić-Tolić, Dubravka (1990) *Teorija citatnosti*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
- Oraić-Tolić (2019) *Citatnost u književnosti, umjetnosti i kulturi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Paljetak, Luko (1989) *Priče iz male sobe*. Zagreb: Naša djeca.
- Pavličić, Pavao (1988) „Intertekstualnost i intermedijalnost – Tipološki ogled“. U: *Intertekstualnost i Intermedijalnost*, ur. Zvonko Maković i dr. 157 – 196. Zagreb: Zavod za znanost o književnosti.
- Pintarić, Ana (2003) *U svjetlu interpretacije: roman Striborovim stazama*. Osijek: Pedagoški fakultet.
- Pongrašić, Zoran (2010) *Zašto (ne) volim bajke*. Zagreb: Knjiga u centru.
- Pongrašić, Zoran; Ema (2011) *Zašto (ne) volim bajke 2*. Zagreb: Knjiga u centru.
- Solar, Milivoj (2007) *Književni leksikon*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Stephens, John (1992) *Language and ideology in children's fiction*. London and New York: Longman, XII, 308.
- Težak, Dubravka (1991) *Hrvatska poratna dječja priča*. Zagreb: Školska knjiga.
- Težak, Dubravka (2002) „Pogovor: Bajkoviti roman o vremenu šumskih duhova, vila i vilenjaka“. U: *Ukradeno proljeće*, Snježana Grković – Janković, 151 – 155. Zagreb: Školska knjiga.
- Vrcić-Mataija, Sanja; Perković, Sanja (2011) „Odnos klasične i moderne bajke“. U: *Dijete i jezik danas – Dijete i tekst: zbornik radova*, ur. Irena Vodopija i Dubravka Smajić. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku – Učiteljski fakultet.
- Vukelja, Horvat Željka (2015) *Slikopričice*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vučić, Miroslava (2006) „Pogovor: Charles Perrault – otac moderne bajke“. U: *Bakine priče ili priče iz drevnih vremena, Charles Perrault*, 202 – 231. Zagreb: Školska knjiga.
- Zima, Dubravka (2001) „Moderna bajka u hrvatskoj dječjoj književnosti“. U: *Zlatni danci 3, Bajke od davnina pa do naših dana: zbornik radova*, ur. Ana Pintarić. Osijek: Pedagoški fakultet.
- Žmegač, Viktor (1993) „Tipovi intertekstualnosti i njihova funkcija“. U: *Intertekstualnost i Autoreferencijalnost*, ur. Dubravka Oraić – Tolić i Viktor Žmegač, 25 – 46. Zagreb: Zavod za znanost o književnosti. Filozofskoga fakulteta u Zagrebu.

**Katica Sobo**

Veleučilište u Karlovcu

**Blaženka Filipan-Žignić**

Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

**Sonja Eterović**

Veleučilište u Karlovcu

## **Die Entwicklung der DaF- Lehrwerke von den 70er Jahren bis zur Corona-Zeit**

### **Abstract**

In diesem Beitrag wird die Rolle der Fremdsprachenlehrwerke in der Zeitspanne von den 70er Jahren bis heute sowie die Lehrwerkfunktionen und die Charakteristiken der Lehrwerke im Deutschunterricht anhand verschiedener Verhältnisse und in Abhängigkeit von verschiedenen Methoden dargestellt. Einzelne Lehrwerke werden zu bestimmten Lehrwerkgenerationen zugeteilt, beschrieben und durch Beispiele bekräftigt. Angesprochen werden auch die Begriffe Lehrwerkkritik, Lehrwerkanalyse und Lehrwerkforschung als wichtige Voraussetzungen der positiven Lehrwerkentwicklung. Die Autorinnen sind der Meinung, dass die Lehrwerkdominanz zwar zugunsten eines offeneren, kreativeren und lernerorientierten Unterrichts zurückgedrängt, aber nicht verdrängt werden sollte. Der Unterricht zur Corona-Zeit ist ein gutes Beispiel für den Abstand vom Frontalunterricht mit klassischen Lehrwerken zugunsten von digitalen Materialien. Abgesehen von den Veränderungen, die die Lehrwerke durchgemacht haben, besonders durch die Corona-bedingten Schulschließungen, ist ihre Orientierungsfunktion und ihre Dominanz im Unterricht doch weiterhin verankert geblieben.

**Schlüsselwörter:** Lehrwerkdominanz; Lehrwerkforschung; Lehrwerkfunktion im DaF-Unterricht; Lehrwerkfunktion zur Corona-Zeit; Lehrwerkkritik

## **The development of textbooks in German lessons from the 70s to the Corona period**

### **Abstract**

This article presents the role of foreign language textbooks in the period from the 1970s to today as well as the textbook functions and characteristics of the textbooks in German lessons based on different circumstances and depending on different methods. Individual textbooks are assigned to specific textbook generations, described and reinforced with examples. The terms textbook criticism, textbook analysis and textbook research are also addressed as important prerequisites for positive textbook development. The authors are of the opinion that the dominance of textbooks should be pushed back in favor of more open, creative and learner-oriented teaching, but not repressed. Teaching during the Corona period is a good example of the distance from frontal teaching with traditional textbooks in favor of digital materials. Apart from the changes that the textbooks have undergone, especially due to the Corona-related school closures, their orientation function and their dominance in teaching have remained anchored.

**Keywords:** teaching material critique; teaching material dominance; teaching material function during the COVID-19 era; teaching material function in German as a Foreign Language instruction; teaching material research

## Einleitung

Dem Lehrwerk wird eine große Bedeutung im Lernprozess beigemessen und es nimmt eine zentrale Rolle im Unterrichtsgeschehen ein. Den Grund für diese zentrale Stellung im Unterricht hat Neuner 1994 dargestellt, indem er hervorhob: „Das Lehrwerk bestimmt wie kein anderer Faktor das, was im Fremdsprachenunterricht geschieht“ (Neuner, 1994, p. 8). *Es beinhaltet fachdidaktische und fachmethodische Konzeptionen und „vermittelt somit zwischen Lehrplan, Lehrsituation und den Lernenden“* (Neuner, 1994, p. 9). Das Schema von Neuner kann auch heute als berechtigt angesehen werden. So bestätigt Maijala, dass „die Praxis des Fremdsprachenunterrichts seit jeher vom Lehrwerk geprägt wird“ (Maijala, 2007b, p. 543). Königs unterstreicht die Orientierungsfunktion fremdsprachlicher Lehrwerke (Königs 2006, p. 529) und Funk meint „die neue Bedeutung des Lehrwerks könnte in seiner Weiterentwicklung zu einem *sozialen Drehbuch* bestehen“, denn „Lehrwerke können, besonders dann, wenn Theorie und Praxis zusammenarbeiten, ein gestuftes, geordnetes, theoretisch fundiertes Lernprogramm sein, eine Leitlinie, die Theorie- und Praxiserfahrung enthält und verfügbar macht,...“ (Funk, 2004, pp. 42-43). Welche Bedeutung das Lehrwerk für den Unterricht hat geht auch aus der Beschreibung der Rolle des Lehrwerks von Krumm hervor. Nach Krumm dient es dazu „Lernen anzuregen, zu unterstützen und zu steuern“ (Krumm et al., 2010, p. 1215). *Man kann aber auch behaupten, dass es vor allem auch die Lehrer unterstützt und steuert, weil es dem Lehrplan folgend als fertiges Model dient. Trotz der Leitfunktion, die ein Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht hat, wird bei wissenschaftlichen Diskussionen, die sich mit der Rolle des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht beschäftigen, immer häufiger, unter anderem auch durch die große Auswahl der modernen Unterrichtsmedien beeinflusst, das Ende der traditionellen Lehrwerke angekündigt. So spricht Funk in seinem Beitrag „Das Ende ist nah! Oder auch nicht“ vom Funktionswandel des fremdsprachlichen Lehrwerkes. Er nennt so „die Fremdsprachenlehrwerke sind am Ende, sie werden, so wird mit mehr als klammheimlicher Vorfreude verkündet, in wenigen Jahren schlicht verschwinden. (Funk, 2001, p. 279). Im Unterschied zu theoretischen Diskussionen nimmt das Lehrwerk aber in der Praxis nach wie vor eine dominante Rolle im Fremdsprachenunterricht ein, denn das Lehrwerk in Buchform wird durch die Medien nur ergänzt und damit noch interessanter. Daher kann man statt vom Untergang des Lehrwerks von einer »Renaissance des Lehrwerks« sprechen (Nieweler, 2000, p. 14). In der Praxis wird sichtlich, dass es für einen Lehrer sehr schwierig wäre ohne Lehrwerk den Unterricht zu gestalten, weil das Lehrwerk nur ein Bestandteil innerhalb eines größeren Bedingungsgefüges ist. Das Lehrwerk wird in einer konkreten Lehrsituation von einer spezifischen Lerngruppe genutzt und setzt einen genau vorgegebenen Lehrplan um. Das Lehrwerk schafft feste Verbindungen zwischen dem Lehrplan, den institutionellen Bedingungen und den Lernenden. Wenn man im Unterricht auf das Lehrbuch verzichtet, muss man sich dessen Vermittlungsrolle und Vielfältigkeit bewusst sein und bei der Wahl von Unterrichtsmaterialien darauf achten, dass diese Materialien die Rolle des Lehrbuchs würdig ersetzen. Das ist keine leichte Aufgabe, wenn man betrachtet welche didaktischen und methodischen Elemente ein Lehrwerk beinhaltet. Nach Neuner wirken in einem Lehrwerk eine ganze Reihe fachdidaktischer Elemente (Lehrzielbestimmung, Lehrstoffauswahl, Lehrstoffaufbereitung und Lernzielkontrolle) und Aspekte der Fachmethodik (Unterrichtsgliederung, Unterrichtsformen, Unterrichtsmedien und Unterrichtsorganisation) (Neuner, 1994, p. 8). Aus diesem von Neuner dargestellten Model geht hervor, dass eine Unterrichtsstunde ohne Lehrbuch vom Lehrenden einen viel größeren Aufwand an Zeit und Arbeit verlangt. Das heißt natürlich nicht, dass man gar keine zusätzlichen Texte im Unterricht verwenden sollte. Zusatztexte schaffen Auflockerung im Unterrichtsalltag und bewahren die Schüler vor der Vorhersehbarkeit der Lehrwerke, besonders wenn die Lehrer sich zu streng an das Lehrwerk halten. Man darf nur nicht das Gesamtkonzept und die didaktische Progression aus den Augen verlieren. Das Lehrwerk präsentiert den Lernstoff in einer systematischen Reihenfolge und ermöglicht die Realisierung von Lernzielen entsprechend dem vorgegebenen Curriculum. Wenn man zu sehr vom Lehrwerkkonzept abweicht, besteht die Gefahr, dass man die Orientierung verliert. Gerade das Lehrbuch ist für den Lehrer das wichtigste Orientierungsmerkmal. Daher sollte man es nicht umgehen. *Die Rolle des Lehrwerks im Unterricht ist also unumstritten, doch es ist sehr wichtig die Lehrwerke systematisch zu untersuchen,**

zu analysieren und zu kritisieren, um eine positive Lehrwerkentwicklung zu ermöglichen. Nur durch ausführliche Lehrwerkanalysen Lehrwerkkritik und Forschungen können die konkreten Wirkungen eines Lehrbuches hervorgehoben werden und es kann gezeigt werden, welche Elemente ein gutes Lehrwerk ausmachen.

### **Lehrwerkkritik**

Obwohl es Lehrwerkkritik solange wie die Lehrwerke selbst gibt, kann man von einer wissenschaftlichen Lehrwerkkritik erst seit den 70er und Anfang der 80er Jahre sprechen. Sie entwickelte sich im Rahmen der DaF Didaktik. Als entscheidenden Schritt zur Entwicklung der Lehrwerkkritik mit wissenschaftlichem Hintergrund kann man den „Arbeitskreis Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik“ betrachten, der 1973 auf die Initiative von Heuer und Müller gegründet wurde. Von einer Tradition der Lehrwerkanalyse im Bereich Deutsch als Fremdsprache kann aber erst seit dem sogenannten Mannheimer Gutachten (Band 1:1977, Band 2:1979) die Rede sein. Es handelte sich dabei um eine Kommission von Wissenschaftlern aus verschiedenen Bereichen unter der Leitung von Ulrich Engel. Die Kommission erarbeitete einen Kriterienkatalog der die Bewertung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache ermöglichte. So entstanden die ersten wissenschaftlichen Analysen der, in der BRD publizierten Lehrwerke für DaF. Das Mannheimer Gutachten bewertete folgende Kriterien: Didaktische Konzeptionen, Linguistische Grundlagen, Art der Grammatikvermittlung, Texte und Kontrastivität und Themenplanung (auch Literatur und Landeskunde) (vgl. Krumm et al., 2010). Das Mannheimer Gutachten kann als Grundstein für weitere Analyseverfahren betrachtet werden. Die Lehrwerkkritik entwickelte sich dank der Erfahrungen der Mannheimer Gutachten weiter, so dass die späteren Analyseverfahren immer präziser wurden und mit Bezug auf bestimmte Lerngruppen bezogen wurden. So entstand 1979 das Gutachten des Sprachverbandes Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, in dem entsprechend der bestimmten Zielgruppe präzise Ziele analysiert werden. In diesem Gutachten wird danach gefragt, ob das Lehrmaterial die Verarbeitung des Kultur- und Identitätskonfliktes der Ausländer unterstützt, ob die sprachlichen Handlungen der Alltagswirklichkeit der ausländischen Arbeiter angemessen sind, ob ihre Verbalisierungsbedürfnisse und Sprachwerksbedingungen berücksichtigt werden und ob die Lernmethode ihren Lernerfahrungen angemessen ist. Interessant ist, dass die Kriterien mit der Zeit geändert wurden, abhängig von den Veränderungen in der Zielgruppe, den Elementen der Mehrsprachigkeit und der Multikulturellen Identität der Gesellschaft.

### **Lehrwerkforschung**

Die Lehrwerkforschung dient nach Abendroth-Timmer: „der theoretischen Auseinandersetzung mit Lehrwerken, den Bedingungsfaktoren ihrer Gestaltung und ihres Einsatzes sowie der Kritik der Methodik von Lehrwerkanalysen“ (Abendroth-Timmer, 1998, p. 18). Während die Lehrwerkkritik und die Lehrwerkanalyse das Lehrwerk als Produkt untersuchen, geht es bei der Lehrwerkforschung um die Wirkung des Lehrwerkes auf den Lern- und Unterrichtsprozess. Dabei muss man zwischen der Entwicklungsforschung, d.h. systematischer Erprobung von Lehrwerken schon während ihrer Entwicklung und der Wirkungsforschung unterscheiden. Bei der Wirkungsforschung geht es um die Nutzung der Lehrwerke und ihre Wirkung auf die Lehrenden und Lernenden. Der wichtigste Zweck der Lehrwerkforschung ist es, gerade den Lehrenden die Auswahl von Lehrmaterialien zu erleichtern. Das erscheint besonders wichtig im Medienzeitalter, das durch eine Materialflut gekennzeichnet ist. Es muss aber darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Leichtigkeit des Zugriffes auf Lehrwerkmaterialien aus dem Internet nicht nur für die Lehrenden, sondern auch für die Schüler eine große Herausforderung ist und neue Lehr- und lernmethoden erfordert, besonders wegen der großen Leichtigkeit, Informationen im Internet zu finden. Klippel meint: „Da gerade im Fremdsprachenunterricht das Lehrwerk trotz Materialflut und Internet den tatsächlichen Lehrplan der ersten Jahre der Sprachvermittlung darstellt, sollte man den expliziten und impliziten Inhalten der Lehrwerke aber auch deren inhaltlichen Leerstellen erneut Aufmerksamkeit schenken“ (Klippel, 2009,

p. 92). Da Lehrwerkforschung vor allem als praktische Entscheidungshilfe bei der Beurteilung und Wahl von Lehrwerken betrachtet wird, ist es nicht ungewöhnlich, dass sich die Lehrwerkforschung erst in den 70er Jahren durch die ansteigende Auswahl der Fremdsprachlehrwerke entwickelt hat. In den 50er und 60er Jahren gab es fast überhaupt keine Beiträge zur Lehrwerkanalyse, weil es sozusagen eine Monopolstellung unter den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache gab, so dass eine Lehrwerkforschung als überflüssig erschien. Mit der Veränderung der Bildungspolitik, dem Wandel in der Zielsetzung und der Methodenvielfalt entwickelte sich eine Konkurrenzsituation und damit das Bedürfnis nach Lehrwerkforschung. Die Lehrwerkforschung sollte den Lehrenden konkrete „Gebrauchsanweisungen“ geben in einer Situation, in der Lehrwerke mit unterschiedlichen didaktischen und methodischen Konzeptionen im Fremdsprachenunterricht, der nicht nur aus homogenen Gruppen bestand, eingesetzt werden sollten. Der zweite Zweck ist die Erforschung der Wirkung von Lehrwerken. Die Informationen über das Funktionieren des Sprachunterrichts in den Schulen und ihren Einsatz durch Lehrkräfte ist sehr begrenzt. Noch weniger weiß man über die Reaktionen der Schüler. Wichtige Informationen über den Bezug zwischen Lehrwerken und dem Sprachenlernen geben auch historische Lehrwerkforschungen. Bei solchen Forschungen wird das Lehrwerk nicht nur als Darstellung der Sprachdidaktik einer bestimmten Periode betrachtet sondern auch als Indikator der Entwicklungen und Veränderungen in der Gesellschaft. In Deutschland gibt es spezialisierte Institute, die sich mit der Lehrwerkforschung beschäftigen. Das Institut mit der längsten Tradition ist das „Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung“. Dieses in Braunschweig gegründete Institut beschäftigt sich seit den 50er Jahren mit der Analyse von Lehrwerken. Das „Zentrum für Schulbuchforschung“ am Wolfgang-Ratke-Institut in Köthen hat im internationalen Rahmen einen bedeutenden Beitrag zur Lehrwerkforschung getragen. Die Arbeitsstelle für Lehrwerkforschung und Materialentwicklung wurde 2011 gegründet. Die Arbeitsstelle gehört institutionell dem Institut für Auslandsgermanistik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Friedrich-Schiller-Universität Jena an. Die Schwerpunkte der Arbeitsstelle befinden sich in den Bereichen Lehrwerkforschung, Didaktik und Methodik von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, mediengestütztes Fremdsprachenlernen sowie Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Österreich gibt es seit 1988 das „Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung“. Dieses Institut beschäftigt sich mit Analysen der kommunikativen Qualität der Lehrwerke und betrachtet dabei besonders die Erkenntnisse der Schüler. Größere Untersuchungen und wichtige Veröffentlichungen zum Thema Lehrwerkforschung gibt es seit den 70er Jahren. Lehrwerkforschung wird vor allem durchgeführt, um eine positive Lehrwerkentwicklung anzuregen. Sie soll einen Einblick in das Lehrwerkkonzept geben. Um einen Orientierungsrahmen zu schaffen werden Kriterienkataloge erstellt und Analyseraster zur Beurteilung verschiedener Aspekte zusammengefasst. Mit den wichtigsten Schwerpunkten der Lehrwerkforschung beschäftigen sich z. B. Heuer, Müller und Schrey, Krumm, Piepho, Kast und Neuner. Heuer, Müller und Schrey (1970) beschäftigten sich im Rahmen des veröffentlichten Analyseverfahrens des Arbeitskreises Lehrwerkforschung mit der Analyse der gesamten Faktoren innerhalb eines Lehrbuchs. Meistens handelt es sich aber um das Erforschen bestimmter Aspekte in den Lehrwerken. So beschäftigen sich Hüllen und Lörcher mit dem Bezug zwischen Lehrbuch und Unterricht und erläutern (Hüllen & Lörcher, 1979), dass Lernende vereinfachte Kommunikationsmodelle aus dem Lehrwerk übernehmen (ohne strukturelle und semantische Komplexität), wenn Lehrende nichts dagegen unternehmen. Den Einfluss der Lehrmaterialien auf den Lernprozess erforscht auch in ihrem Buch „Fremdsprachliche Aufgaben: Ein Instrument zur Lehrmaterialanalyse“ Knapp-Potthoff (1979). Mit Landeskundlichen Inhalten in DaF Lehrwerken beschäftigt sich besonders Ammer. Seine Untersuchungen zeigen, dass Lehrwerke, die vor allem Sprachvermittlung als Ziel haben, sehr wenige Informationen über die deutsche Kultur geben, während die Lehrwerke, die nach der Bildungsreform entstanden sind, viele Texte enthalten, die das Deutschlandbild darstellen (Ammer, 1994). Maijala vergleicht den Lehrwerkalltag in britischen und finnischen Lehrwerken für das Fach Deutsch mit besonderer Betonung der landeskundlichen Inhalte (Maijala, 2007a). Abendroth-Timmer gibt in ihrem Buch „Der Blick auf das andere Land“ einen Vergleich der Perspektiven in Deutsch- Französisch- und Russischlehrwerken. Koldijk analysiert die Authentizität der Texte in Lehrbüchern und erarbeitet 1989 einen Kriterienkatalog. Buhlman und Fearn analysieren und beurteilen fachsprachliche Lehrwerke.

Die Frage ist aber, ob und in welcher Form die Ergebnisse solcher Forschungen in der Praxis angewandt werden. Es genügt nicht, dass Forschungen durchgeführt werden, es müssen auch konkrete Vorschläge gegeben werden darüber, wie man die untersuchten Lehrwerke überarbeiten und verbessern könnte. In Kroatien führt Häusler historische Lehrwerkforschungen durch. Sie beschäftigte sich mit kroatischen DaF-Lehrwerken der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Gemeinsam mit Glovacki-Bernardi erforschte sie die Grammatikvermittlung in neueren kroatischen Lehrwerken (Häusler & Glovacki-Bernardi, 2010) und erläutert wie international normierte Kompetenzbeschreibungen für bestimmte Prüfungszertifikate den Stellenwert der Grammatikvermittlung in den kroatischen Lehrwerken beeinflussen. Pehar beschäftigt sich mit den Kulturelementen in Deutschland, der Schweiz und Österreich, die in kroatischen DaF-Lehrwerken vorkommen. Petravić untersucht die DaF-Lehrwerke in Kroatien von 1950 bis 2010 und gibt einen Überblick über das DaF-Lehrwerk als „Treffpunkt der Kulturen“ (Petravić, 2010). Petravić führt damit eine umfassende Forschung der Kultur- und Zivilisationselemente in kroatischen DaF-Lehrwerken durch. Mit der Sprache der neuen Medien und ihrem Einsatz im DaF Unterricht beschäftigt sich intensiv Filipan-Žignić und trägt damit in einem großen Maße der Konzipierung neuer der Zeit und den Lernenden angepassten Lehrwerke bei, denn dieses Thema wird in der Zukunft in Klippels Sinne die inhaltliche Leerstelle im Lehrwerk aus dem Bereich Neue Medien und Sprache in den Neuen Medien ausfüllen müssen (Filipan-Žignić, 2012).

Weitere Forschungen, die zur Verbesserung der Lehrwerkkonzepte beitragen, sind Untersuchungen, die sich mit den Einschätzungen der Lernenden gegenüber Lehrbüchern beschäftigen. Wichtige Forschungen, die zur Verbesserung der Lehrwerkkonzepte beitragen, sind Untersuchungen, die sich mit den Einschätzungen der Lernenden gegenüber Lehrbüchern beschäftigen. Eine 1986 vom Goethe Institut durchgeführte Umfrage zeigte, dass 61,2% der Befragten ihre Lehrwerke nicht positiv beurteilten (vgl. Krumm, 2010, p. 1220). Eine Studie über den Deutschunterricht in Japan – durchgeführt von Slivensky, ergab, dass auf die Frage: „Haben Sie mit ihrem Lehrbuch viel gelernt?“ nur 1,6% der Befragten wirklich „ja, sehr viel“ antworteten, „ziemlich viel“ antworteten 27,7%, „nicht so viel“ antworteten sogar 58% und „zu wenig“ 3,9% (Slivensky, 1996). Die wenigen Forschungen über die Reaktionen der Lernende geben wichtige Informationen über den realen Einsatz der Lehrwerke im Unterricht und ihre Handhabung durch Lehrkräfte und Lerner.

## **Methodenbezug**

Die Abhängigkeit der Lehrwerke von den zur bestimmten Zeit herrschenden Methoden im Fremdsprachenunterricht ist offensichtlich. „Lehrwerke werden nach bestimmten Lehrmethoden verfasst. An Lehrbüchern kann man die Merkmale von bestimmten Lehrmethoden gut erkennen.“ (Neuner & Hunfeld, 1993, p. 16). Den Bezug zu bestimmten Methoden kann man nach verschiedenen Aspekten erkennen. Vor allem wird der Methodeneinfluss anhand der im Lehrbuch präsentierten Texte sichtbar. So ist z.B. das häufige Vorkommen von authentischen Texten im Lehrbuch (Zeitungstexte, Werbung, Berichte u.a.) ein Zeichen, dass sich die kommunikative Methode durchgesetzt hat. Ein weiterer Aspekt ist auch die Grammatikbearbeitung. In manchen Lehrwerken wird die Grammatik anhand von Beispielen dargestellt und manchmal werden erst die Regeln genannt und dann erst Beispiele gegeben. Oder die Grammatikerklärungen werden ganz ausgelassen, was wiederum auf eine bestimmte Methode hinweist. Nach dem Aspekt der Übungen kann man auch sehr gut erkennen, um welche Methode es sich handelt, weil jede Methode bestimmte Arten von Übungen bevorzugt. Auch die bestimmte Reihenfolge der Lektionen und die Lernprogression lassen ein Methodenkonzept zum Vorschein treten. Um den Einfluss der Methoden auf die Lehrwerkgestaltung darzustellen werden die einzelnen Methoden kurz vorgestellt.

## Die Grammatik-Übersetzungsmethode

Lehrwerke, die dieser Tradition folgen, sind sehr stark grammatikorientiert. Bei der Grammatik-Übersetzungsmethode steht die Beherrschung der Grammatik im Vordergrund. Es wird davon ausgegangen "Wer die Grammatik beherrscht, beherrscht die fremde Sprache!" Die korrekte Übersetzung ist dann ein Beweis, dass man die Grammatik beherrscht (Neuner & Hunfeld, 1993, p. 19). Bei dieser Methode geht man davon aus, dass das Beherrschen des Regelsystems und die bewusste Einsicht in den Sprachaufbau zur Produktion von korrekten Sätzen führen. Damit rückt die schriftliche Form der Sprache in den Vordergrund. Durch Übersetzungs- und Ergänzungsübungen wird die Formulierung grammatisch korrekter Sätze geübt. Gerade deshalb ist das Hauptmerkmal solcher Lehrbücher, dass fast alle Übungen Übersetzungsübungen sind. Dabei wird meistens ein Text aus der Muttersprache in die Fremdsprache übersetzt oder umgekehrt. Bei den Übungen handelt es sich überwiegend um Übungen, die das Leseverstehen überprüfen sollen. Es werden fast nur schriftliche Übungen aufgegeben. Lehrwerke, die sich nach dieser Methode richten beruhen also auf drei Tätigkeiten: übersetzen, lesen und schreiben.

## Die direkte Methode

In den 50er Jahren entwickelt sich die direkte Methode, die von der strengen Grammatikbeherrschung abweicht und sich mehr der aktiven Fremdsprachbeherrschung widmet. Deshalb stehen das Erlernen der gesprochenen Sprache und das Zurechtfinden in Alltagssituationen im Vordergrund. Die Sprache wird durch Assoziationen und Visualisierung gelernt ohne Grammatikregeln und Übersetzungsübungen. Dazu werden Gespräche eingeübt und auswendig gelernt. Die Regeln werden anhand einer Reihe von Beispielen abgeleitet. Man versucht beim Erlernen der Fremdsprache das Lernen der Muttersprache zu imitieren und die Fremdsprache durch Nachahmung und Wiederholung zu lernen. Im Unterricht wird aber, anders als bei der Grammatik-Übersetzungsmethode, die Muttersprache völlig ausgelassen. Die Fertigkeiten Hören und Sprechen werden hervorgehoben, während die Fertigkeiten Lesen und Schreiben vernachlässigt werden. Durch die Entwicklung der Phonetik wurden die Unterschiede zwischen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache dargestellt (Neuner & Hunfeld, 1993). Dank dieses Forschungsstandes erlangte die direkte Methode ihre theoretische Grundlage und etablierte sich als dominante Fremdsprachmethode. In den Lehrwerken der direkten Methode werden Texte meistens in der Dialogform, die von Bildern, Synonymen und Umschreibungen veranschaulicht wird, dargestellt und eingeübt. Es wird vollständig auf die Muttersprache verzichtet.

## Die audiolinguale Methode

Die audiolinguale Methode entwickelte sich in den USA in den 40er Jahren aus den behavioristischen Lerntheorien und dem Strukturalismus in der Linguistik. Ähnlich wie bei der direkten Methode wird die Fremdsprache als Kommunikationsmittel betrachtet und die Aufgabe des Fremdsprachunterrichts ist es, die Lerner zur Kommunikation in Alltagssituationen zu befähigen. Die Vermittlung der gesprochenen Sprache steht dabei im Mittelpunkt. In dieser Methode beruht das Lernen aber auf Vormachen und Nachahmen reduziert, weil das Verhalten der Menschen auf diese mechanischen Abläufe zurückgeführt wird. So basiert die AL-Methode auf dem mechanischen Lernen von Sätzen d.h. von Satzmustern dem sogenannten „Pattern drill“. Im Vordergrund steht das Einüben von Dialogen und Sprachmustern. Die Grammatikregeln werden meist in Tabellen dargestellt und dienen auf Satzmustern. Als Übungsformen werden Frage- und Antwortübungen, Lückentexte und Aufgaben, in denen man einem bestimmten Muster folgen muss, bevorzugt. Durch diese Methode wurde zwar das Können der Sprache eingeübt aber nicht das Wissen über die gelernte Sprache. Kennzeichnend für die Lehrwerke, die dieser Methode folgten, waren Sprachmuster, die durch Imitation und Wiederholung gelernt werden sollten. Die meisten Übungen waren daher,

Satzumformungsübungen, Substitutionsübungen und Lückentexte. Die Progression wurde in den Lehrwerken durch die Komplexität der gegebenen Sprachmuster erreicht. Von großer Bedeutung waren authentische Texte, die als Vermittler von authentischen Situationen einen besonderen Sprachstil darstellten. Die Grammatik wurde nicht zur Lektion erklärt, sondern meist im Anhang.

### **Die audiovisuelle Methode**

Die audiovisuelle Methode kann man als Weiterentwicklung der audiolingualen Methode bezeichnen. Das Hauptprinzip der AV Methode besteht darin, die Sprache mit visuellem Material zu verbinden, d.h. mit Bildern und Bilderfolgen begleitet von aufgenommenen Dialogen. Die Lernenden prägen sich durch das Wiederholen der Bilder und Texte die Dialoge ein. Durch das Verbinden von visuellen und akustischen Reizen kommt es zum Verständnis der dargestellten Situation. Bei der AV Methode spielen die technischen Medien wie auch bei der AL Methode eine sehr große Rolle. In den Lehrwerken übernehmen Bilder und Bildgeschichten nicht nur die Rolle der Bedeutungsvermittler, wie es der Fall bei der AL Methode ist, sondern dienen auch zur Spracheinübung und Sprachanwendung.

### **Die kommunikative Methode**

In den 70er Jahren ermöglichte die Entwicklung der linguistischen Pragmatik die Entstehung der kommunikativen Methode. Bei der kommunikativen Methode werden alle vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) gleichgestellt und entwickelt und nicht mehr isoliert. Als wichtigstes Ziel der kommunikativen Methode wird hervorgehoben, dass der Lernende sich in verschiedenen Alltagssituationen zurechtfinden kann. Daher sollen sie zu einem authentischen Sprachgebrauch befähigt werden. Bei dieser Methode geht es um das bewusste Lernen und der kreative Sprachgebrauch steht im Vordergrund. Der Unterricht nach dieser Methode ist schülerzentriert und stellt den Lernenden als aktiven Partner dar, dessen Bedürfnisse mehr als in den anderen Methoden berücksichtigt werden sollen. Die Auswahl des entsprechenden Lehrmaterials d.h. vor allem des passenden Lehrwerkes ist dafür besonders wichtig. Die Bearbeitung authentischer Texte wird in den Vordergrund gestellt. Das globale und das selektive Verstehen bekommen an Anerkennung und werden in den Unterricht integriert. Die Unterrichtsformen erleben auch eine Umwandlung. So wird statt Frontalunterricht immer häufiger Partner- und Gruppenarbeit eingesetzt. Außerdem wird betont, dass landeskundliche und kulturelle Elemente wichtig für die allgemeine Kommunikationsfähigkeit sind und daher ihren Platz im Lehrwerk finden müssen.

### **Der interkulturelle Ansatz**

Der interkulturelle Ansatz kann als Weiterentwicklung der kommunikativen Methode angesehen werden. Ein wichtiges Ziel im Fremdsprachenunterricht wird die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz. Bei der interkulturellen Kompetenz wird die kommunikative Kompetenz durch das Verstehen der Kultur erweitert, und zwar durch das Verstehen der eigenen und der fremden Kultur. So wird der Vergleich der eigenen Kultur mit der Kultur des Ziellandes in den Unterricht mit einbezogen und wird zu seinem Bestandteil. Die Lernenden sollen sich nicht nur mit der Sprache des fremden Landes beschäftigen, sondern auch mit den kulturellen Ähnlichkeiten und Unterschieden, mit Vorurteilen und Stereotypen und deren Ursprung. Durch das Kennenlernen der fremden Kultur erhält der Lernende Informationen über das Fremde, verändert aber gleichzeitig auch sein Verhältnis zur eigenen Kultur. So beschreibt Christ: "Es ist zu vermuten, dass Fremdsprachenunterricht zur Veränderung von Einstellungen von Lernern beiträgt, und zwar von Einstellungen im Blick auf andere Sprachen, Personen anderer Sprachen, Personen anderer Kultur und durch diese hindurch im Hinblick auf andere Länder und Kulturen. Es ist zweitens zu vermuten und es ist zu beobachten, dass Fremdsprachenunterricht zur Veränderung des Kommunikationsverhaltens führt, übrigens nicht nur des Kommunikationsverhaltens in anderen Sprachen, sondern auch des Kommunikationsverhaltens in



der eigenen Sprache“ (Christ, 1996, pp. 183-184). In den Lehrwerken reicht es aber nicht, wenn nur Bilder fremder Kulturen dargestellt werden. Interkulturelle Vermittlung kann nicht durch vereinfachte Gegenüberstellung erreicht werden. In den interkulturell orientierten Lehrwerken werden daher Themen bearbeitet, die den Lernenden aus ihrer Lebenserfahrung bekannt sind und die sie mit den Lebenserfahrungen, die die Lernenden aus dem Zielsprachenland haben vergleichen können. Lehrwerke, die interkulturelle Kompetenzen vermitteln wollen, müssen vor allem authentische Texte enthalten und aktuell bleiben. Sie sollten viel Freiraum für freie Antworten und Meinungsaustausch geben, unterstützt durch visuelles Material. Der Trend der interkulturell ausgerichteten Lehrwerke hat sich bis heute erhalten. So betont Andraka 2020 „Interkulturelle Kompetenz bereichert den Unterrichtsprozess und seine Inhalte und bringt eine vergleichende Perspektive von Fremdem und Eigenem. Auf diese Weise werden interkulturelle Sprecher entwickelt“. (Andraka, 2020, p. 54.)

## **Methoden unserer Zeit**

In den letzten zwei Jahrzehnten wird immer mehr die kognitive Wende im Bereich der Methodik hervorgehoben. Die kognitive Lernpsychologie, die sich mehr auf die Lernprozesse als auf das Endergebnis des Lernens konzentriert, entfernt sich vom herrschenden Behaviorismus und der Lernzielorientierung und betrachtet den Lernprozess als konstruktiven, selbst gesteuerten Prozess. Der Lerner soll befähigt werden, diesen Prozess zu planen, ihn vorzubereiten, durchzuführen und zu überprüfen. Der Lernende steht im Zentrum des Lernprozesses während der Lehrer die Rolle des Helfers und Beraters übernimmt. Die Selbstständigkeit, die sich der Lerner in der Schule aneignet, ermöglicht ihm, sich während des ganzen Lebens weiterzuentwickeln und zu lernen. Lernen wird nicht mehr als Nachahmtätigkeit, in der bestimmte Informationen übernommen und Vorgehensweisen angeeignet, werden betrachtet, sondern als aktiver und konstruktiver Denkprozess, der ein Leben lang dauert. Entsprechend entwickeln sich auch die Lehrwerke, in denen als Schwerpunkt die Kommunikationsfähigkeit hervorgehoben wird. Die Lehrwerke werden so gestaltet, dass sie den Lerner zum selbstständigen Lernen aber auch zur Selbstevaluation auffordern. Im digitalen Zeitalter, in dem viele Materialien auch aus anderen Quellen genutzt werden, ist es besonders wichtig, dass die Schüler Selbstverantwortung übernehmen, gerade wegen der großen Leichtigkeit, Informationen im Internet zu finden. Um Verwirrung in der Vielzahl der verfügbaren Materialien zu vermeiden, ist es notwendig, dass Lehrbücher vorhanden sind, deren Konzept von den Begriffen Standardorientierung und Bildungsstandard geprägt sind. Der Spracherwerb und die erworbenen Sprachkompetenzen der Lerner sollen durch vorgeschriebene Standarde, vor allem durch den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen, transparent und vergleichbar werden. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen wurde im Auftrag des Europarats erarbeitet, um die Bestimmung der Kompetenzniveaus von A1 bis C2 zu ermöglichen. Dank dieses Dokumentes kann man die erworbenen Kompetenzen und den Lernerfolg messen. Die modernen Lehrwerke richten sich daher vor allem nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen.

## **Lehrwerkgenerationen**

Götze betont, dass aufgrund der einzelnen methodischen Ausrichtungen Lehrwerke nach dem zweiten Weltkrieg in fünf Lehrwerkgenerationen eingeordnet werden können (Götze, 1994). Die einzelnen Generationen sind „durch Methoden des Lehrens und Lernens charakterisiert, wobei diese Methoden jeweils Anwendungen bestimmter sprachwissenschaftlicher bzw. lerntheoretischer Überlegungen darstellen“ (Götze, 1994, p. 29). Die erste Lehrwerkgeneration dominiert nach Götze in den 50er Jahren. Sie ist vor allem durch die Gleichsetzung von Sprache und Grammatik gekennzeichnet. Bei dieser Generation steht das Regelwissen vor der Kommunikationsfähigkeit, so dass die geschriebene Sprache im Mittelpunkt steht. Ein Beispiellehrwerk dieser Phase ist die „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ von Schulz & Griesbach. Lehrwerke, die der audiolingualen bzw. audiovisuellen Lehrmethode angehören können zur zweiten Lehrwerkgeneration zugeordnet werden.

Der Fokus dieser Lehrwerkgeneration lag auf dem Beherrschen von Kommunikationsmustern, von Strukturen, vor allem auf dem Auswendiglernen von Dialogen. Es dominierte die Einsprachigkeit und die gesprochene Sprache war im Mittelpunkt. Das Lehrwerk „Vorwärts“ von Arnold ist ein typisches Lehrwerk dieser Lehrwerkgeneration. Die „pragmatische Wende“ kennzeichnet die dritte Lehrwerkgeneration. Diese Generation ist bekannt durch kommunikative Aspekte bzw. Funktionalität der Inhalte. Mündliche Übungen stehen im Vordergrund. Das sprachliche Handeln in verschiedenen Kommunikationssituationen wird geübt. Es wird aber auf das Einüben von Sprechakten reduziert. Daher kommt es zur Überakzentuierung der gesprochenen Sprache, die als Informationsträger betrachtet wird. Ein Beispiellehrwerk ist das Lehrwerk „Deutsch aktiv“. Bei der vierten Lehrwerkgeneration spielt die Fremdperspektive eine entscheidende Rolle. Man versucht in Adressaten spezifischen Lehrwerken die Eigen- und Fremdperspektive zu konfrontieren und dadurch die ethnozentrische Sichtweise zu überwinden. Die Merkmale dieser Generation sind die Überwindung ethnozentrischer Sichtweisen, Eigen- und Fremdperspektive werden konfrontiert, kulturspezifische Skripte expliziert; Lerner wurden als Vertreter ihrer Heimat stereotypisiert, soziokulturelle Diversität wurde mangelhaft dargestellt, beruflich und fachsprachlich ausgerichtete und auch regionale Lehrwerke wurden entwickelt. Die interkulturellen Lehrwerke dieser Generation sind z.B. „Sichtwechsel“ und „Sprachbrücke“. Die fünfte Lehrwerkgeneration unterscheidet sich durch die Entwicklung aller vier Grundfertigkeiten, vor allem auch des Lesens und Schreibens. Der bewusste Sprachgebrauch und die Sprachlernbewusstheit werden gefördert. Übungen zur Sprachreflexion und interaktive Übungen stehen im Mittelpunkt. Ansätze dieser Lehrwerkgeneration findet man im Lehrwerk „Wege“ und im Lehrwerk Die Suche (in Texten von Enzensberger). Heute kann man schon von der sechsten Generation diskutieren. Ein besonderes Merkmal dieser Generation ist die Nutzung verschiedener Medien. So erklärt Majjala „die Deutschlehrwerke des neuen Jahrtausends sind gekennzeichnet durch die Integration verschiedener Unterrichtsmaterialien und -medien: Computerprogramme und Internet beeinflussen den Unterricht immer mehr.“ (Majjala, 2004, p. 43).

### **Lehrwerke in der Corona-Zeit**

Schon vor der Corona-Zeit nutzten Lehrkräfte die Vorteile digitaler Medien im Unterricht. Lehrmaterialien wurden in der elektronischen Ausgabe als Zusatzmaterial und als gute Alternative zu klassischen gedruckten Lehrbüchern im Unterricht verwendet. Bereits 2013 sagten Lee, Messom und Yau voraus, dass die digitale Form von Lehrbüchern in absehbarer Zeit die gedruckten ersetzen würde (Lee *et al.* 2013, p. 32). Mit der Entwicklung der Technologie und ihrer weiten Verbreitung begannen Lehrkräfte, verschiedene Multimedia-Aktivitäten in ihren Unterricht einzubinden, wie zum Beispiel interaktive Websites (Engbrecht, 2018, p. 3). Dennoch blieb das Lehrbuch in gedruckter Form als primäres Unterrichtsmaterial.

Niemand konnte vorhersehen, dass Ende 2019 weltweit durch die Pandemie des neuartigen Coronavirus eine Ausnahmesituation ausgelöst wird, die den Bildungs- und Erziehungsbereich stark betroffen hat, weil Schulen geschlossen wurden, so dass es zur Umstellung auf digitalen Fernunterricht kam. Die COVID-19 Pandemie führte zu sofortigen Änderungen in der Art und Weise, wie Schüler lernten, bzw. wie Lehrkräfte unterrichteten. Der Einsatz digitaler Medien entwickelte sich über Nacht von der Alternative zur Notwendigkeit. In den neu entstandenen Umständen war es „didaktische Konzepte zu entwickeln, um Lernprozesse durch die Nutzung digitaler Medien sinnvoll zu fördern“ (Heusinger, 2020, p. 12). Doch was ist wirklich mit den Lehrbüchern passiert? Wurden sie an die neue Situation angepasst, oder wurden sie nur leichter verfügbar? So betont Rössler in einem Interview aus 2020 „Ein Lehrerhandbuch oder ein Arbeitsbuch, das ich als PDF runterlade, ist halt schneller bei mir. Aber die Distribution ist der didaktisch uninteressanteste Aspekt der Digitalisierung. Die spannende Frage ist ja, ob sich durch Digitalisierung die Qualität ändert bzw. ändern kann. Wenn ein Lehrerhandbuch ein in München, Berlin oder Stuttgart geschriebener Text ist, der für die ganze Welt gilt, dann ist es zwar schön, dass er jetzt schneller in der ganzen Welt verteilt werden kann, aber inhaltlich ändert sich ja erst einmal nichts.“ (Marques-Schäfer, 2020, p. 15). Es gibt zwar schon

eine zeitlang papierlose Lehrwerke, doch wenn man sie analysiert, wird klar, dass diese Lehrwerke, aufgebaut sind, wie Lehrwerke, die wir von früher kennen. Als positive Folge der Pandemie muss aber betrachtet werden, dass die neuen Unterrichtsbedingungen zu der interessanten Verschiebung geführt haben, Pädagogen zu ermutigen, Lehrwerke als *Richtlinien* oder als Ergänzung für den Unterricht zu verwenden, anstatt diese in den Fokus des Grundunterrichts zu legen (Rudeau, 2021, p. 71). Rudeau meint „Ich bin daher der Meinung, dass die durch die Pandemie erzwungenen Methoden die Pädagogen weiterhin dazu ermutigen sollten, sich vom Lehrbuch als primäre Unterrichtsquelle zu trennen (Rudeau, 2021, p. 71).

Die Autorinnen möchten aber darauf aufmerksam machen, dass der Übergang auf den digitalen Unterricht ohne klassisches Lehrwerk viele Gefahren verbirgt, so meint Maijala „Wissen lässt sich zumeist besser in einem kompakten Lehrwerk strukturieren als in Form von nicht lehrwerkgebundenen Darstellungen auf elektronischen Medien oder im Internet“ (Maijala, 2007b, p. 543).

## Schlussfolgerung

Der Fremdsprachenunterricht ist noch immer stark lehrwerkzentriert, denn es ist das Hauptinstrument der Unterrichtsabwicklung. Durch das Lehrwerk, vor allem durch die Orientation des Lehrwerkes an das Curriculum, werden die Vorgaben des Lehrplans im Unterricht durchgesetzt. Es ermöglicht eine bestimmte Vergleichbarkeit zwischen Klassen und Lernstufen. Es bietet eine durchdachte didaktische Progression. Lehrwerke helfen den Lehrern bei der Realisation und der Klassifikation der Bildungsergebnisse. Es ist somit das Hauptinstrument der Unterrichtsabwicklung. Daher ist jede Hilfe bei der Auswahl der Lehrwerke umso wichtiger, denn angesichts der wachsenden Lehrwerkproduktion nimmt die Lehrwerkforschung einen immer wichtigeren Platz ein. Die Lehrwerkforschung hat zwei Hauptzwecke. Erstens ist es die Entwicklung der Kenntnisse über Sprachlehr- und Lernprozesse und zweitens die Verbesserung der vorhandenen Lehrwerke. Diese Ziele können durch folgende Maßnahmen verwirklicht werden: durch die weitere Entwicklung der Analyse Kriterien, die vor allem präziser für spezifische Zielgruppen erarbeitet werden sollten, durch erhöhte Kompetenz der Lehrenden, d.h. durch ihre Befähigung zur besseren Nutzung der Lehrwerke schon während ihrer Ausbildung, durch die stärkere Einbeziehung der Lernenden und eine Erprobung und Evaluierung der Lehrwerke seitens der Lehrer und Lernenden. Außerdem soll die Lehrwerkforschung den Lehrern zeigen, dass man den Unterricht mit Lehrwerk zwar sicher und kompetent führen kann, aber dass sie auch den Freiraum, den das Lehrbuch bietet, besser nutzen sollten. Die Lehrwerkdominanz sollte zurückgedrängt werden zugunsten eines offeneren, kreativeren und mehr auf die Bedürfnisse der Lernenden orientierten Unterrichts. Der Unterricht in der Corona Zeit zeigte, dass Lehrmaterialien in der elektronischen Ausgabe eine gute Alternative zu klassischen gedruckten Lehrbüchern sein können. Um die Lehrer darauf aufmerksam zu machen, müssen Lehrwerke konstant analysiert und untersucht werden. Nur der Blick ins Lehrwerk, unabhängig davon, ob es sich um ein gedrucktes oder digitales Lehrbuch handelt, ermöglicht einen klaren Blick auf den Unterricht.

## Literatur

- Abendroth-Timmer, D. (1998). Der Blick auf das andere Land – Ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch- Französisch- und Russischlehrwerken. Gunter Narr.
- Ammer, R. (1994). Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In B. Kast & G. Neuner (Ed.). Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht (pp. 266-274). Langenscheidt.
- Andraka, M. (2020). Strani jezik, udžbenik i kultura. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Christ, H. (1996). Didaktische Konzepte im Umfeld der Sprachenpolitik am Ende des 20. Jahrhunderts. In H. Funk & G. Neuner (Ed.): Verstehen und Verständigung in Europa (pp. 182-191). Cornelsen.

- Engbrecht, J. R. (2018). Digital Textbooks Versus Print Textbooks. Culminating Projects in Teacher Development. 35. 1-28. [https://repository.stcloudstate.edu/ed\\_etds/35](https://repository.stcloudstate.edu/ed_etds/35)
- Engel, U., Hans-Jürgen, Krum, H. J., & Wierlacher, A. (1979). Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. 2 Bde. Groos.
- Filipan-Žignić, B. (2012). O jeziku novih medija (Kvare li novi mediji suvremeni jezik?). Matica hrvatska.
- Funk, H. (2001). Das Ende ist nah! Oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke. In H. Funk & M. König (Eds.), Kommunikative Fremdsprachendidaktik (pp. 279-293). Iudicium.
- Funk, H. (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen - ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia*, 3, 41-47.
- Götze, L. (1994). Fünf Lehrwerkgenerationen. In B. Kast & G. Neuner (Eds), Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht (pp. 29-30). Langenscheidt.
- Häusler, M. & Glovacki-Bernardi, Z. (2010). Grammatikvermittlung in neueren kroatischen DaF-Lehrwerken. *Linguistik online*, 41 (1), 51-75.
- Heuer, H., Müller, R. & Schrey, H. (1970). Möglichkeiten der Lehrwerkforschung und lehrwerkkritik. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 17, 1-6 .
- Heusinger, M. (2020). Lernprozesse digital unterstützen. Ein Methodenbuch für den Unterricht. Beltz.
- Klippel, F. (2009). Ziele, Inhalte und Kompetenzen-Eckpunkte der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts. In K. R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H. J. Krumm (Eds.), Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29.Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (pp. 88-96). Gunter Narr Verlag.
- Knapp-Potthoff, A. (1979). Fremdsprachliche Aufgaben. Ein Instrument zur Lernmaterialanalyse. Narr.
- Königs, F. G. (2006). Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit als Problem und Chance der Lehrwerkkonstruktion(DaF). In E. Neuland (Ed.), Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht (pp. 525-539). Lang.
- Krumm, H. J. (1999). Zum Stand der Lehrwerksforschung aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. In K. R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs & H. J. Krumm (Eds.), Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen (119-128). Gunter Narr
- Krumm, H. J., Fandrych C., Hufeisen B. & Riemer C. (2010). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Ein internationales Handbuch. De Gruyter.
- Lee, H. J., Messom, C., & Yau, K.-L. A. (2013). Can an Electronic Textbooks be Part of K-12 Education?: Challenges, Technological Solutions and Open Issues. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12 (1): 32- 44. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1008864.pdf>
- Lörscher, W. & Hüllen, W. (1979). Lehrbuch, Lerner und Unterrichtsdiskurs. Untersuchungen zur Struktur der Lernaltersprache im Englischunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 7 (4), 313-326.
- Maijala, M. (2004). Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder. Lang.
- Maijala, M. (2007a). Jugendsprache und Jugendkultur in finnischen und schwedischen DaF-Lehrwerken – „Voll die Liebe“: „Boys“ und „Girls“. In E. Neuland (Ed.), Jugendsprachen: mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell. Peter Lang.
- Maijala, M. (2007b). Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF* 6,(34), 543-561.
- Marques-Schäfer, G. (2021). DaF und digitale Medien: ein Interview mit Dietmar Rösler. *Pandaemonium Germanicum*, 24 (42), 11-21. <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/176690>.
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung. Langenscheidt.

- Neuner, G. (1994). Lehrwerkforschung-Lehrwerkkritik. In B. Kast & G. Neuner (Eds.), Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht (pp. 8-22). Langenscheidt.
- Nieweler, A.(2000). Sprachenlernen mit dem Lehrwerk – Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht. In R. Fery & V. Raddatz (Eds.), Lehrwerke und ihre Alternativen (pp. 13-19). Peter Lang.
- Petravić, A. (2010). Udžbenik stranog jezika kao mjesto susreta kultura – slike stranoga i vlastitoga u hrvatskim udžbenicima njemačkog jezika. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga d.d.
- Rudeau, D. (2021). Inwiefern sind Lehrwerke eine adäquate Bereicherung für den modernen Sprachunterricht? Sprachunterricht ohne Lehrwerk. Arts & Sciences Electronic Theses and Dissertations. 2285. [https://openscholarship.wustl.edu/art\\_sci\\_etds/2285](https://openscholarship.wustl.edu/art_sci_etds/2285)
- Slivensky, S. (1996). Regionale Lehrwerkforschung in Japan. Iudicium.

**Vanda Šajer**

Ekonomsko-birotehnička škola Slavonski Brod

**Anita Zovko**

Sveučilište u Rijeci

Filozofski fakultet

## **Stavovi studenata nastavničkog modula Filozofskog fakulteta u Rijeci o medijskom obrazovanju**

### **Sažetak**

Ubrzani tehnološki razvoj od druge polovine prošlog stoljeća sve do danas generirao je nagle promjene u načinu ljudskog života i funkcioniranja društva. Obrazovanje kao vitalna oblast opstojanja i napretka društva trenutno prolazi kroz velike transformacije izazvane novim tehnologijama i bržom razmjenom informacija. Cilj ovog istraživanja je bio utvrditi kakve stavove imaju studenti nastavničkog modula Filozofskog Fakulteta u Rijeci o medijskom obrazovanju i njegovoj potencijalnoj implementaciji u hrvatski obrazovni sustav. Teorijski dio rada definira medije i medijsku pismenost, ukratko opisuje njihov utjecaj, opisuje medijsko obrazovanje kao pojam i fenomen, te ukratko prikazuje trenutno stanje medijskog obrazovanja u RH. U radu su navedena i prethodna istraživanja o stavovima studenata, nastavnika ali i šire populacije o medijskom odgoju i obrazovanju. Empirijski dio rada prikazuje podatke o ispitanicima, metode, instrument, obradu i analizu podataka. Prvim istraživačkim pitanjem uz pomoćna pitanja se istražilo smatraju li studenti da postoji potreba za medijskim obrazovanjem na nastavničkim studijima, dok je drugo istraživačko pitanje bilo postoji li poveznica između spola studenata i stava o potrebi za medijskim obrazovanjem. Nalazi istraživanja su potvrdili pretpostavke da studenti nastavničkih studija medijsko obrazovanje smatraju potrebnim te da su u tom stavu složni bez obzira na spol.

**Cljučne riječi:** mediji; medijsko obrazovanje; medijska pedagogija; nastavniki studiji; stavovi studenata

## **Attitudes of students of teacher training at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka towards media education**

### **Abstract**

Accelerated technological development has generated sudden changes in the means of life and the functioning of society. Education is undergoing major transformations caused by new technologies and faster information exchange. This research aimed to determine the attitudes of students of teacher training at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka about media education and its potential implementation in the Croatian educational system. The theoretical part of the paper defines media and media literacy. It also describes media education as a concept and presents the current state of media education in Croatia. The paper also lists previous research on the attitudes of students, teachers, and the wider population towards media education. The empirical part of the paper shows data on respondents, methods, instruments, data processing, and analysis. The first research question investigated whether students believe that there is a need for media education in teacher studies, while the second research question was whether there is a link between the gender of the students and their attitudes about the need for media education. The findings of the research confirmed that the students of teacher training consider media education necessary and that they concede with this attitude regardless of their gender.

**Keywords:** media; media education; media pedagogy; students' attitudes; teacher training

## Uvod - Mediji i njihov utjecaj na djecu i mlade

Brz razvoj i sve veća dostupnost tehnologije događa se usporedno s ubrzanim protokom informacija, a posljedno s njihovim sve većim gomilanjem. Suvremena civilizacija nas čini okruženima različitim slikama, zvukovima, tekstovima, interaktivnim ekranima u tolikoj mjeri da nam je to već postalo samopodrazumijevajuće i imanentno iskustvu življenja današnjice. Mediji su kao nositelji informacija sustav znakova i simbola (Tolić, 2012), a za učenike srednjih škola i studente oni su mjesta neformalnog učenja (Nadrljanski i sur., 2007). Posvuda oko nas se nalaze medijski artefakti iz kojih se može konkretno učiti (Thoman, 2003). Čovjek je danas toliko navikao na medije, da su oni, kako navodi McLuhan (2008) postali gotovo produžeci ljudskih osjetila. Tako se današnja djeca smatraju digitalnim "domorocima" (Considine i sur., 2009). No, pored brojnih pozitivnih utjecaja, izloženost medijima ima brojne negativne strane, što vrijedi i za tradicionalne i za suvremene digitalne medije. Tako tradicionalni mediji pokušavajući postići čim veći profit i tiražu nastoje podilaziti niskim strastima koristeći se senzacionalizmom i pretjeranim prikazima nasilja, dok su dnevno-političke teme trivijalne bez suštinskih informacija (Miliša, Zloković, 2008). Televizija još od najranijeg djetinjstva svojim hiperboličnim, brzo mijenjajućim slikama i napadnim zvukovima mijenja dječju percepciju te smanjuje mogućnost koncentracije (Baacke, 2013). Nije teško zamisliti mnoštvo takvih ekrana po izboru samo dodiranjem prsta na zaslon, kao što je primjerice *youtube*. Ono ništa manje opasno i primamljivo, a što se nameće između mnoštva hiperboličnih narativnih i polunarativnih programa namijenjenih djeci su reklame. I jedno i drugo kao fenomeni trajno mijenjaju dječju psihu te tako nastoje subliminalno pridobiti još jednog potrošača u slijed blještavila, jer kao dijete je nemoćan i bez kompetencija da se othrvu mnoštvu agresivnih podražaja koji mu se nastoje urezati u podsvijest (Miliša, Zloković, 2008; Potter, 2008). Baacke (2013, p. 100) primjećuje kako je za *djecu marketing samorazumljiv kao i mama i tata i televizor koji gledaju*. Djeca i mladi većinu slobodnog vremena provode u dokolici pritom izloženi masovnim medijima (Baacke, 2013; Miliša, Miličić, 2010). Na djelu su *generacije informacijama anestetiziranih tviteraša koji sve više slijede a sve manje misle* (Arsenijević i sur., 2011, p. 157). No, interaktivnost i dostupnost prikaza medijskih sadržaja pomoću digitalnih medijskih uređaja je u suprotnošću s postepenim dinamizmom tradicionalne transmisivne nastave (Baacke, 2013; Considine i sur., 2009; McLuhan, 2008). Također, vrijednosti potrošačkog društva, zabave, ugođe, plitkih emocija, egoizma i dokolice su u suprotnosti s vrijednostima rada, discipline, učenja i dubinskog promišljanja sadržaja (Baacke, 2013; Miliša, Zloković, 2008).

## Medijska pismenost i medijsko obrazovanje

Medijska pismenost je fenomen koji objedinjuje različite definicije i konceptualizacije pojma (Ciboci, 2018; Mateus, Hernandez-Brena, 2019; Schmidt, 2012). To je kišobranski termin koji se naširoko može definirati kao sposobnost pristupa, analize, evaluacije i efektivne komunikacije u različitim oblicima, uključujući printane i neprintane tekstove (Considine i sur., 2009, p. 472). Potter (2008) medijsku pismenost definira kao skup gledišta koju svi receptori medija primjenjuju aktivno s ciljem tumačenja primljenih poruka. Jan Amos Comenius, kojeg znamo kao oca pedagogije, je prvi u svom djelu *Schola Pansophica* spomenuo ideju odgoja za medije koje je smatrao značajnim sredstvima razvoja jezičnog izražavanja i prenošenja univerzalnog znanja (Halloran & Jones, 1984, prema Erjavec, 2005.) UNESCO je još 1964. podržao ideju o odgoju za medije. Godine 1976. njegova je radna skupina stručnjaka napravila model masovnog odgoja za medije koji je djecu i mlade trebao podučiti kritičkoj analizi medijskih sadržaja, a 1982 su kreirane preporuke za integraciju takovog odgoja za europske zemlje. Masterman (1988) definira medijsko obrazovanje kao stalni proces čiji je predmet dijalog i suradnja između medijskih stručnjaka, nastavnika i studenta oslanjajući se na kritičku autonomiju. Takva kritička analiza sadržaja koji svakodnevno prodiru sa svih strana ima zadaću pomoći djeci i mladima da postavljaju granice medijskom djelovanju koje bi tako bilo podređeno kriterijima koje bi mladi usvojili pomoću medijskog obrazovanja. Finska je bila prva europska država koja je uvela medijsko obrazovanje u školski program, no čak i tamo se ono podučava unutar različitih školskih predmeta. Nedugo nakon Finske, medijsku pismenost u škole je uvelo Ujedinjeno Kraljevstvo gdje je medijska

pismenost bila ponajprije izborni predmet u srednjim školama, no danas se poučava unutar predmeta materinjeg jezika i književnosti i građanskog odgoja. Ujedinjeno Kraljevstvo bilježi dugu tradiciju medijskog poučavanja djece i mladih (Erjavec, 2005; Lauri i sur., 2010). No usprkos nesigurnim počecima i današnjem stanju, gdje medijska pismenost još uvijek nije obavezan zasebni predmet, za razliku od primjerice Australije, gdje je *Medijska umjetnost* obavezan predmet u osnovnim školama, ono predstavlja primjeran oblik za druge zemlje jer je medijsko obrazovanje uvijek u nekom obliku prisutno u institucijama formalnog obrazovanja, i to od najranije dobi. To je prednost za usavršavanje sustava jer se medijsko opismenjavanje tako oblikuje i sistematizira kroz predškolske ustanove kao polazište prema slijedećim razinama, što u konačnici čini sustav funkcionalnim. S druge strane Kina je primjer zemlje u kojoj je vrlo teško oformiti i provesti takav tip obrazovanja jer se kao polazišta uzimaju sveučilišta tj. obrazovanje studenata (Han, 2022). Arsenijević i sur. (2013., p. 154) navode da se suvremeno medijsko obrazovanje ima implementirati *dvosmjerno – od dna ka vrhu i vrha ka dnu*. U SAD-u je Elizabeth Thoman 1989. osnovala Centar za medijsku pismenost koji pomaže civilnom društvu i obrazovnim institucijama u osvješćivanju važnosti medijske pismenosti. Iako se praksa medijske pismenosti razlikuje u svakoj saveznoj državi, u 21. stoljeću većina osnovnih i srednjih škola prakticira medijski odgoj, negdje u kroskurikularnom obliku a negdje kao zasebni predmet (Erjavec, 2005). U Njemačkoj je odgoj za medije koncipiran kao izborni predmet u višim razredima osnovne škole, no također se neke njegove domene protežu i kroz sadržaje drugih predmeta, osobito onih koji govore o uređenju društva i građanskom odgoju. Slovenija je bila prva zemlja u regiji koja je uvela medijsku pismenost u osnovne i srednje škole, te je zasigurno regionalno najrazvijenija zemlja po tom pitanju (Erjavec, 2005). Još devedesetih godina u slovenske osnovne škole uveden je izborni predmet koji je učenike poučavao o aspektima djelovanja različitih medija, a nedugo poslije na Fakultetu društvenih znanosti i Fakultetu obrazovnih znanosti je uveden kolegij *Medijsko obrazovanje* (Košir, 2002). Poučavanje o medijima je važno implementirati na sveučilišta iz više razloga. Pored obrazovanja budućih nastavnika, što je fokus ovog rada, to bi uvelike doprinijelo emancipaciji studenata koje bi takva nastava učinila aktivnijim i svjesnijim građanima. Schmidt (2012) navodi određene nedoumice radi kojih sveučilišta oklijevaju s uvođenjem medijskog obrazovanja: neusustavljenost polja i definirajućih pojmova, vjerovanje da su studenti kao *digitalni domoroci* već, medijski dovoljno pismeni, te elitistički nazori koji smatraju da su mediji isuviše trivijalni kako bili predmetom podučavanja. Neki autori smatraju da se medijska pismenost usvaja nesvjesno, bez ikakvih pedagoških intervencija, proces se događa implicitno kroz refleksiju pojedinca, te ga je nemoguće postići eksplicitno. Pripadni nazori smatraju medijsku pismenost osobinom ličnosti, a ne „socijalnom praksom“ (Verniers, 2009, prema Žuran, Ivanišin, 2013, p. 9). Potter (2008) i Baacke (2013) upravo u suprotstavljenosti ideološke matrice medija i škole ističu važnost pojedinca i njegovog izbora. Takva gledišta su djelomično podržana u istraživanju (Ciboci, 2018) gdje su učenici pokazali veću razinu poznavanja medija nego kritičke analize u danim primjerima, no ipak i da postoji povezanost između pohađanja zasebnog predmeta sa sadržajima medijske pismenosti i procijenjene veće razine medijske pismenosti. Jolls (2015, p. 68) smatra da ne postoje prepoznatljivi svojstveni i tipični metodički okviri unutar kojih bi se podučavala medijska pismenost u školama, jer je medijska pismenost sama po sebi *kroskurikularna i svojstvena svakom području*. Košničar (2013) također zagovara integrativnost u poučavanju medijske pismenosti te ističe potencijal suvremenih medija kao što je televizija da interdisciplinarnim prikazom činjenica iz različitih kuteva, sagledavajući fenomene sveobuhvatno kakvi jesu u stvarnosti, prikaže svijet o kojem (i u kojem) učenici imaju učiti. Takav način poučavanja bi po mišljenju autorice pružio cjeloviti prikaz informacija, za razliku od predmeta strogo formaliziranih u zasebna područja. Nastavno na takvo gledište medijsko opismenjavanje teži biti sastavnim dijelom ne samo društvenih nego i prirodnih i prirodoslovnih predmeta u školama (Arsenijević i sur., 2013). Nadrljanski i sur. (2007) navode da tehnologija ima potencijal učenicima pomoći u razumijevanju veza između različitih znanstvenih disciplina. Masterman (1988), Thoman (2003), i Hischer (prema Tolić, 2012) među najpoznatijim su teoretičarima koji naglašavaju važnost integrativnog pristupa poučavanju o medijima, dok Minkinen (1978, prema Lauri i sur. 2010), Frau-Meigs (2006, prema Lauri i sur., 2010) i profesor Krešimir Jurić (Matijević, 2016), jedan od prvih hrvatskih zagovaratelja medijskog poučavanja, smatraju da takav pristup ne pruža dovoljno kompetencija kako bi se djeca koja odrastaju u medijski



posredovanoj stvarnosti othrala utjecajima komercijalnih medija. Erjavec (2005) ističe značaj formiranja programa medijske pismenosti u školama koja bi se profilirala kao zaseban predmet, no također uviđa prednost kada bi se takav sveobuhvatan sadržaj provodio interdisciplinarno i međupredmetno. Frau-Meigs navodi da je u većini anglofonih zemalja medijsko obrazovanje oblikovano kao zaseban predmet u srednjim školama. Na visokim učilištima je dostupno najčešće kao zasebni predmet, ali uglavnom izborni, što smatra nezadovoljavajućim jer ne garantira dovoljno jezgrovito polazište za budućnost discipline u praksi. Medijsko opismenjavanje u hrvatskim školama je međupredmetni sadržaj kurikularne reforme *Škola za život* (MZOS, 2019) te se proteže kroz brojne predmete. Međupredmetna tema *Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije* sadržava područja *Funkcionalna i odgovorna uporaba IKT-a, Komunikacija i suradnja u digitalnom okružju, Istraživanje i kritičko vrednovanje u digitalnom okružju* i *Stvaralaštvo i inovativnost u digitalnom okružju*. Ta područja se protežu kroz predmete matematike, fizike, kemije, biologije, geografije, povijesti, hrvatskog jezika, stranih jezika i informatike. Prema tome, takva implementacija podudara se s načelima integrativne medijske pedagogije, koja nalaže da je medijska pismenost sveprisutna (Jolls, 2015; Thoman, 2003). Ekonomska i upravna škola u Splitu je napravila korak dalje uvođenjem izbornog predmeta Mediji u suvremenom društvu (Gizdić i sur., 2019). Proučavajući nastavne planove i programe hrvatskih sveučilišta može se zaključiti da u RH ne postoji dovoljno studijskih programa u koje je uključena medijska pismenost, a implementirana je više u studije komunikoloških nego pedagoških profila (Vukić, Younes, 2015). U anketi provedenoj 2017. s ciljem ispitivanja stavova šire javnosti diljem RH o medijskoj pismenosti, ispitanici su se većinski izjasnili da medijska pismenost prvenstveno svoje mjesto treba naći u sklopu učiteljskih studija, a na drugom mjestu po broju odgovora je formacija zasebnog predmeta u srednjoj školi (Telecentar, 2017). U istraživanju o medijskoj pismenosti sinjskih srednjoškolaca (Barić, 2020) više od polovice učenika smatra da njihovi nastavnici nemaju dostatne medijske kompetencija, a približno trećina ih je neodlučna u procjeni. UNICEF i Agencija za elektroničke medije su proveli anketu (2022) putem koje su saznali da 80% građana nije imalo prilike učiti o medijima, dok 81 % učenika i studenata smatra da bi medijska pismenost trebala biti zastupljena u školi.

### **Prethodna istraživanja u Republici Hrvatskoj i svijetu**

Peran i Raguž (2016) su proveli istraživanje među studentima Katoličko - bogoslovnog fakulteta i komunikologije na Fakultetu hrvatskih studija kojim su htjeli istražiti stav studenata o medijima, medijskom obrazovanju i društvenom angažmanu. Rezultati istraživanja su pokazali da 44% studenata komunikologije i 37% studenata KBF-a smatra da je važno da se tokom osnovne i srednje škole uči o medijskoj kulturi. Budući komunikolozi su u otvorenim pitanjima ankete naglašavali potrebu uvođenja medijskog odgoja u predškolski sustav obrazovanja, kao i na sve sveučilišne studije. Također, 47% budućih komunikologa, u odnosu na 17% budućih vjeroučitelja se smatra dovoljno upućenim u korištenje medijima, s tim da se tek jedan ispitanik s KBF-a smatra dovoljno medijski obrazovanim za razumijevanje medijskih sadržaja. Alerić i sur. (2019) su proveli istraživanje među ravnateljima osnovnih škola u RH. Istraživanjem se nastojalo utvrditi poznavanje i zadovoljstvo provedbom medijskog opismenjavanja u osnovnim školama. Rezultati istraživanja su pokazali da je 42, 19% ravnatelja nezadovoljno programom medijske kulture u osnovnoj školi, 33, 33% ih je zadovoljno, a čak 24, 48% ih nije upoznato sa sadržajima programa. 2,54 % ravnatelja smatra da bi djecu medijski odgajati trebali roditelji, 9,14% ih smatra da bi to trebali činiti učitelji i odgojitelji dok ih najveći broj, 87,31%, smatra da bi za to trebali biti odgovorni svi nabrojeni. Prilikom odgovora na pitanje tko je u osnovnoj školi najčešće zadužen za medijsko opismenjavanje, 71,4 % ih je odgovorilo da je to predmetni nastavnik, i to 55,1% ravnatelja je odgovorilo nastavnik hrvatskog jezika, zatim 21,95% nastavnik informatike, 2,7 % stranih jezika, 3,2% tehničke kulture, 3,7% razrednici, 5,3% knjižničari, 5,3% učitelji razredne nastave, te 0,5% svi nastavnici (što je u suprotnosti sa integrativnim modelom koji se provodi u školama). 23,8% ravnatelja je odgovorilo da bi za medijsko opismenjavanje u školi trebali biti zaduženi stručni suradnici. Yildiz i Aksit (2012) su u Turskoj proveli istraživanje među studentima završne godine nastavničkih studija sociologije. Sa studentima je proveden

polustrukturirani intervju. Studenti završnih godina tog studija su izabrani jer se u Turskoj školske godine 2007/2008. provodi eksperimentalni program medijske pismenosti koji bi trebali podučavati nastavnici sociologije. No problem se nalazi u tom što je njihova kompetencija upitna jer tek neki fakulteti na kojima je moguće studirati sociologiju nude kolegij o medijskoj pismenosti. Rezultati istraživanja su pokazali da se 42 % studenata smatra medijski pismenima. 84 % studenata smatra da je na nastavnički program studija sociologije potrebno implementirati kolegij o medijskoj pismenosti. Istraživanje iz 2019. (Mateus, Hernandez-Brena) pokazuje da peruanski i studenti nastavničkih studija imaju nedovoljno razvijene medijske kompetencije, no prema medijskom obrazovanju imaju pozitivan stav te smatraju da je im je potrebno. Identična situacija je prisutna i kod arapskih nastavnika osnovnih i srednjih škola (Ashi, 2018). Po mišljenju peruanskih studenata, medijsko obrazovanje bi trebalo implementirati u vrtiće, osnovne i srednje škole, a nastavnici u srednjim školama bi trebali imati osobitu podlogu za takvo poučavanje. Arapski učitelji i nastavnici također imaju pozitivan stav prema utjecaju medijskog obrazovanja na njihovo poučavanje. Marokanski srednjoškolski nastavnici su osobit primjer entuzijazma prema konceptu medijske pismenosti, iako priznaju da ona nije formalno uključena u kurikulum, upoznati su s njenim konceptom i značajem danas, a većina ih sudjeluje u medijskom opismenjavanju učenika kroz osobni angažman i razgovor na satu (Hattani, 2019). Može se primijetiti da se na taj način stvara neformalna mreža kroskurikularnog poučavanja. U istraživanju na uzorku malteških, njemačkih i engleskih nastavnika pokazalo se da nastavnici smatraju da im je potrebno više medijskog obrazovanja kako bi podučavali medijsku pismenost, što se pokazalo osobito potrebnim u domeni digitalnih medija gdje su im kompetencije na procijenjeno manjoj razini (Lauri i sur., 2010). Primjetno je i da nastavnici navode nedostatak vremena za takve teme zbog pretrpanosti kurikuluma (Ciboci, Osmančević, 2015; Lauri i sur., 2010).

## **Metode**

Cilj istraživanja je utvrditi kakve stavove imaju studenti nastavničkog modula Filozofskog Fakulteta u Rijeci o medijskom obrazovanju i njegovoj potencijalnoj implementaciji u hrvatski obrazovni sustav. Temeljno istraživačko pitanje je: Smatraju li studenti Nastavničkog modula FFRI da je potrebno uvesti kolegij medijskog odgoja na njihove studije? Populaciju ovog istraživanja čine studenti nastavničkih studija odnosno nastavničkog modula Filozofskog fakulteta u Rijeci. Ostvareni uzorak od 105 ispitanika je reprezentativan jer se radi o većini studenata prve godine diplomskog studija nastavničkog smjera. U istraživanju o stavovima studenata primijenjen je kvantitativni pristup. Upitnik je distribuiran studentima ručno radi brzine provedbe i efikasnosti prikupljanja podataka, te su ga ručno i popunjavali. Podaci su također prikupljeni ručno. Ispitanicima je zajamčena i osigurana anonimnost u procesu istraživanja. Podaci su kodirani i statistički obrađeni u IBM SPSS-u verzija 25. Metode obrade podataka su obuhvatile aritmetičku sredinu kao mjeru centralne tendencije i hi-kvadrat test za utvrđivanje statistički značajne razlike među ispitanicima. Nakon ispitivanja studentskih stavova, analizirane su razlike među studentima po odgovorima na svako pitanje u upitniku, i to po kategorijama spola, tipa studija, predmetnosti studija te iskustva pohađanja kolegija s elementima sadržaja medijskog odgoja.

## **Rezultati**

**Hipoteza:** Studenti smatraju da je potrebno uvesti kolegij medijskog odgoja na studije. Studentima je u upitniku postavljeno sljedeće pitanje: „Smatrate li da je na Vaš studijski program potrebno uvesti predmet koji bi tematizirao medijski odgoj?“

Kako bi se utvrdio stav studenata prema uvođenju medijskog odgoja na studije, kreirana je Tablica 1.

Tablica 1 Frekvencije varijable „Smatrate li da je na Vaš studijski program potrebno uvesti predmet koji bi tematizirao medijski odgoj?“

Smatrate li da je na Vaš studijski program potrebno uvesti predmet koji bi tematizirao medijski odgoj?				
		Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Valid	DA	71	67.6	67.6
	NE	34	32.4	100.0
	Total	105	100.0	

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorica

Iz Tablice 1 vidljivo je da nešto više od 2/3 studenata smatra da je medijski odgoj predmet koji je potrebno uvesti na studije.

**Odgovor na postavljenu Hipotezu 1;** Iz rezultata istraživanja prikazanih u Tablici 1 **može se zaključiti** da većina studenata smatra da je potrebno uvesti kolegij medijskog odgoja u njihov studijski program pa time i na studije općenito.

Povezano s prvom hipotezom, studentima su postavljena još tri pitanja o uvođenju predmeta medijskog odgoja u obrazovne institucije:

- koji od navedenih školskih predmeta (građanski odgoj, medijski odgoj, zaštita okoliša, zdravstveni odgoj) studenti nastavnčkih studija smatraju potrebnim za uvođenje u škole?
- kada studenti nastavnčkih studija smatraju da je potrebno početi s obrazovanjem za medije?
- na satovima kojih predmeta studenti smatraju da je potrebno razgovarati o utjecaju medija?
- kome je potrebno medijsko obrazovanje?

Kako bi se utvrdio stav studenata prema uvođenju različitih dodatnih predmeta u škole, koji trenutno nisu dio obaveznog školskog programa, kreirane su Tablice 2 i 3.

Tablica 2 Frekvencije varijable „Koji od navedenih školskih predmeta smatrate potrebnim za uvođenje u škole?“

Koji od navedenih školskih predmeta smatrate potrebnim za uvođenje u školu?				
		Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Valid	građanski odgoj	25	23.8	23.8
	medijski odgoj	37	35.2	59.0
	zaštita okoliša	15	14.3	73.3
	zdravstveni odgoj	28	26.7	100.0
	Total	105	100.0	

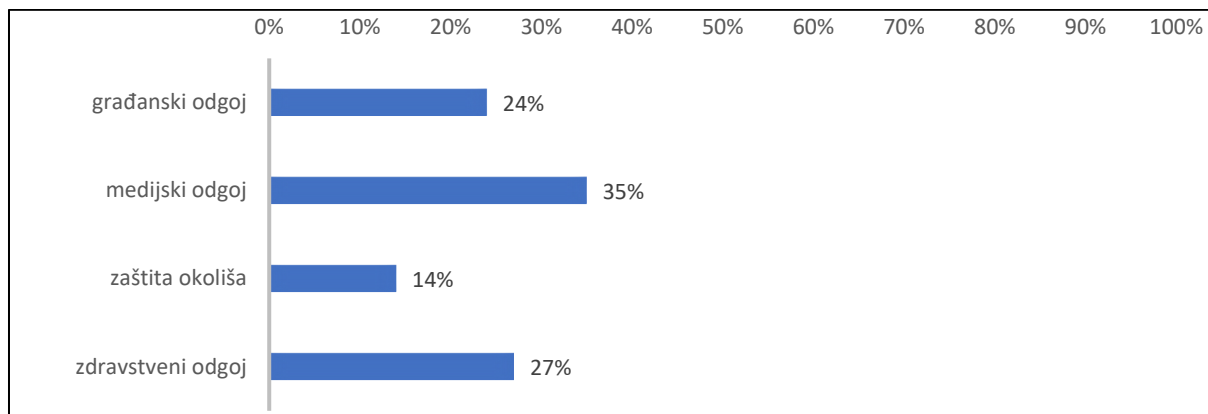
Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorica

Tablica 3 Hi-kvadrat test za utvrđivanje statistički značajne razlike u percepciji važnosti uvođenja navedenih predmeta u škole

Koji od navedenih školskih predmeta smatrate potrebnim za uvođenje u škole?	
Chi-square	9.400
Df	3
P	.024

Izvor: Izrada autorica

Rezultati hi-kvadrat testa pokazuju da postoji statistički značajna razlika  $p < 0,05$  u percepciji ispitanika o tome koji predmet je potrebno uvesti u nastavu. Najveći broj studenata (35%) smatra da je potrebno uvesti medijski odgoj u škole, slijede ih oni koji smatraju da treba uvesti zdravstveni odgoj (27%), zatim oni koji smatraju da treba uvesti građanski odgoj (24%), dok ih najmanje smatra potrebnim uvođenje predmeta zaštite okoliša (14%).



Grafikon 1 Potreba za uvođenjem predmeta u škole  
Izvor: Izrada autorica

Kako bi se utvrdio stav studenata o razdoblju uvođenja medijskog obrazovanja, kreirane su Tablice 4 i 5.

Tablica 4 Frekvencije varijable „Kada bi, po Vašem mišljenju, trebalo početi s obrazovanjem za medije?“

Kada bi po Vašem mišljenju trebalo početi s obrazovanjem za medije?				
		Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Valid	u osnovnoj školi	88	83.8	83.8
	u srednjoj školi	15	14.3	98.1
	na studiju	2	1.9	100.0
	Total	105	100.0	

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorica

Tablica 5 Hi-kvadrat test za utvrđivanje statistički značajne razlike u percepciji početka medijskog obrazovanja

Kada bi po Vašem mišljenju trebalo početi s obrazovanjem za medije?	
Chi-square	122.800
Df	2
P	.000

Izvor: Izrada autorica

Rezultati hi-kvadrat testa, prikazan u Tablici 5, je statistički značajan ( $p < 0,05$ ), što znači da je značajno veći onaj udio ispitanika koji smatra da medijsko obrazovanje treba početi u osnovnoj školi, u odnosu na one koji smatraju da medijsko obrazovanje treba početi u kasnijim fazama obrazovnog procesa.

Iz Tablice 4, vidljivo je da 84% ispitanika smatra da je s medijskim obrazovanjem potrebno početi u osnovnoj školi, tek 14% smatra da je s medijskim obrazovanjem potrebno početi u srednjoj školi, te ih svega 2% smatra da je s medijskim obrazovanjem potrebno početi na studiju.

Kako bi se utvrdio stav studenata prema tome na kojem predmetu u školama bi se trebalo razgovarati o utjecajima medija, kreirana je Tablica 6.

Tablica 6 Frekvencije varijable „Na satovima kojeg predmeta bi, po Vašem mišljenju, trebalo razgovarati o utjecaju medija?“

Na satovima kojeg predmeta bi trebalo razgovarati o utjecaju medija?				
		Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Valid	sociologije	25	23.8	23.8
	psihologije	12	11.4	35.2
	filozofije	9	8.6	43.8
	građanskog odgoja	34	32.4	76.2
	materinjeg jezika	16	15.2	91.4
	prvog stranog jezika	2	1.9	93.3
	vjeronauka	2	1.9	95.2
	ostalo	5	4.8	100.0
	Total	105	100.0	

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorica

Iz Tablice 6 je vidljivo da najveći broj studenata (34%) smatra da je o utjecajima medija potrebno razgovarati na satovima građanskog odgoja, koji iako nije uveden u većinu školskih programa očito nalazi opravdanost svojom sadržajnom određenošću prema mišljenjima studenata. Zatim ih 25% smatra da je o utjecajima medija važno razgovarati na satovima sociologije, što je logično obzirom da plan i program sociologije u srednjim školama uključuje nastavne jedinice o medijima. Nakon toga ih najveći broj smatra (16%) da je o utjecajima medija potrebno govoriti na satovima materinjeg jezika, potom slijede psihologija (12%), i filozofija (9%), dok najmanji broj studenata, (2% za svaku skupinu) smatra da je o utjecajima medija potrebno govoriti na satovima prvog stranog jezika i vjeronauka. Iz analize rezultata ankete osobito je indikativna činjenica da su gotovo svi studenti engleskog jezika (koji se u većini škola RH uči kao prvi strani jezik) odabrali upravo tu opciju.

Kako bi se utvrdio stav studenata o tome kome je potrebno medijsko obrazovanje, kreirana je Tablica 7.

Tablica 7 Frekvencije varijable „Kojoj kategoriji je, po Vašem mišljenju, potrebno medijsko obrazovanje?“

Kojoj kategoriji je, po Vašem mišljenju, potrebno medijsko obrazovanje?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nastavnicima	2	1.9	1.9	1.9
	učenicima	2	1.9	1.9	3.8
	roditeljima	2	1.9	1.9	5.7
	svim skupinama podjednako	99	94.3	94.3	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorica

Iz Tablice 7 vidljivo je da velika većina studenata, njih 94%, smatra da je medijsko obrazovanje podjednako potrebno svim neposrednim sudionicima u obrazovnom procesu – i učenicima i nastavnicima i roditeljima.

**Hipoteza 2:** Ne postoji razlika u stavu o potrebi uvođenja medijskog odgoja na studije prema spolu studenata.

Kako bi se utvrdilo postoji li razlika u stavu o potrebi uvođenja medijskog odgoja na studije prema spolu, proveden je hi-kvadrat test za tablice 2x2 (M,Ž/DA,NE). Rezultati su prikazani u Tablici 8.

Tablica 8 Hi-kvadrat test za utvrđivanje razlike po spolu u stavu o uvođenju predmeta medijskog odgoja na studije

Hi-kvadrat test			
	Value	df	Sig.
Pearsonov Hi-kvadrat	.924	1	.336
Korekcija za tablice 2x2	.497	1	.481

Izvor: Izrada autorica

**Odgovor na postavljenu Hipotezu 2;** Iz rezultata hi-kvadrat testa, prikazanih u Tablici 8, vidljivo je da hi-kvadrat nije statistički značajan ( $p > 0,05$ ), odnosno da ne postoji povezanost između spola i stava o tome je li potrebno uvesti kolegij medijskog odgoja na studije.

## STAVOVI O MEDIJSKOM OBRAZOVANJU – ANALIZA PO SPOLU, PREDMETNOSTI I TIPU STUDIJA

### ANALIZA PO SPOLU

#### Spol

U istraživanju su sudjelovale 83 (79%) studentice i 22 (21%) studenta.

Provedbom hi-kvadrat testa na razini pouzdanosti od 95% nije utvrđena statistički značajna razlika po spolu ( $p > 0,05$ ) niti za jedno pitanje u upitniku.

### ANALIZA PO BROJU PREDMETA (PREDMETNOSTI STUDIJA)

#### Broj predmeta (predmetnost studija)

U istraživanju je sudjelovalo 53 (50%) studenata/ica s jednopredmetnih studija i 52 (50%) studenata/ica s dvopredmetnih studija. Provedbom hi-kvadrat testa na razini pouzdanosti od 95% nije utvrđena statistički značajna razlika po spolu ( $p > 0,05$ ) niti za jedno pitanje u upitniku.

### ANALIZA PO TIPU STUDIJA

#### Tip studija

U istraživanju je sudjelovalo 82 studenata/ica studijskih grupa iz područja društvenih znanosti (78%) i to: germanistike, anglistike, filozofije, informatike, likovne pedagogije, kroatistike, pedagogije, povijesti, povijesti umjetnosti i psihologije, 21 student/ica studijskih grupa iz područja prirodnih znanosti (20%) i to: fizike, matematike i politehnike, te dvoje studenata s kombinacijom studijskih grupa društvenih i prirodoslovnih znanosti (kroatistika-informatika), što čini preostalih 2%. Za potrebe analize strukture prema tipu studija, studenti s kombinacijom društvenih i prirodnih znanosti pridruženi su društvenim studijskim grupama, jer su kroatistiku naveli kao prvu studijsku grupu. Većina studenata je s dvopredmetnih studija (93%), a manjina s jednopredmetnih (7%).

Tablica 9 Jeste li na studiju imali kolegij koji obuhvaća sadržaje medijskog odgoja?

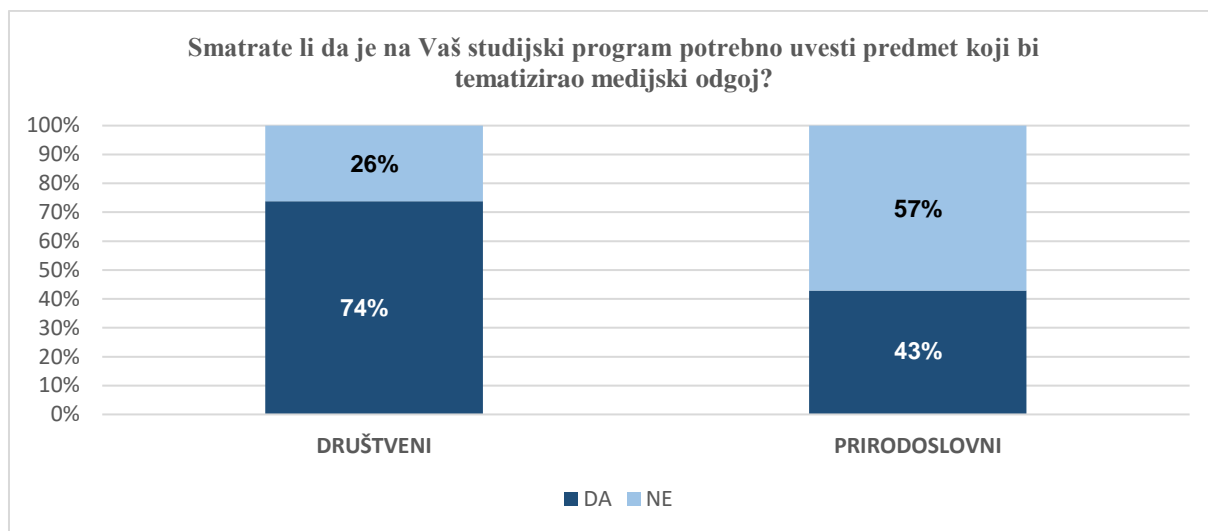
		DA	NE
Tip studija	Društveni	11%	89%
	Prirodoslovni	14%	86%

Izvor: IBM SPSS 25 Output, prilagodba autorica

Tablica 10 Smatrate li da je na Vaš studijski program potrebno uvesti predmet koji bi tematizirao medijski odgoj?

		DA	NE
Tip studija	Društveni	74%	26%
	Prirodoslovni	43%	57%

Izvor: IBM SPSS 25 Output, prilagodba autorica



Grafikon 2 Postotak odgovora s obzirom na tip studija

Izvor: Izrada autorica

Tablica 10 hi-kvadrat Tip studija\**Smatrate li da je na Vaš studijski program potrebno uvesti predmet koji bi tematizirao medijski odgoj?*

Broj ispitanika (N)	Hi-kvadrat ( $\chi^2$ )	Stupnjevi slobode (df)	Sig. (p)
105	6,005	1	0,014

Izvor: IBM SPSS 25 Output, prilagodba autorica

Provedbom hi-kvadrat testa na razini pouzdanosti od 95% utvrđena je statistički značajna razlika po tipu studija ( $p < 0,05$ ). Studenti društvenih studija u većoj mjeri smatraju da je na njihov studij potrebno uvesti predmet medijskog odgoja u odnosu na studente prirodoslovnih studija.

## **ANALIZA PO ISKUSTVU POHAĐANJA KOLEGIJA KOJI OBUHVAĆA SADRŽAJE MEDIJSKOG ODGOJA**

### **Kolegij sa sadržajima medijskog odgoja**

U istraživanju je sudjelovalo 12 (11%) studenata/ica koji su na studiju slušali kolegij koji obuhvaća sadržaje medijskog odgoja i 93 (89%) studenata/ica koji nisu.

Tablica 11 hi-kvadrat *Medijski odgoj\**Kada bi trebalo početi s obrazovanjem za medije?

Broj ispitanika (N)	Hi-kvadrat ( $\chi^2$ )	Stupnjevi slobode (df)	Sig. (p)
105	7,430	2	0,024

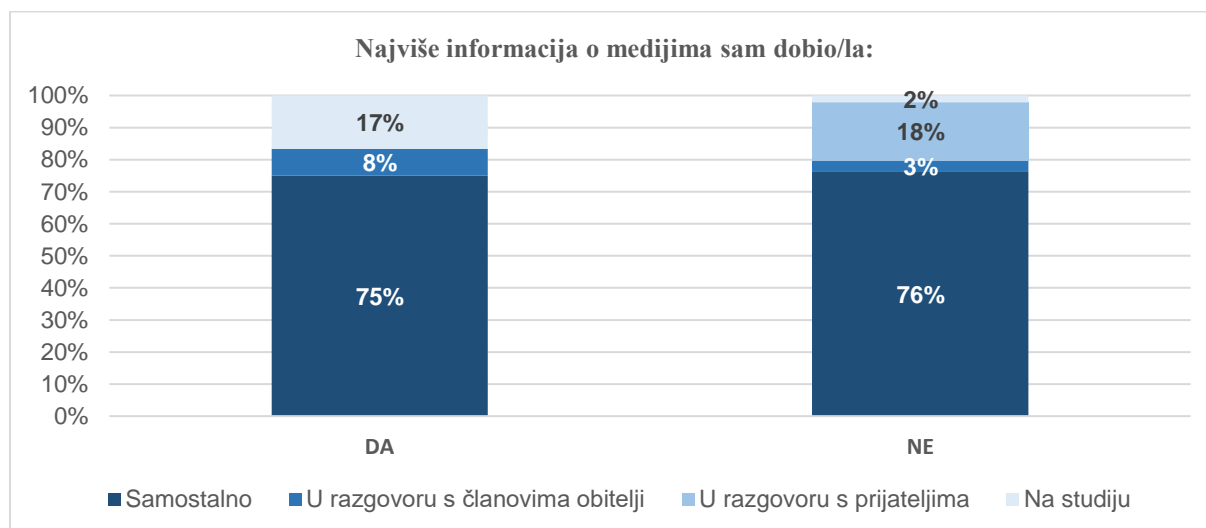
Izvor: IBM SPSS 25 Output, prilagodba autorica

Provedbom hi-kvadrat testa na razini pouzdanosti od 95% utvrđena je statistički značajna razlika između studenata/ica koji jesu i onih koji nisu slušali kolegij sa sadržajima medijskog odgoja ( $p < 0,05$ ). Većina od onih koji nisu slušali takav kolegij, njih 87%, smatra da s obrazovanjem za medije treba početi u osnovnoj školi, njih 12% u srednjoj školi i 1% na studiju. Kod studenata/ica koji jesu slušali takav kolegij na studiju, njih 58% smatra da s obrazovanjem za medije treba započeti u osnovnoj školi, njih 33% u srednjoj školi i 8% na studiju.

Tablica 12 Najviše informacija o medijima sam dobio/la:

		Samostalno	U razgovoru s članovima obitelji	U razgovoru s prijateljima	Na studiju
Kolegij med. odgoja	DA	75%	8%	0%	17%
	NE	76%	3%	18%	2%

Izvor: IBM SPSS 25 Output, prilagodba autorica

Grafikon 3 Postotak odgovora s obzirom na iskustvo kolegija koji obuhvaća sadržaje medijskog odgoja  
Izvor: Izrada autoricaTablica 13 hi-kvadrat *Medijski odgoj\**Najviše informacija o medijima sam dobio/la:

Broj ispitanika (N)	Hi-kvadrat ( $\chi^2$ )	Stupnjevi slobode (df)	Sig. (p)
105	8,803	3	0,032

Izvor: IBM SPSS 25 Output, prilagodba autorica

Provedbom hi-kvadrat testa na razini pouzdanosti od 95% utvrđena je statistički značajna razlika između studenata/ica koji jesu i onih koji nisu slušali kolegij sa sadržajima medijskog odgoja ( $p < 0,05$ ). Većina studenata/ica obiju skupina do najviše informacija o medijima je došla samostalno – njih 75%, odnosno 76%. Međutim, 17% studenata/ica koji su na studiju slušali kolegij sa sadržajima

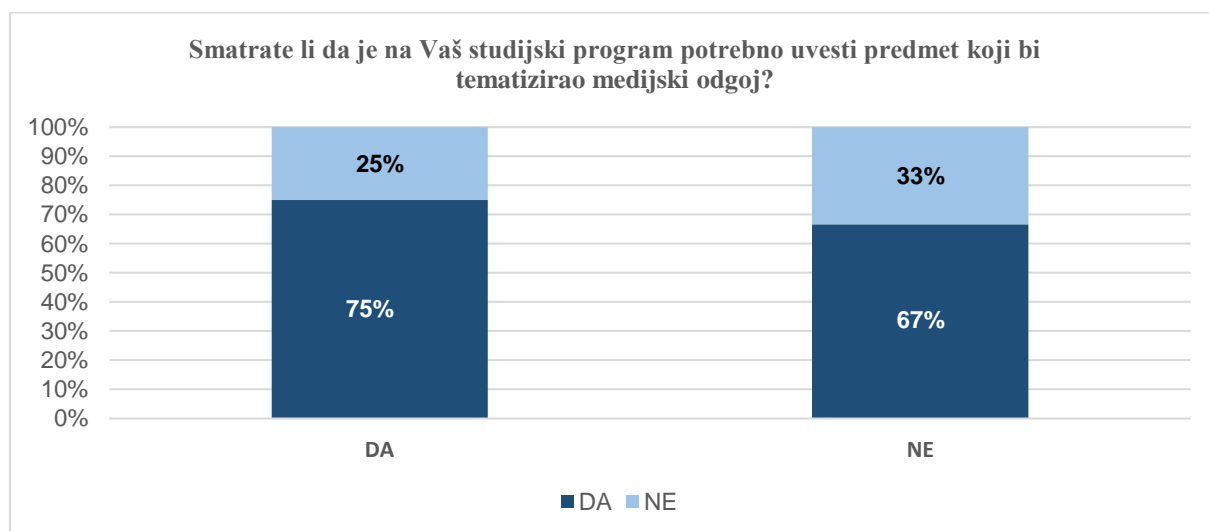


medijskog odgoja smatra da je najviše informacija o medijima dobila upravo na studiju, za razliku od samo 2% studenata/ica koji nisu slušali takav kolegij. Također, 18% onih koji nisu slušali takav kolegij smatra da je najviše informacija o medijima dobilo u razgovoru s prijateljima, za razliku od studenata/ica koji jesu slušali kolegij sa sadržajima medijskog odgoja, od kojih nitko ne smatra da je najviše informacija o medijima dobio/la u razgovoru s prijateljima.

Tablica 14 *Smatrate li da je na Vaš studijski program potrebno uvesti predmet koji bi tematizirao medijski odgoj?*

		DA	NE
Kolegij med. odgoja	DA	75%	25%
	NE	67%	33%

Izvor: IBM SPSS 25 Output, prilagodba autorica



Grafikon 4 Postotak odgovora s obzirom na iskustvo kolegija koji obuhvaća sadržaje medijskog odgoja  
Izvor: Izrada autorica

Provedbom hi-kvadrat testa na razini pouzdanosti od 95% nije utvrđena statistički značajna razlika po tome jesu li studenti ili nisu slušali kolegij koji obuhvaća sadržaje medijskog odgoja ( $p > 0,05$ ).

## Rasprava

Istraživanje o stavovima studenata Nastavničkog modula pri Filozofskom fakultetu u Rijeci je provedeno 2019. godine, a najzastupljenija dobna skupina u uzorku je ona od 22 do 24 godine koju čini 67% ispitanika. Sudeći prema tome, i ako uzmemo u obzir da se cjelokupna dob studenata obuhvaćenih istraživanjem protezala od 20 do 28 godina, može se zaključiti da je većina studenata pohađala osnovnu i srednju školu u vrijeme kada su na snazi bili nacionalni obrazovni dokumenti iz 2006. i ponajviše 2011. godine. *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006) pri svojim smjernicama za medijsku kulturu u okviru nastave hrvatskog jezika je orijentiran isključivo na kanonski i informativni pristup tradicionalnim medijima, dok nešto suvremeniji *Nacionalni okvirni kurikulum* (2011) dodaje i ističe digitalne medije i poučavanje pomoću računala s ciljem približavanja globalnim tokovima, no bez suviše konkretnih smjernica za školsku integraciju. U istraživanju iz 2013. (Ciboci, Osmančević, 2015) upravo je utvrđeno da nastavnici hrvatskog jezika nisu bili zadovoljni tadašnjim kurikulumom u načinu implementacije medijske kulture u nastavu svog predmeta. Većina ih je smatrala da sadržaje poučavanja propisane tadašnjim programom treba osuvremeniti i u većoj mjeri zastupati razvoj kritičkog mišljenja kod učenika koji, po njihovom mišljenju, nakon završene osnovne škole nisu bili

medijski dovoljno pismeni. Na to se nadovezuje kvalitativno istraživanje (Jurić, 2020) gdje nastavnici i stručni suradnici izražavaju želju za dodatnim medijskim obrazovanjem. U istraživanju o medijskoj pismenosti studenata pedagogije u Zagrebu i Rijeci (Beroš, 2020) utvrđeno je da studenti smatraju da su sadržaje medijske pismenosti tijekom školovanja najviše usvajali na nastavi predmeta hrvatskog jezika i informatike, što se podudara sa stavovima ravnatelja osnovnih škola (Alerić i sur., 2019). Usporedno, studenti Nastavničkog modula u Rijeci smatraju da je o medijskoj pismenosti potrebno govoriti na satima građanskog odgoja i sociologije. Najviše ih smatra da je u škole potrebno uvesti predmet sa sadržajima medijskog odgoja, dok njihovi kolege iz Malte, Engleske i Njemačke smatraju da bi medijska pismenost trebala biti kroskurikularni sadržaj (Lauri i sur., 2010). Neka istraživanja pokazuju razlike razine medijske pismenosti u odnosu na spol studenata nastavnčkih studija (Aybek, 2011; Inan, Temur, 2012), no studenti u ovom istraživanju neovisno o spolu smatraju da je na njihove programe potrebno uvesti kolegij sa sadržajima medijskog opismenjanja. Studenti nastavnčkih studija u velikoj većini imaju pozitivan stav prema uvođenju kolegija medijskog opismenjanja na njihove studije, iako su studenti društvenih i humanističkih područja tu u većoj mjeri, kao i njihovi makedonski kolege (Bajrami i sur., 2022). Takvi rezultati su usporedivi s rezultatima istraživanja (Hodalj, 2018) među studentima većinom društvenih studija i studija koji osposobljavaju za rad s djecom i mladima, gdje većina ispitanika smatra da je učiteljima potrebno medijsko obrazovanje. Pozitivan stav prema medijskom opismenjanju u sklopu škole dijele s učiteljima i nastavnicima diljem svijeta (Ashi, 2018; Hattani, 2019; Lauri i sur., 2010; Mateus, Hernandez-Brena, 2019). Ne postoji statistički značajna razlika u pozitivnom stavu prema uvođenju takvog kolegija na studije s obzirom na iskustvo pohađanja kolegija kojeg su studenti identificirali kao sadržajno odgovarajućeg konceptu medijske pismenosti, no takve rezultate treba uzeti s rezervom jer postoji mogućnost da studenti ne razlikuju digitalnu pismenost od koncepta analize medija (Tolić, 2012), a što se potvrdilo u istraživanju među marokanskim nastavnicima (Hattani, 2019). Primjerice, kolegiji *Uvod u medijsku pismenost* Odsjeka za Kroatistiku i predmet *Računala u nastavi* nastavnčkog modula se konceptualno razlikuju jer obuhvaćaju različite dimenzije medijske kompetencije. Nadalje, studenti smatraju da je medijska pismenost potrebna svima, baš kao i ravnatelji (Alerić i sur., 2019) te studenti većinom nastavnčkih, učiteljskih i društvenih studija (Hodalj, 2018). Vidljivo je da se studenti Nastavničkog modula vrlo rijetko informiraju o medijima u krugu obitelji, baš kao i njihovi turski kolege (Inan, Temur, 2012). Prema njihovom iskustvu može se zaključiti da učenici u formativnoj dobi trebaju veću podršku kako učitelja i nastavnika tako i članova obitelji kako bi razvijali kritički stav o informacijama iz medija. Nasuprot tome, rezultati istraživanja među studentima pedagogije nalažu da većina studenata razgovara sa svojim roditeljima o medijima (Beroš, 2020). Nadovezujući se na rezultate ovog istraživanja, također se pokazalo da studenti pedagogije na riječkom Filozofskom fakultetu imaju pozitivan stav o poučavanju medijske pismenosti te da ju je potrebno kroz raznovrsne oblike programa implementirati u rad škole (Vrcelj, Lach, 2021).

## Zaključak

Provedeno je kvantitativno istraživanje među uzorkom od 105 studenata nastavnčkog modula na Filozofskom fakultetu u Rijeci. Rezultatima istraživanja je utvrđeno da studenti imaju pozitivan stav prema uvođenju kolegija o medijskom odgoju na njihove studije, te da su u tom stavu ujedineni bez obzira na spol, iskustvo polaganja kolegija i predmetnost studija. Obje hipoteze su potvrđene. Iako postoji statistički značajna razlika u odnosu na tip studija koji pohađaju, rezultate ne treba generalizirati obzirom da puno manji broj studenata prirodoslovnih studija pohađa nastavnčki modul zajednički svim nastavnicima na Sveučilištu. Također, kategorija iskustva slušanja kolegija koji bi sadržavao elemente medijske pismenosti sama je po sebi pomalo nesigurna, s obzirom da se ti kolegiji isuviše razlikuju u svojoj naravi. Studenti smatraju da je od ponuđenih predmeta u škole najvažnije uvesti Medijski odgoj, no da je o medijima kao temi unutar drugih sadržaja najvažnije govoriti na satovima Građanskog odgoja. Smatraju da je s medijskim opismenjanjem potrebno započeti u osnovnoj školi te da je medijsko obrazovanje podjednako važno za učenike, nastavnike i roditelje. Ovim istraživanjem su se nastojali istražiti stavovi studenata koji su karijerno orijentirani radu s djecom i mladima, stoga će ono

dijelom poslužiti kao izvor u promatranju obrazovnih perspektiva za medijsko obrazovanje onih koji će tek medijski obrazovati.

## Literatura:

- Alerić, M., Kolar Billege, M., Budinski, V. (2019). Medijsko opismenjavanje u osnovnoj školi. *Communication management review*, 4(1), 52 – 61.
- Arsenijević, O., Bulatović, Lj. i Bulatović, G. (2013). *Indikatori multimedijske pismenosti kao osnova medijskog obrazovanja*, pp. 149-156. U: *Medijska istraživanja – Zbornik V*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu
- Arsenijević, O., Bulatović, Lj. i Bulatović, G. (2011). *Medijska pismenost – osnova učenja u vremenu digitalnih tehnologija*, pp. 152-162. U: *TIO6 Tehnologija, informacija i obrazovanje – za društvo učenja i znanja*. Zbornik radova 6. međunarodnog simpozija. Čačak: Tehnički fakultet
- Ashi D. A. (2018). Attitudes of Teachers toward Media Education in Saudi Arabia. *Arab Journal for Media and Communication Research*, 20(2), 2-11.
- Aybek, B. (2016). The relationship between prospective teachers' media and television literacy and their critical thinking dispositions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(63), 261-278.
- Baacke, D. (2013). *Medijska pedagogija*. Beograd: Centar za medijske komunikacije
- Bajrami, D., Halili, A., Ibrahim, S. & Disha, E. (2022). Media Literacy Education at the University Level: A Case study of the South East European University (SEEU). *Kairos: Media and Communications Review* 1(1), 56-58.
- Barić, D. (2020). *Medijska pismenost sinjskih srednjoškolaca* (neobjavljeni diplomski rad). Sveučilište u Zadru
- Beroš, I. (2020). Razlike u razini medijske pismenosti studenata jednopredmetnog preddiplomskog i diplomskog studija pedagogije na Sveučilištu u Zagrebu i Rijeci s obzirom na osobne i odgojno-obrazovne faktore. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 4(4), 9-28.
- Ciboci, L., Osmančević, L. (2015). *Kompetentnost nastavnika hrvatskoga jezika za provođenje medijske kulture u hrvatskim osnovnim školama*, pp. 121-138. U: *Medijska pismenost – preduvjet za odgovorne medije*. Zbornik radova s 5. regionalne znanstvene konferencije Vjerodostojnost medija. Sarajevo: Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu.
- Ciboci, L. (2018). Medijska pismenost učenika osmih razreda u Zagrebu. *Medijske studije*, 9(17), 23-46.
- Considine, D., Horton, J. & Moorman, G. (2009). Teaching and reading the millennial generation through media literacy. *Journal of adolescent and adult literacy*, 52(6), 471-481.
- Erjavec, K. (2005). *Odgoj za medije: od koncepta do školske prakse*, pp. 77-106. U: *Medijska pismenost i civilno društvo*. Sarajevo: Mediacentar
- Gizdić, B., Dragan, E., Matičević, T., Bogdanović Jadronja, N., Fadić, S., Jurko, M., Santrić, T., Dulčić, F. (2019). *Mediji u suvremenom društvu - priručnik za učenike*. Split: Ekonomska i upravna škola
- Han, Z. (2022). *Comparison of media literacy education between Chinese and Western Students*, pp. 295-298. In: *Proceedings of the 2021 International Conference on Education, Language and Art (ICELA 2021)*, (Amsterdam: Atlantis Press) doi: 10.2991/assehr.k.220131.053
- Hattani, H. (2019). Media Literacy in Secondary School: Teachers' Attitudes. *Journal of Media Research*, 12(1), 5-26.
- Hodalj, J. (2018). *Uloga medijske pismenosti u obrazovanju* (neobjavljeni diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu
- Inan, T. & Temur, T. (2012). Examining Media Literacy Levels of Prospective Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(2), 269-285.
- Jolls, T. (2015). The New Curricula: How Media Literacy Education transforms teaching and learning. *Journal of Media Literacy Education* 7(1), 65-71.
- Jurić, D. (2020). *Pedagoška mišljenja profesora i nastavnika o uvođenju medijske kulture u osnovnoškolsko obrazovanje* (neobjavljeni diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu
- Košir, M. (2002). Integrating the Book into Media Education Syllabi. *Medijska istraživanja*, 8(1), 77-89.

- Košničar, S. (2013). *Komplementarnost medijskog obrazovanja i nastavnog kurikulumu na primeru obrazovnog sistema BBC*, pp. 179-189. U: *Medijska istraživanja – Zbornik V*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). Kurikulum međupredmetne teme *Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije za osnovne i srednje škole* <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Publikacije/Medupredmetne//Kurikulum%20Medpredmetne%20teme%20Uporaba%20informacijske%20i%20komunikacijske%20tehnologije%20za%20osnovne%20i%20srednje%20skole.pdf>
- Lauri, M.A., Borg J., Günnel, T., Gillum, J. (2010). Attitudes of a sample of English, Maltese and German teachers towards media education. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 79-98
- Mateus, J. & Hernandez-Brena, W. (2019). Design, Validation and Application of a Questionnaire on Media Education for teachers in training. *Journal of new approaches in media research*, 8(1), 34-41.
- Matijević, B. (2016, siječanj). *Medijska pismenost neće biti obvezan predmet*. Večernji list. <https://www.vecernji.hr/vijesti/medijska-pismenost-neece-bitiobvezan-predmet-1053095>
- McLuhan, M. (2008). *Razumijevanje medija*. Zagreb: Golden marketing- Tehnička knjiga
- Miliša, Z. i Milačić, V. (2010). Uloga medija u kreiranju slobodnog vremena mladih. *Riječki teološki časopis*, 36(2), 571-590.
- Miliša, Z. i Zloković, J. (2008). *Odgoj i manipulacija djecom u obitelji i medijima*. Prepoznavanje i prevencija. Zagreb: MarkoM
- Nadrljanski, Đ., Nadrljanski M. i Tomašević, M. (2007). *Digitalni mediji u obrazovanju – pregled međunarodnih iskustava*, pp. 539-550. U: 1. međunarodna znanstvena konferencija *The Future of Information Sciences: INFUTURE2007 – Digital Information and Heritage*, 7.-9. studenoga 2007., (Zagreb: Filozofski fakultet)
- Masterman, L. (1988) *The development of media education in Europe in the 1980s*. Strasbourg: Council of Europe
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* [http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni\\_okvirni\\_kurikulum.pdf](http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf)
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006) *Nastavni plan i program za osnovnu školu* <https://www.edusinfo.hr/zakonodavstvo/nastavni-plan-i-program-za-osnovnu-skolu-1/clanak-1>
- Peran, S. i Raguž, A. (2016). Medijska pismenost – obrazovanje studenata i svijest o vlastitoj odgovornosti. *Nova prisutnost*, XIV(3), 379-392.
- Potter, J. (2008). *Medijska pismenost*. Beograd: Clio
- Schmidt, H. (2012). Media Literacy Education at the University Level. *The Journal of Effective Teaching*, (12)1, 64-77.
- Telecentar. (2017). *Medijska pismenost u Hrvatskoj - Istraživanje u sklopu projekta Media literacy for the 21st Century IPA - Human resources development*. Telecentar
- Thoman, E. (2003). Media Literacy: A guided tour of the best resources for teaching. *The clearing house*, 76(6), 278-283.
- Tolić, M. (2012). Kako steći medijske kompetencije? U: *Tamna strana ekrana*, (pp. 205-225.) Varaždin: Tiva tiskara Varaždin
- UNICEF (2022). *Mladi i mediji – rezultati ankete*. <https://www.medijskapismenost.hr/mladi-i-mediji-rezultati-ankete/>
- Vukić, T., Younes, I. (2015). Televizijski program kao nastavno sredstvo u stjecanju osnovnoškolskih medijskih kompetencija. *Medijska istraživanja*, 21(1), 79-101.
- Vrcelj, S., Lach, A. (2021). Školski pedagog i medijska pismenost. *Društvene devijacije*, 6(1), 162-170.
- Žuran, K. i Ivanišin, M. (2013). Media Literacy in Times of Media Divides. *Medijske studije*, 4(8), 3-15.
- Yildiz, F. & Aksit, F. (2012). Social studies teacher candidates' perceptions about media literacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46(2012), 4897 – 4901.

**Hrvoje Šlezak**  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet

**Dora Kožić**

## **Provedba izvanučioničke nastave kroz nastavni predmet Priroda i društvo**

### **Sažetak**

Doživljavanje neposredne, izvorne stvarnosti najbolji je način spoznavanja prirode i društvenog učeničkog životnog okoliša. Dobro pripremljena i uspješno vođena izvanučionička nastava omogućuje doživljavanje iskustva te utječe na aktivnost, kreativnost i razvoj kritičkog mišljenja kod učenika. Cilj istraživanja provedenog 2021. koje je obuhvatilo 178 ispitanika učitelja razredne nastave u Republici Hrvatskoj bio je istražiti stavove učitelja o izvanučioničkim oblicima nastave. Zadatak je bio ispitati u kojoj mjeri i na koji način učitelji primjenjuju oblike izvanučioničke nastave, postoji li povezanost između korištenja izvanučioničke nastave i osobnih preferencija učitelja, sredine u kojoj rade te radnog iskustva u školi. Dobiveni rezultati ukazuju da je učestalost provođenja izvanučioničke nastave u nastavnom predmetu Priroda i društvo povezana s osobnim preferencijama učitelja. Učitelji koji češće borave u prirodi češće primjenjuju izvanučioničke oblike nastave. Dobivenim rezultatima utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u učestalosti provođenja izvanučioničke nastave s obzirom na mjesto rada učitelja te da učitelji koji imaju 20 ili više godina radnog iskustva češće provode izvanučioničku nastavu od onih koji imaju manje od 20 godina radnog iskustva u nastavnom radu.

**Ključne riječi:** Izvanučionička nastava; Priroda i društvo; stavovi učitelja; terenska nastava

## **Implementation of learning outside the classroom through the course Nature and society**

### **Abstract**

Experiencing of immediate, original reality is the best way to learn about the nature and social environment of students. Well-prepared and successfully conducted learning outside the classroom enables an experience and influences the activity, creativity and development of critical thinking among students. The aim of the research carried out in 2021, which included 178 primary education teachers in the Republic of Croatia as research respondent, was to investigate teachers' attitudes about forms of learning outside the classroom. The task was to examine to what extent and in what way teachers apply forms of learning outside the classroom, whether there is a connection between the use of learning outside the classroom and personal preferences teachers, the environment in which they work and work experience at school. The obtained results indicate that the frequency of learning outside the classroom in the subject Science and Society relates to the personal preferences of the teacher. Teachers who spend more time in nature more often apply forms of learning outside the classroom. The obtained results showed that there is no statistically significant difference in the frequency of conducting learning outside the classroom forms with regard to the teacher's place of work, and that teachers who have 20 or more years of work experience conduct learning outside the classroom more often than those who have less than 20 years of teaching experience.

**Keywords:** Field teaching; Science and society; attitudes of teachers; outside the classroom teaching

## Uvod

Školski programi vezani uz prirodu i društvo te u njima postavljeni ciljevi naglašavaju proučavanje izvorne prirode i društva, odnosno društvene sredine u kojoj čovjek živi, radi i stvara, a cilj poučavanja je pripremiti učenika kako bi se što bolje snalazio u susretu s prirodom i drugim ljudima (Bognar i Matijević, 1993). Potreba za učenjem izvan učionice i učenjem u prirodi zbog niza štetnih čimbenika kao što su zagađeni gradski zrak i višesatno sjedenje u klupama proizašla je već početkom 20. stoljeća (Bognar i Matijević, 1993). Danas, kao i prije jednog stoljeća, navedena potreba postoji i nadalje, štoviše, ona je zbog sve učestalijeg sjedilačkog načina života još naglašenija.

Nastava u prirodi zadovoljava osnovnu potrebu učenika za kretanjem, potiče socijalni razvoj i motivira za učenje (Permoser, 2020). Učenike valja staviti u ulogu istraživača, kako bi na temelju postojećih znanja došli do novih spoznaja (Matijević i Radovanović, 2011). Anđić (2007) ističe važnost stjecanja iskustva iz „prve ruke“, odnosno na otvorenim prostorima. Naglašava da je takav način učenja snažno motivacijsko sredstvo, ne samo za učenike, već i za učitelje.

Rad izvan učionice učenicima omogućava direktno iskustvo te ima važnu ulogu u nastavi Prirode i društva (Števančić-Pavelić i Vlasac, 2006), pogotovo kada se u obzir uzme činjenica da čak 90% onoga što učenik sam doživi ostane u njegovom pamćenju (Skok, 2002). U sastavni dio rada učitelja u osnovnim školama spada upravo učenje i poučavanje o prirodi i društvu na otvorenim prostorima (Anđić, 2007). Kurikulum za nastavni predmet Prirodu i društvo ističe upravo iskustvenu, istraživački usmjerenu i problemsku nastavu u kojoj je učenik u središtu procesa učenja (MZO, 2019). Prednosti izvanučioničke nastave su mnogostruke, a veliki potencijal za održavanje ovog oblika nastave nalazi se u neposrednoj blizini škole i kratkoj izvanučioničkoj nastavi, odnosno u nastavnim posjetama.

Kako bi se definirao pojam izvanučioničke nastave najprije treba definirati pojam nastave. Skok (2002) nastavu definira kao „planski osmišljen i od strane nastavnika, organizirano vođen odgojni i obrazovni proces u kojem se ostvaruju i neki odgojni zadaci“ (Skok, 2002, 5). S obzirom na mjesto održavanja, nastavni se proces može održavati u učionici ili izvan učionice. Izvanučionička nastava se definira kao specifično osmišljen i organiziran proces učenja i poučavanja koji se ostvaruje izvan škole (Skok, 2002). De Zan (2005) također svu nastavu ustrojenu izvan učionice naziva izvanučioničkom nastavom, bez obzira na mjesto na kojem se izvodi i na vrijeme trajanja. U Pravilniku o izvođenju izleta, ekskurzija i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti izvan škole (MZO, 2019) izvanučionička nastava smatra se oblikom nastave koji podrazumijeva ostvarivanje planiranih programskih sadržaja izvan školske ustanove, dok ju Husanović-Pejnović (2011) definira kao „specifičan oblik nastave koji se izvodi izvan učionice, da bi se što bolje realizirali oni nastavni sadržaji za koje je potrebno neposredno promatranje“ (Husanović-Pejnović, 2011, 46).

Nastava na otvorenom, a pogotovo nastava Prirode i društva, u skladu s njenim temeljnim načelima – da se polazi od poznatog k nepoznatom, od jednostavnog k složenom te od bližeg k daljnjem – može se realizirati na brojne načine (De Zan, 1999). Prema Beziću (1973), djeca vole promjene te su im izlasci iz škole interesantni, stoga su i posebno motivirani za rad u novim okruženjima. Ovakva nastava učenicima postaje avantura, igra, ali i snažno motivacijsko sredstvo za razvijanje novih iskustava. S obzirom da je igra glavni oblik djetetove aktivnosti, prilikom provođenja izvanučioničke nastave treba kombinirati elemente igre i rada jer na taj način nastava postaje dinamičnija te pobuđuje pozornost i interes (Husanović-Pejnović, 2011).

Najvažniji čimbenik izvanučioničke nastave jesu propisani ishodi učenja u Kurikulumu Prirode i društva (MZO, 2019), odnosno donedavni nastavni program uzimajući u obzir da se kod realizacije polazi od načela zavičajnosti i životne blizine, načela cjelovitosti, a nakon toga se određuje opseg i dubina sadržaja nastave imajući u fokusu interese učenika (Husanović-Pejnović, 2011). Vodeći učenike u prirodu, i to češće na ista mjesta, privikava ih se da uočavaju promjene, što im ostaje trajno u svijesti. Osim toga, izvanučioničkim učenjem učenici razumijevaju ulogu ljudskog rada za dobrobit čovjeka, no isto tako razumijevaju i štetno djelovanje ljudi na okolinu u kojoj žive i rade (Lelas, 1985).

S obzirom na organizaciju izvanučioničke nastave, najveću ulogu u provedbi ima učitelj, no postoje i potencijalni problemi koji mogu otežavati provođenje izvanučioničke nastave, a do njih najčešće dolazi zbog financiranja – odnos ravnatelja, roditelja te lokalnih vlasti. Kako bi se

izvanučionička nastava organizirala, potrebna je i uska suradnja s roditeljima (Husanović-Pejnović, 2011). Kvalitetno pripremljena izvanučionička nastava utječe na razvijanje patriotizma te smisla za lijepo – uživanje u ljepotama prirode, a koriste se i mnogobrojni didaktički principi koji se odnose na zornost, individualizaciju, interes, socijalizaciju, aktivnost, sistematičnost i postupnost (Lelas, 1985).

Prema Husanović-Pejnović (2011), cilj izvanučioničke nastave je što bolja realizacija onih nastavnih sadržaja za koje je potrebno neposredno promatranje. Osim toga, izvanučionička nastava ima i materijalne (stjecanje znanja), funkcionalne (razvijanje sposobnosti promatranja, zapamćivanje mjesta pronalaska određene biljke i slično i razvijanje motoričkih sposobnosti) i odgojne (razvijanje pravilnog odnosa prema drugima i radu) zadatke (Lelas, 1985).

Skok (2002) navodi temeljne zadaće izvanučioničke nastave, a to su: „povezivanje, primjena i u praktičnom radu, provjeravanje znanja koje je stečeno u učionici, s potrebama rada u praksi, snalaženje u novim (prirodnijim) okolnostima učenja i nastave tj. učenje u neposrednoj životnoj praksi, upoznavanje novih (izvanučioničkih) čimbenika učenja i nastave, koji bitno utječu na rezultat učenja, navikavanje učenika i studenata na izvanučioničke oblike komuniciranja među subjektivnim čimbenicima nastave: profesor-učenici/studenti, te stručnjaci radnog procesa, gdje se izvodi terenska nastava, navikavanje učenika i studenata na izvanučioničke (pretežito) primarne izvore znanja, preispitivanje svojih profesionalnih želja i stečenog školskog znanja s profesionalnim radnim zahtjevima u neposrednoj praksi, upoznavanje učenika i studenata s radnim pretpostavkama i drugim uvjetima za samostalno (autodidaktičko) učenje, upoznavanje učenika i studenata s temeljnim metodama rada i ergonomske čimbenicima u njihovoj profesiji, upoznavanje učenika i studenata s potencijalnim čimbenicima opasnosti na radu u njihovoj profesiji, upoznavanje učenika i studenata s pravilima, metodama i sredstvima zaštite na radu u njihovoj profesiji, upoznavanje učenika i studenata s metodologijom pristupa izazovima za uspješne poslovne poduhvate u njihovoj profesiji, upoznavanje učenika i studenata s mogućnostima inventivnog rada i stvaralačkog učenja u njihovoj profesiji, odgoj i obrazovanje učenika i studenata za razumijevanje, čuvanje i unapređivanje okoliša i svih prirodnih resursa na Zemlji, kao i navikavanje na život i rad u prirodi i u radu s prirodom, upoznavanje i odgoj učenika i studenata s kulturnom baštinom, vrijednostima i civilizacijskim dostignućima u Hrvatskoj kao i odgoj i obrazovanje za razumijevanje kulturne baštine i civilizacijskih dostignuća drugih naroda i država – u interkulturalnim aspektima, upoznavanje učenika i studenata s uzrocima i mogućim posljedicama onih potencijalnih opasnosti koje stvaraju sami ljudi kao što su rasna, vjerska i nacionalna mržnja, zagađivanje okoliša, nerad, iskorištavanje drugih ljudi, stvaranje socijalnih razlika na temelju nepoštivanja tuđeg rada i odgoj i obrazovanje učenika i studenata za snalaženje u opasnim situacijama koje proizlaze iz prirodnih pojava na Zemlji (potresi, požari i poplave) i iz drugih prirodnih i izazvanih nepogoda.“ (Skok, 2002, 13-14)

Izvanučionička nastava može biti obogaćena i nizom nepredviđenih nastavnih situacija, kao što su nepredviđeni izvori znanja, nepredviđeni objektivni uvjeti koji na neki način pospješuju ili preusmjeravaju ostvarivanje nastavnog plana i programa. Zbog toga je važno predvidjeti i neke alternativne mogućnosti kojima je moguće doći do ostvarenja cilja, nastavnih sadržaja i zadataka (Skok, 2002).

Husanović-Pejnović (2011) navodi niz bitnih značajki izvanučioničke nastave, a neke od njih su: pružanje iskustva o prirodi i prirodnim procesima, pružanje razumijevanja ovisnosti ljudi o prirodi, poticanje konstruktivističkog načina učenja, poticanje kreativnosti i otvaranje učenicima svijeta novih mogućnosti, omogućavanje korelacije svih školskih predmeta i omogućavanje stjecanja iskustva iz „prve ruke“. Velika važnost izvanučioničke nastave očituje se i u utjecaju boravka u prirodi na zdravlje učenika, s obzirom da je u urbanim prostorima zrak zagađeniji (Husanović-Pejnović, 2011).

Izlaskom iz učionice učenici treniraju sva svoja osjetila te uspostavljaju kontakt s okolišem, a dokazano je i da se osjetila mogu razvijati ukoliko su stalno u funkciji te je s vremenom moguće doći do toga da se osjete fine nijanse kvalitete stvarnosti (Husanović-Pejnović, 2011). Greene (1996) navodi tri razine školskog učenja te po tim metodama učenici u pamćenju zadrže samo 15% onoga što nauče iz onoga što im drugi kažu, u pamćenju zadrže 50% iz onoga što vide, a čak 90% znanja im u pamćenju ostane ako sami u tome sudjeluju. Također, za razliku od učioničke nastave, u kojoj se opseg i dubina

sadržaja određuju planom i programom, izvanučionička nastava prelazi okvire nastavnog plana i programa (Skok, 2002).

Neposredno iskustvo prilikom izvanučioničke nastave potiče kreativnost učenika i razvoj mišljenja u divergentnim smjerovima, a kreativnost najviše dolazi do izražaja prilikom izvanučioničke, opuštene i suradničke nastave koja se organizira kao skupni projekt. S obzirom da se radne navike stječu upravo radom, praktični rad je idealna aktivnost za izvanučioničku nastavu, a u sklopu toga učenici mogu izvoditi razne eksperimente, pokuse, graditi, modelirati, kopati, saditi, prikupljati i slično (Husanović-Pejnović, 2011).

Prilikom učenja na otvorenom svaki učenik napreduje prema vlastitoj brzini, stoga će svatko doživjeti uspjeh i time biti motiviran da nauči više (Borić et al., 2010). Borić i Škugor (2014) naglašavaju da učenici žele učiti na način da istražuju prirodu jer im je takav način rada motivirajući i manje opterećujući od rada u učionici. Stoga je važno učenicima ponuditi da nastavni sadržaj povežu sa stvarnim životom (Boras, 2009).

Razumijevajući važnost izvanučioničke nastave za kvalitetan i uspješan nastavni proces, pogotovo u predmetu Priroda i društvo, provedeno je istraživanje koje je za cilj imalo ispitati stavove učitelja razredne nastave o izvanučioničkoj nastavi u nastavnom predmetu Prirode i društva, ispitati u kojoj mjeri i na koji način učitelji primjenjuju oblike izvanučioničke nastave, postoji li povezanost između korištenja izvanučioničke nastave i osobnih preferencija učitelja, sredine u kojoj rade te radnog staža u školi.

Iz navedenog cilja proizlazi nekoliko istraživačkih zadataka: detaljnije ispitati koliko često i na koji način učitelji provode kratkotrajne oblike izvanučioničke nastave i u kojoj mjeri koriste resurse (prirodne i gospodarske objekte, ustanove i komunalne objekte te kulturne i vjerske institucije) koji se nalaze u neposrednoj blizini škole u svrhu provođenja kratkotrajne izvanučioničke nastave. Nadalje, zadatak je bio ispitati i na koji način i u kojoj mjeri učitelji provode dugotrajnije oblike izvanučioničke nastave, koji su razlozi zbog kojih ovaj oblik nastave ne provode češće, ispitati mišljenja učitelja o korisnosti provođenja izvanučioničke nastave za učenike, ispitati na koji način učitelji pripremaju, realiziraju i provode evaluaciju izvanučioničke nastave te ispitati koje su preferencije i mišljenja učitelja o izvanučioničkoj nastavi općenito.

Iz navedenog cilja i istraživačkih zadataka formulirane su sljedeće hipoteze:

**HIPOTEZA 1:** Učitelji u nedovoljnoj mjeri u nastavi Prirode i društva primjenjuju izvanučioničke oblike nastave.

**HIPOTEZA 2:** Učitelji koji često borave u prirodi češće primjenjuju izvanučioničke oblike nastave.

**HIPOTEZA 3:** Učitelji koji rade u ruralnim sredinama češće primjenjuju izvanučioničke oblike nastave.

**HIPOTEZA 4:** Učestalost primjene izvanučioničkih oblika nastave ne ovisi o radnom iskustvu učitelja.

## Metode

Istraživanje je provedeno tijekom mjeseca ožujka 2021. godine u online obliku zbog tadašnje pandemije COVID-19 i važećih epidemioloških mjera. U svrhu istraživanja kreiran je anketni upitnik putem Google docs obrasca koji je bio objavljen u nastavničkim grupama na društvenoj mreži Facebook. Anketni upitnik bio je anonimn i dobrovoljan, a ispunilo ga je 178 ispitanika. Slučajan uzorak ispitanika činili su učitelji razredne nastave.

Obrada podataka istraživanja vršila se pomoću softverskog programa za statističku obradu podataka – SPSS (IBM SPSS Statistics 20).

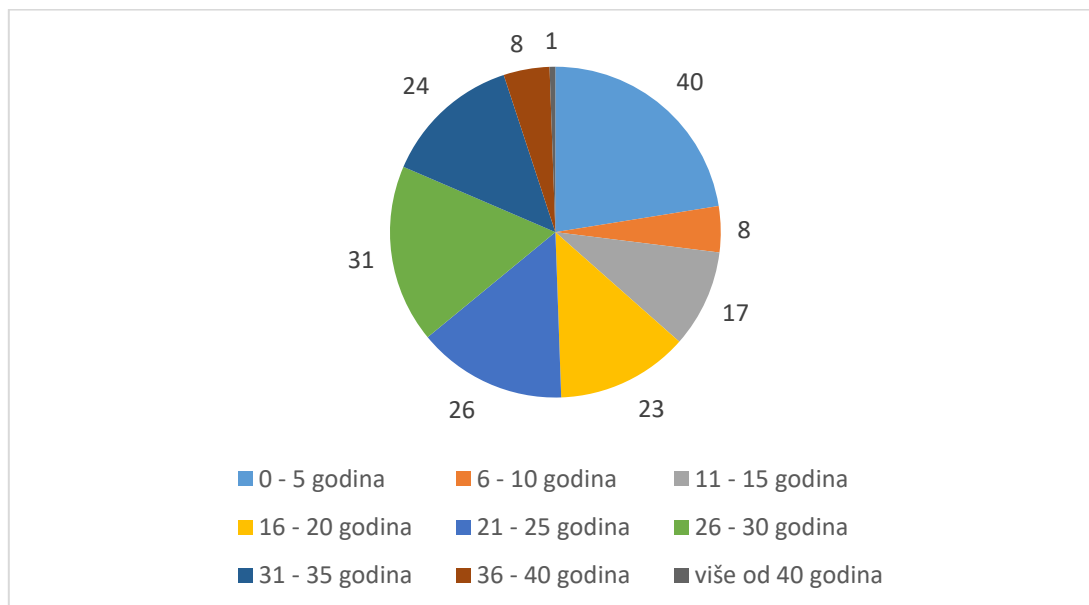
## Sociodemografska obilježja ispitanika

U provedenom istraživanju sudjelovalo je 178 ispitanika (N = 178). Uzorak se sastojao od učitelja razredne nastave. U uzorku je bilo 169 (94,9%) ispitanika ženskog spola dok je ispitanika



muškog spola bilo 9 (5,1%). S obzirom na premali broj muških ispitanika nisu rađene analize na osnovi spola.

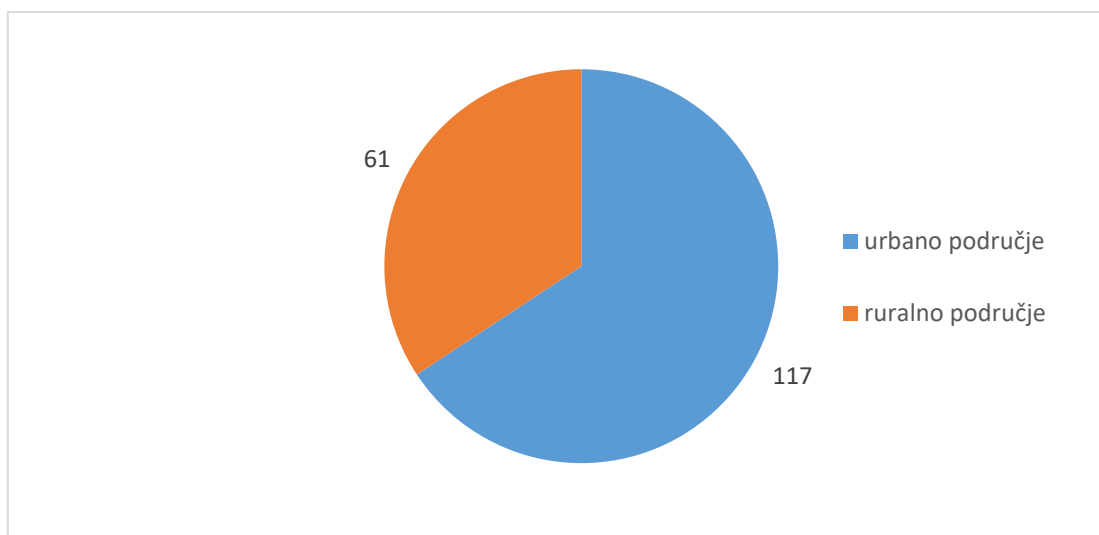
S obzirom na godine staža u školi, 40 (22,5%) ispitanika ima od 0 do 5 godina staža u školi, 8 (4,5%) ispitanika ima od 6 do 10 godina staža, 17 (9,6%) ispitanika ima od 11 do 15 godina staža u školi, 23 (12,9%) ispitanika ima od 16 do 20 godina staža, 26 (14,6%) ispitanika ima od 21 do 25 godina staža, 31 (17,4%) ispitanik ima od 26 do 30 godina staža, 24 (13,5%) ispitanika ima od 31 do 35 godina staža, 6 (4,5%) ispitanika ima od 36 do 40 godina staža i 1 (0,6%) ispitanik ima više od 40 godina staža (slika 1).



**Slika 1**

*Odgovor ispitanika s obzirom na godine rada u školi*

S obzirom na mjesto rada, 117 (65,7%) ispitanika radi u urbanom području, a 61 (34,3%) ispitanik radi u ruralnom području (slika 2).

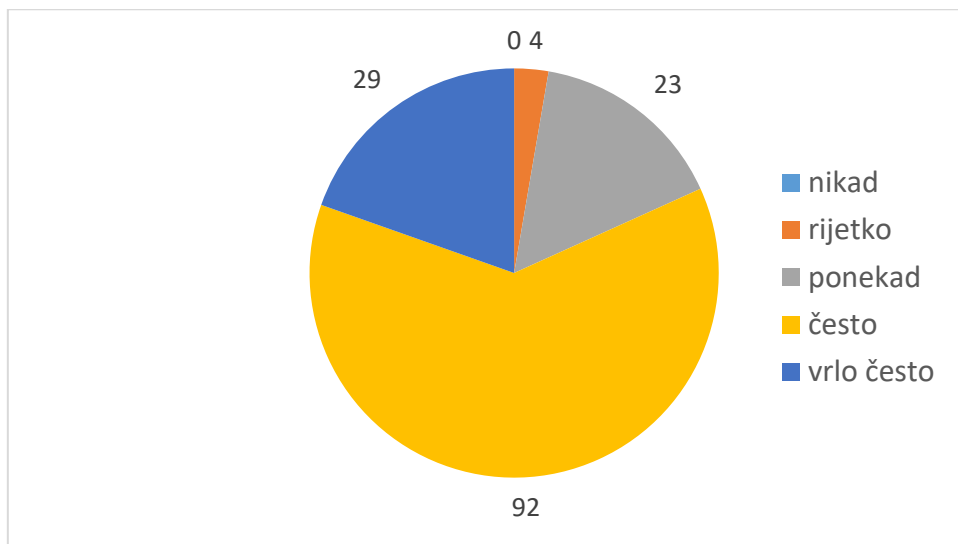


**Slika 2**

*Odgovor ispitanika s obzirom na mjesto rada*

## Rezultati istraživanja

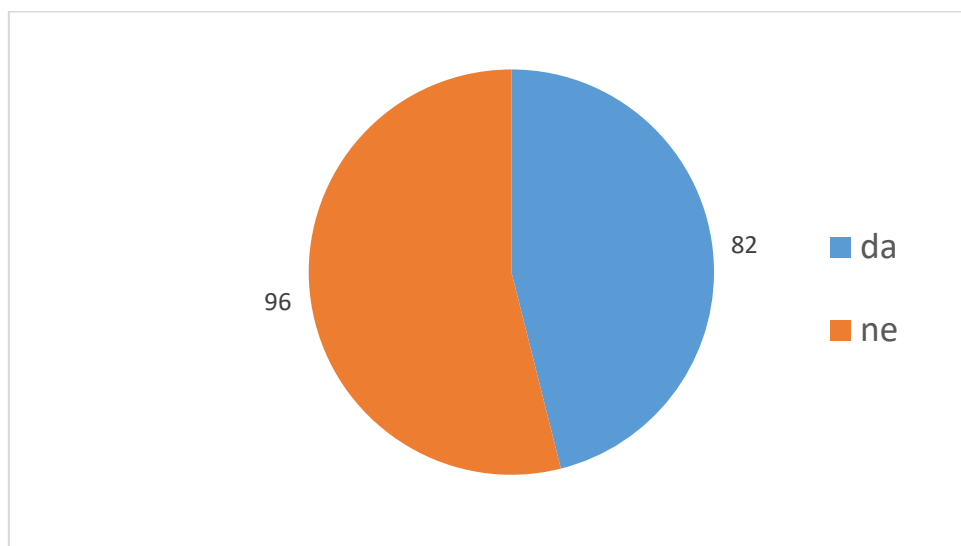
Na pitanje *Koliko često boravite u prirodi?* 29 (16,3%) ispitanika je odgovorilo da vrlo često borave u prirodi, 92 (51,5%) ispitanika su odgovorila da često borave u prirodi, 53 (29,8%) ispitanika ponekad borave u prirodi i 4 (2,2%) ispitanika rijetko borave u prirodi. Nijedan ispitanik nije odgovorio da nikad ne boravi u prirodi (slika 3).



Slika 3

Odgovor ispitanika na pitanje „Koliko često boravite u prirodi?“

Na pitanje *Smatrate li planiranje kratke izvanučioničke nastave zahtjevnijim od planiranja učioničke nastave?* 82 (46,1%) ispitanika su odgovorila da planiranje kratke izvanučioničke nastave smatraju zahtjevnijim od planiranja učioničke, a 96 (43,9%) ispitanika su odgovorila da planiranje kratke izvanučioničke nastave ne smatraju zahtjevnijim od planiranja učioničke nastave (slika 4).

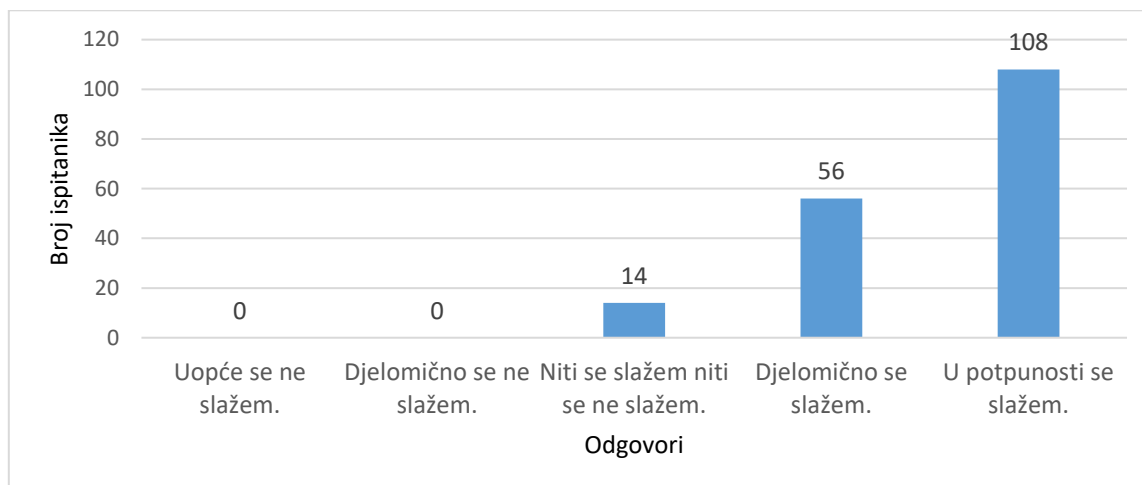


Slika 4

Odgovor ispitanika na pitanje "Smatrate li planiranje kratke izvanučioničke nastave zahtjevnijom od planiranja učioničke nastave?"

Vezano uz tvrdnju *Znanja koja učenici steknu prilikom provođenja izvanučioničke nastavu su trajnija od znanja koja steknu učenjem u učionici*, nijedan ispitanik nije odgovorio da se uopće ne slaže

niti da se djelomično ne slaže, 14 (7,9%) ispitanika su odgovorila kako se niti slažu niti ne slažu, 56 (31,5%) ispitanika su odgovorila kako se djelomično slažu, a 108 (60,7%) ispitanika se u potpunosti slažu s tvrdnjom (slika 5).



**Slika 5**

*Procjena ispitanika s obzirom na tvrdnju "Znanja koja učenici steknu prilikom provođenja izvanučioničke nastave su trajnija od znanja koja steknu učenjem u učionici."*

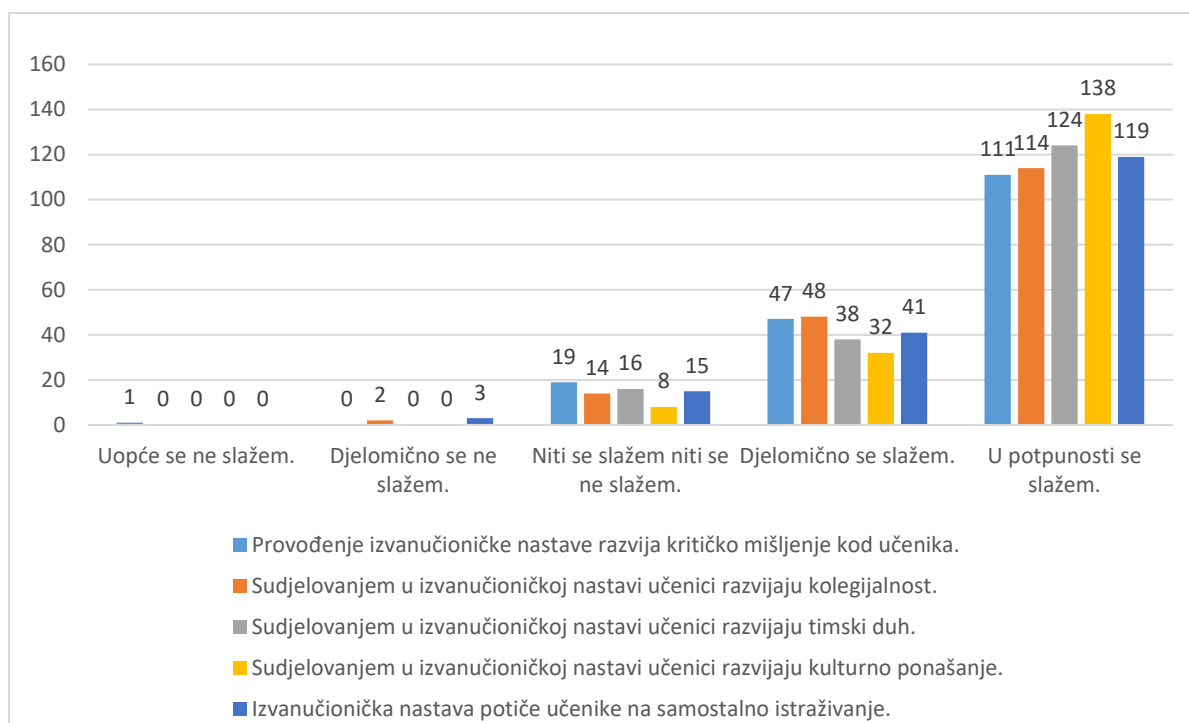
Na tvrdnju *Sudjelovanjem u izvanučioničkoj nastavi učenici razvijaju kolegijalnost*, nijedan ispitanik nije rekao da se uopće ne slaže s tvrdnjom, 2 (1,1%) ispitanika su rekla da se djelomično ne slažu s tvrdnjom, 14 (7,9%) ispitanika su rekla da se niti slažu niti ne slažu s tvrdnjom, 48 (27%) ispitanika su rekla da se djelomično slažu s tvrdnjom, a 114 (64%) ispitanika su rekla da se u potpunosti slažu s tvrdnjom.

Na tvrdnju *Sudjelovanjem u izvanučioničkoj nastavi učenici razvijaju timski duh*, nijedan ispitanik nije odgovorio da se uopće ne slaže ili da se djelomično ne slaže s tvrdnjom, 16 (9%) ispitanika je odgovorilo kako se niti slažu niti ne slažu s tvrdnjom, 38 (21,3%) ispitanika su odgovorila da se djelomično slažu s tvrdnjom, dok se 124 (69,7%) ispitanika izjasnilo kako se u potpunosti slažu s tvrdnjom.

Na tvrdnju *Sudjelovanjem u izvanučioničkoj nastavi učenici razvijaju kulturno ponašanje*, nijedan ispitanik nije odgovorio da se uopće ne slaže ili da se djelomično ne slaže, 8 (4,5%) ispitanika je odgovorilo kako se niti slaže niti ne slaže, 32 (18%) ispitanika je odgovorilo da se djelomično slaže, a 138 (77,5%) ispitanika je odgovorilo da se u potpunosti slaže s tvrdnjom.

Na tvrdnju *Izvanučionička nastava potiče učenike na samostalno istraživanje*, nijedan ispitanik nije odgovorio da se uopće ne slaže s tvrdnjom, 3 (1,7%) ispitanika su odgovorila da se djelomično ne slažu s tvrdnjom, 158 (8,4%) ispitanika su odgovorila kako se niti slažu niti ne slažu, 41 (23%) ispitanika su odgovorila da se djelomično slažu, a 119 (66,9%) ispitanika su odgovorila da se u potpunosti slažu s tvrdnjom.

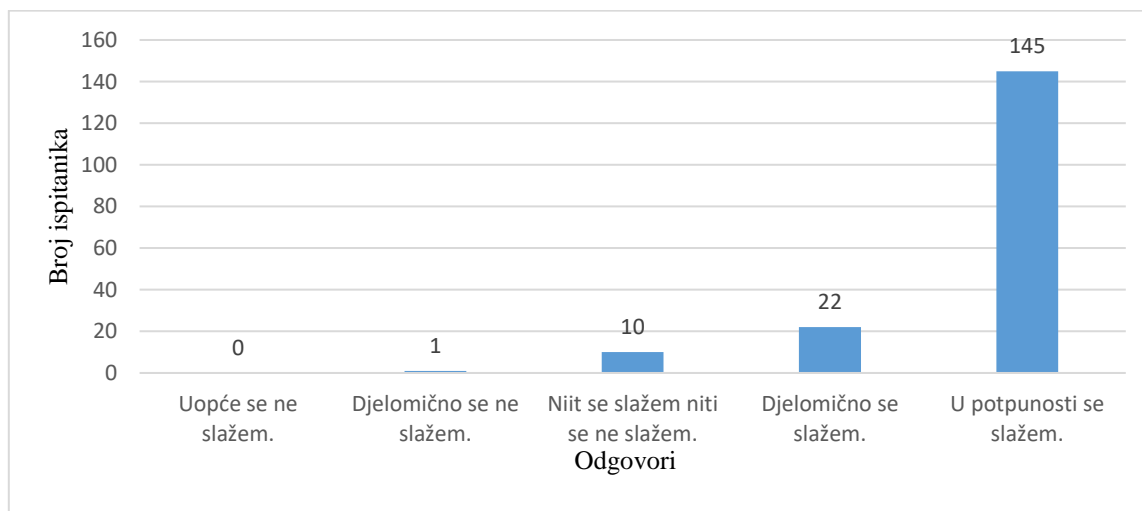
Na tvrdnju *Izvanučionička nastava razvija odgovornost i samostalnost kod učenika*, nijedan ispitanik nije odgovorio da se uopće ne slaže s tvrdnjom, 2 (1,1%) ispitanika su odgovorila da se djelomično ne slažu s tvrdnjom, 12 (6,7%) ispitanika su odgovorila kako se niti slažu niti ne slažu, 46 (25,8%) ispitanika su odgovorila da se djelomično slažu, a 118 (66,3%) ispitanika su odgovorila da se u potpunosti slažu s tvrdnjom (slika 6).



Slika 6

Procjena ispitanika s obzirom na tvrdnje: „Sudjelovanjem u izvanučioničkoj nastavi učenici razvijaju kolegijalnost“, „Sudjelovanjem u izvanučioničkoj nastavi učenici razvijaju timski duh.“, „Sudjelovanjem u izvanučioničkoj nastavi učenici razvijaju kulturno ponašanje.“, „Izvanučionička nastava potiče učenike na samostalno istraživanje.“, „Izvanučionička nastava razvija odgovornost i samostalnost kod učenika.“

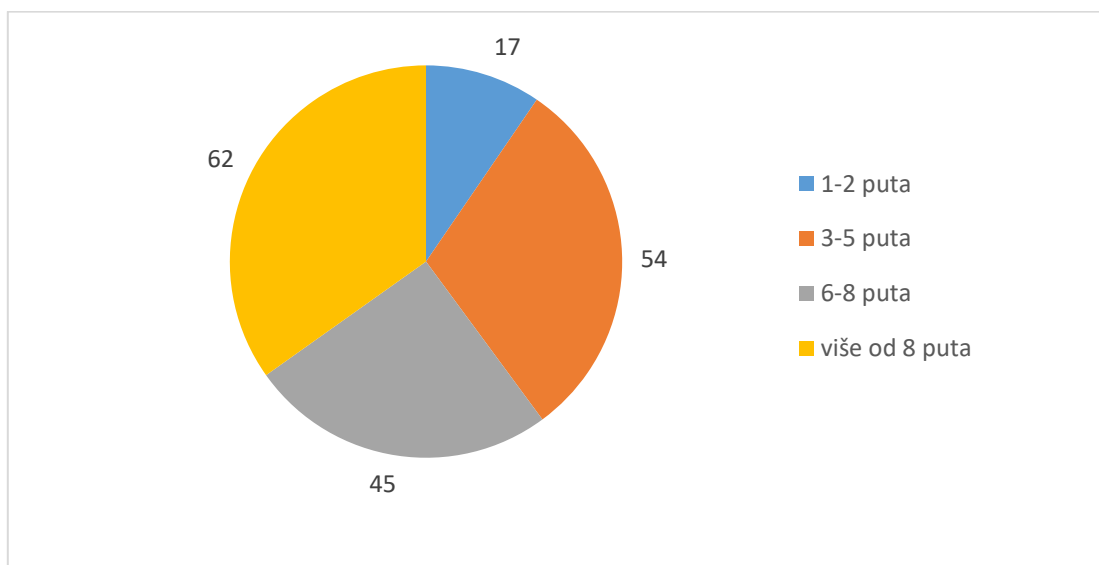
Na tvrdnju *Učenici su motiviraniji za izvanučioničku nastavu nego nastavu u učionici*, nijedan ispitanik nije odgovorio da se uopće ne slaže s tvrdnjom, 1 (0,6%) ispitanik je odgovorilo da se djelomično ne slaže s tvrdnjom, 10 (5,6%) ispitanika su odgovorila kako se niti slažu niti ne slažu, 22 (12,4%) ispitanika su odgovorila da se djelomično slažu, a 145 (81,5%) ispitanika su odgovorila da se u potpunosti slažu s tvrdnjom (slika 7).



Slika 7

Procjena ispitanika s obzirom na tvrdnju "Učenici su motiviraniji za izvanučioničku nastavu nego nastavu u učionici."

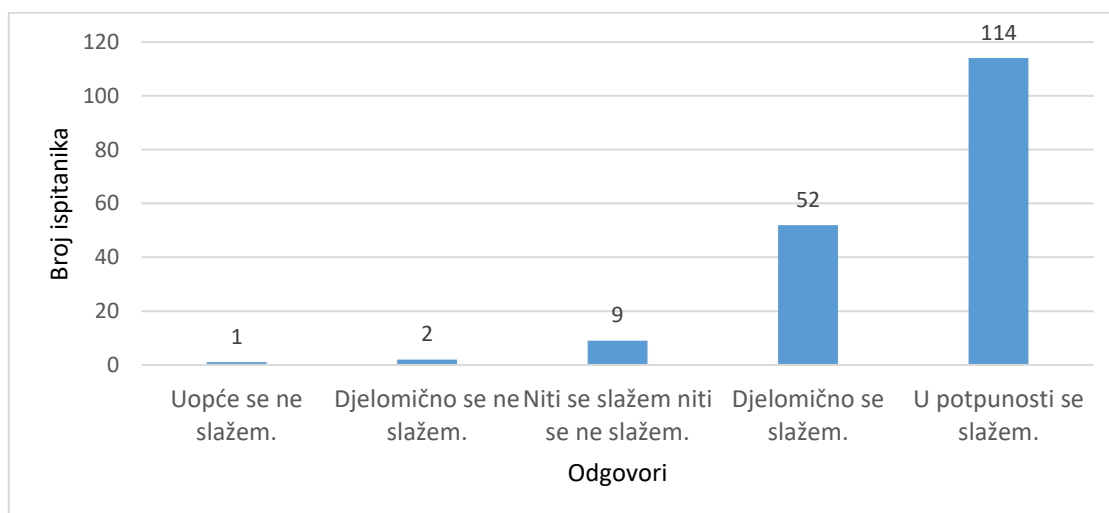
Na pitanje *Koliko puta tijekom nastavne godine provodite kratku izvanučioničku nastavu?* 17 (9,6%) ispitanika je odgovorilo da je provode 1 do 2 puta godišnje, 54 (30,3%) ispitanika je odgovorilo da je provode od 3 do 5 puta godišnje, 45 (25,3%) ispitanika je provode od 6 do 8 puta godišnje, dok je 62 (34,8%) ispitanika provode više od 8 puta godišnje (slika 8).



Slika 8

Odgovor ispitanika na pitanje "Koliko puta tijekom nastavne godine provodite kratku izvanučioničku nastavu?"

Na tvrdnju *Volim koristiti oblike izvanučioničke nastave*, 1 (0,6%) ispitanik je odgovorio da se uopće ne slaže s tvrdnjom, 2 (1,1%) ispitanika su odgovorila da se djelomično ne slažu s tvrdnjom, 9 (5,1%) ispitanika su odgovorila kako se niti slažu niti ne slažu s tvrdnjom, 52 (29,2%) ispitanika su odgovorila da se djelomično slažu s tvrdnjom, a 114 (64%) ispitanika su odgovorila da se u potpunosti slažu s tvrdnjom (slika 9).

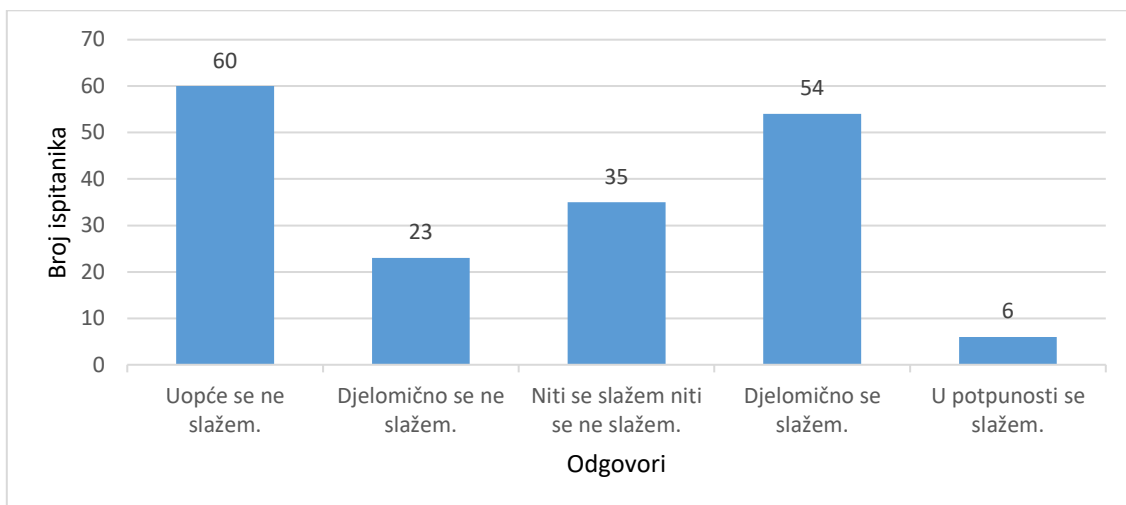


Slika 9

Procjena ispitanika s obzirom na tvrdnju "Volim koristiti oblike izvanučioničke nastave."

Na pitanje *Oduzima li Vam organizacija i provedba kratke izvanučioničke nastave previše vremena?* 60 (33,7%) ispitanika je odgovorilo da se uopće ne slaže sa time, 23 (12,9%) ispitanika se

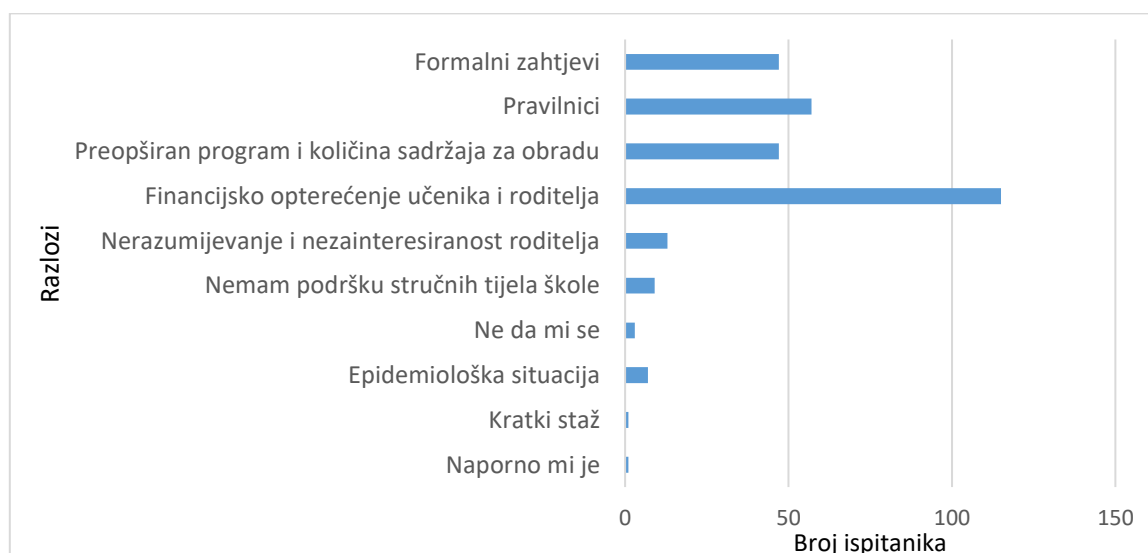
djelomično ne slaže, 35 (19,7%) ispitanika je reklo da se niti slaže niti ne slaže, 54 (30,3%) ispitanika se djelomično slaže, a 6 (3,4%) ispitanika se u potpunosti slaže sa time (slika 10).



**Slika 1**

Odgovor ispitanika na pitanje "Oduzima li Vam organizacija i provedba kratke izvanučioničke nastave previše vremena?"

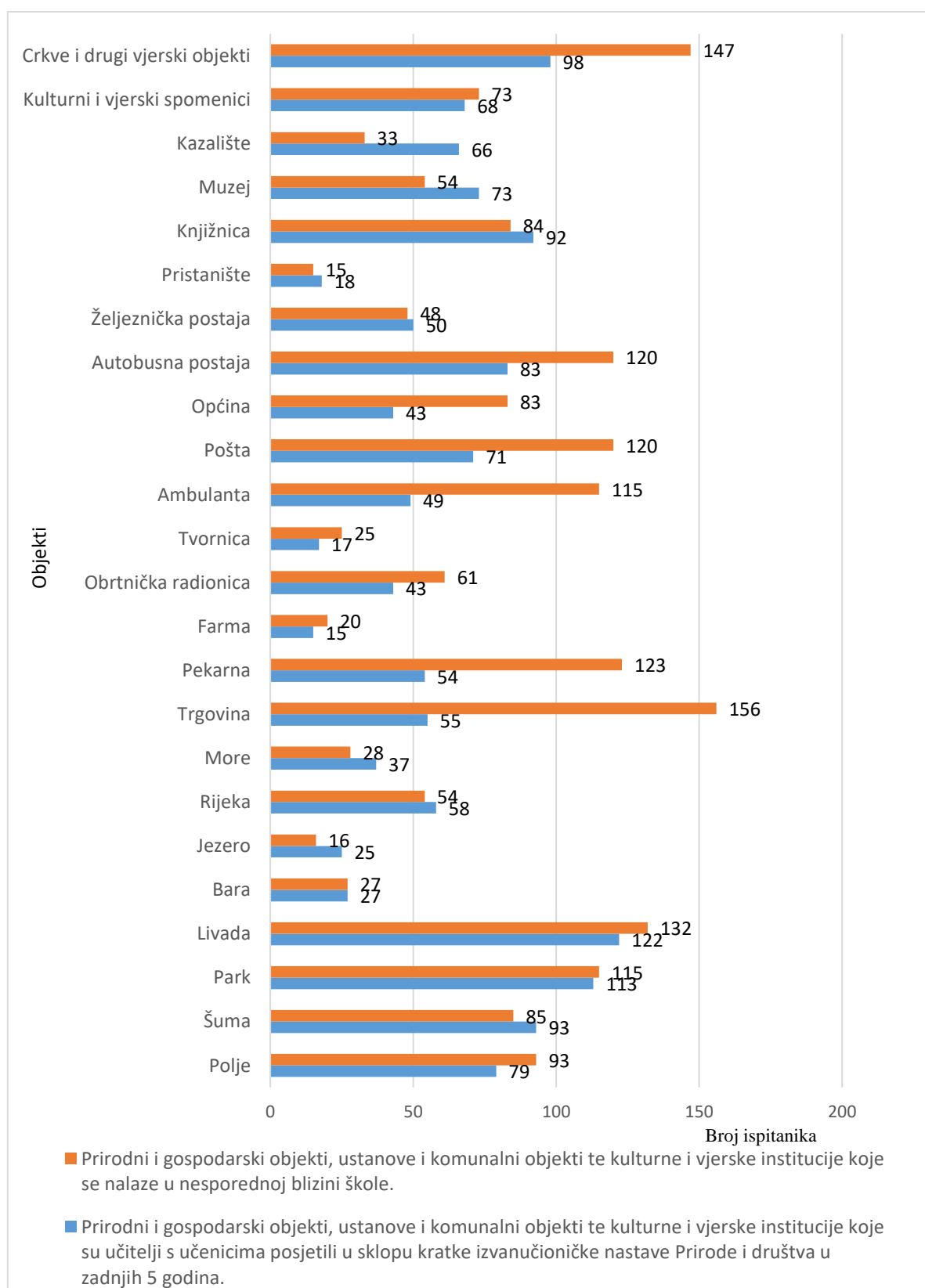
Na pitanje *Koji su razlozi zbog kojih izvanučioničku nastavu ne provodite češće?* 47 (26,4%) ispitanika je kao razlog navelo formalne zahtjeve, 57 (32%) ispitanika je kao razlog navelo pravilnike, 48 (30%) ispitanika je kao razlog navelo preopširan program i količinu sadržaja za obradu, 115 (64,4%) ispitanika je kao razlog navelo financijsko opterećenje učenika i roditelja, 13 (7,6%) ispitanika je kao razlog navelo nerazumijevanje i nezainteresiranost roditelja, 9 (5,1%) ispitanika je kao razlog navelo kako nema podršku stručnih tijela škola, 3 (1,7%) ispitanika su kao razlog naveli da im se ne da, 7 (4,2%) ispitanika su kao razlog naveli epidemiološku situaciju, 1(0,6%) ispitanik je kao razlog naveo kratki staž u školi te je 1 (0,6%) ispitanik naveo kako mu je naporno provoditi izvanučioničku nastavu te ju zbog toga ne provodi češće (slika 11).



**Slika 2**

Odgovor ispitanika na pitanje "Koji su razlozi zbog kojih izvanučioničku nastavu ne provodite češće?"

Na anketno pitanje *Označite prirodne i gospodarske objekte, ustanove i komunalne objekte te kulturne i vjerske institucije koje se nalaze u neposrednoj blizini škole (do 20 minuta pješice) i Koja od gore navedenih područja ste posjetili s učenicima u sklopu kratke izvanučioničke nastave (trajanje od 15 minuta do 2 sata) Prirode i društva u zadnjih 5 godina?*, 147 (82,6%) ispitanika je navelo da se u blizini škole nalaze crkve i drugi vjerski objekti, a ukupno 98 (55,1%) ispitanika je reklo da su navedeno i posjetili u sklopu kratke izvanučioničke nastave Prirode i društva u zadnjih 5 godina, 73 (41%) ispitanika su navela da se u blizini škole nalaze kulturni i vjerski spomenici, a 68 (38,2%) ispitanika navedeno je i posjetilo, 33 (18,5%) ispitanika su rekla da se u blizini škole nalazi kazalište, ali njih 66 (37,1%) je reklo da su kazalište posjetili u sklopu kratke izvanučioničke nastave, 54 (30,3%) ispitanika su označila muzej kao objekt koji se nalazi u neposrednoj blizini škole, dok su 73 (41%) ispitanika navela da su muzej posjetili u sklopu kratke izvanučioničke nastave Prirode i društva, 84 (47,2%) ispitanika su navela da se knjižnica nalazi u neposrednoj blizini škole, a 92 (51,7%) ispitanika su navela da su knjižnicu i posjetili, 15 (8,4%) ispitanika je navelo da se u blizini škole nalazi pristanište, a 18 (10,1%) ispitanika je reklo da je pristanište i posjetilo, 48 (27%) ispitanika je navelo da se željeznička postaja nalazi u neposrednoj blizini škole, a njih 50 (28,1%) je reklo da su željezničku postaju posjetili, 120 (67,4%) ispitanika je navelo da se u blizini škole nalazi autobusna postaja, a njih 83 (46,6%) je autobusnu postaju i posjetilo, 83 (46,6%) ispitanika je navelo da se općina nalazi u neposrednoj blizini škole, a njih 43 (24,2%) je općinu i posjetilo, 120 (67,4%) ispitanika je navelo da se u neposrednoj blizini škole nalazi pošta, a 71 (39,9%) ispitanik je poštu i posjetio, 115 (64,4%) ispitanika je navelo ambulantu, a 49 (27,5%) ispitanika je je navedeno i posjetilo, 25 (14%) ispitanika je navelo tvornicu, a 17 (9,6%) je tvornicu i posjetilo, 61 (34,3%) ispitanik je naveo obrtničku radionicu, 43 (24,2%) ispitanika je obrtničku radionicu i posjetilo, 20 (11,2%) ispitanika je navelo farmu, a 15 (8,4%) ispitanika je farmu i posjetilo, 123 (69,1%) ispitanika je navelo pekarnu, a njih 54 (30,3%) je navedeno i posjetilo, 156 (87,6%) ispitanika je navelo trgovinu, a njih 55 (30,9%) je trgovinu i posjetilo, 28 (15,7%) ispitanika je navelo more, a 37 (20,8%) je more i posjetilo, 54 (30,2%) ispitanika su navela rijeku, a 58 (32,6) ispitanika su rijeku i posjetila, 16 (9%) ispitanika su navela jezero, a njih 25 (14%) je jezero i posjetilo, 27 (15,2%) ispitanika je navelo baru i 27 (15,2%) je baru i posjetilo, 132 (74,2%) ispitanika su livadu navela, a 122 (68,5%) ispitanika su livadu i posjetila, 115 (64,49) ispitanika je navelo park, a 113 (63,5%) je park i posjetilo, 85 (47,8%) ispitanika je navelo šumu, a 93 (52,2%) ispitanika je šumu i posjetilo, te su 93 (52,2%) ispitanika navela polje kao objekt koji se nalazi u neposrednoj blizini škole, dok je njih 79 (44,4%) polje i posjetilo u sklopu kratke izvanučioničke nastave Prirode i društva u zadnjih 5 godina (slika 12).

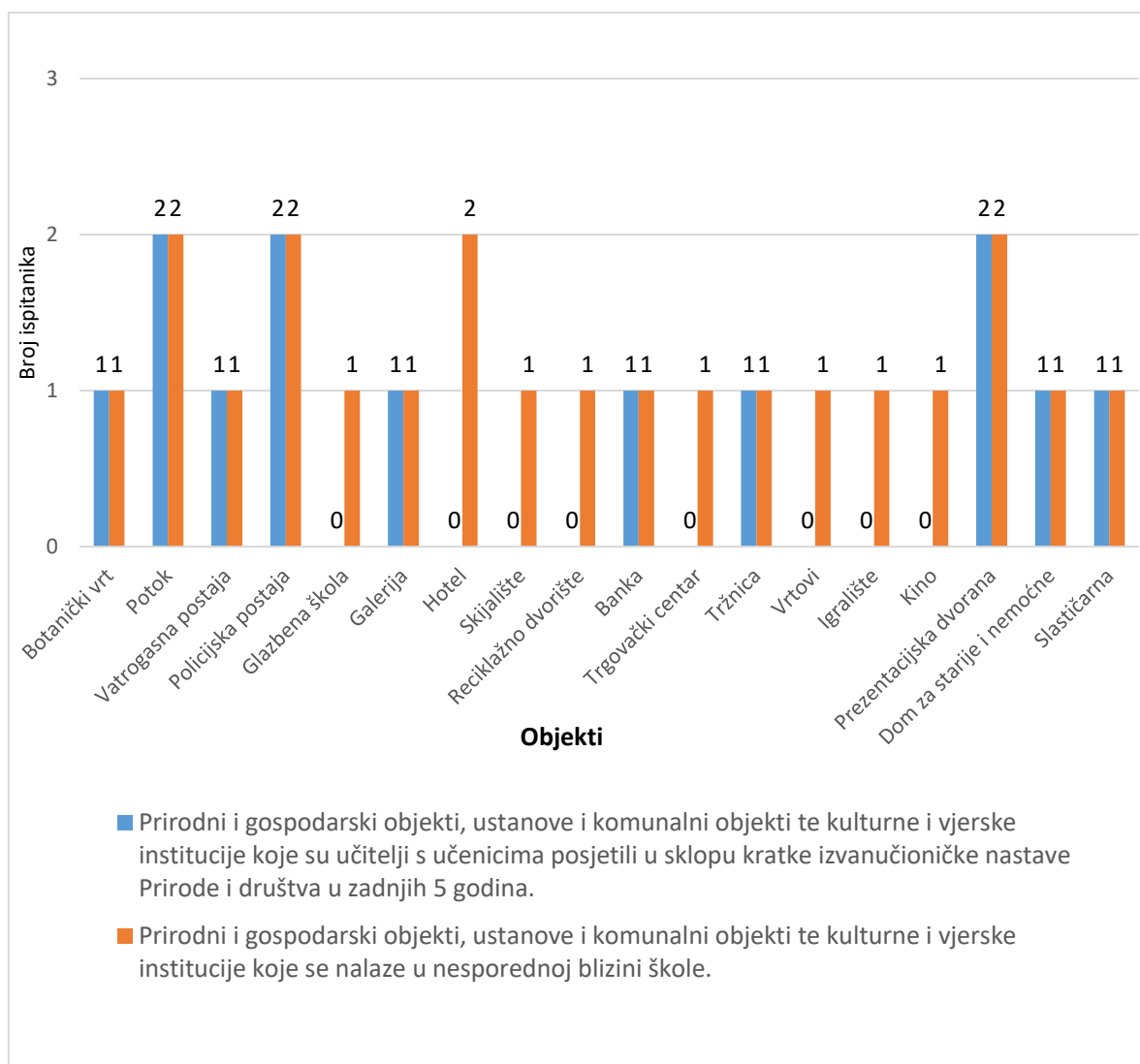


Slika 12

Odgovori ispitanika na zadatak "Označite prirodne i gospodarske objekte, ustanove i komunalne objekte te kulturne i vjerske institucije koje se nalaze u neposrednoj blizini škole (do 20 minuta pješice) i koja od gore navedenih područja ste posjetili s učenicima u sklopu kratke izvanučioničke nastave (trajanje od 15 minuta do 2 sata) Prirode i društva u zadnjih 5 godina?"



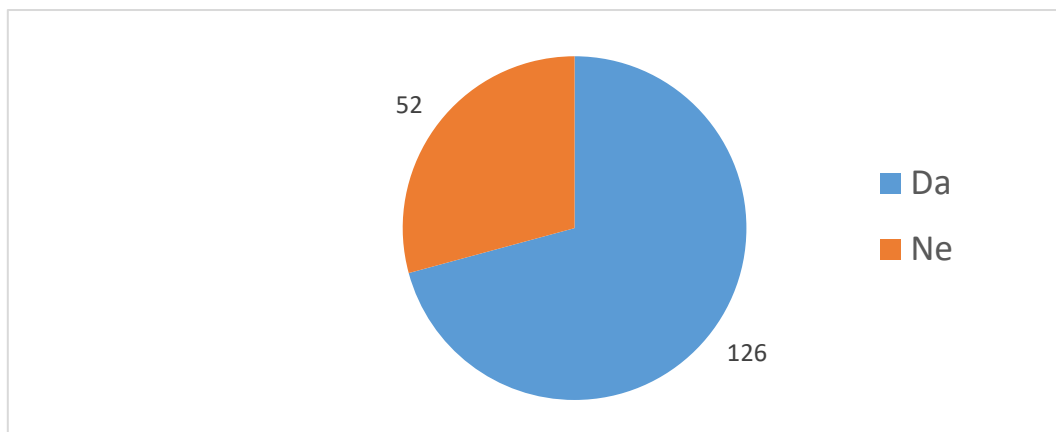
S obzirom na zadatke *Označite prirodne i gospodarske objekte, ustanove i komunalne objekte te kulturne i vjerske institucije koje se nalaze u neposrednoj blizini škole (do 20 minuta pješice) i Koja od gore navedenih područja ste posjetili s učenicima u sklopu kratke izvanučioničke nastave (trajanje od 15 minuta do 2 sata) Prirode i društva u zadnjih 5 godina?*, 1 (0,6%) ispitanik je napisao da se u neposrednoj blizini škole nalazi slastičarna i 1 (0,6%) ispitanik je rekao da je slastičarnu i posjetio u sklopu kratke izvanučioničke nastave Prirode i društva u zadnjih 5 godina, 1 (0,6%) ispitanik je napisao da se u blizini škole nalazi dom za starije i nemoćne te je 1 (0,6%) ispitanik navedeno i posjetio, 2 (1,2%) ispitanika su napisala da se u blizini škole nalazi prezentacijska dvorana te su 2 (1,2%) ispitanika navedeno i posjetili, po 1 (0,6%) ispitanik je napisao da se u blizini škole nalaze kino, igralište i vrtovi, no nema ispitanika koji su navedeno i posjetili, 1 (0,6%) ispitanik je napisao da se u blizini škole nalazi tržnica te je 1 (0,6%) ispitanik navedeno i posjetio, 1 (0,6%) ispitanik je napisao da se u blizini škole nalazi trgovački centar, no nema ispitanika koji su navedeno i posjetili, 1 (0,6%) ispitanik je napisao da se u blizini škole nalazi banka te je 1 (0,6%) ispitanik navedeno i posjetio, po 1 (0,6%) ispitanik je naveo da se u blizini škole nalaze reciklažno dvorište, skijalište i hotel, no nema ispitanika koji su navedeno i posjetili, 1 (0,6%) ispitanik je naveo da se u blizini škole nalazi glazbena škola, no nijedan ispitanik ju nije posjetio, 2 (1,2%) ispitanika su napisala da se u blizini škole nalazi policijska postaja te su 2 (1,2%) ispitanika navedeno i posjetila, 1 (0,6%) ispitanik je napisao da se u blizini škole nalazi vatrogasna postaja, te je 1 (0,6%) ispitanik navedeno i posjetio, 2 (1,2%) ispitanika su navela da se u blizini škole nalazi potok te su 2 (1,2%) ispitanika potok i posjetila te je 1 (0,6%) ispitanik naveo da se u blizini škole nalazi botanički vrt te je 1 (0,6%) ispitanik navedeno i posjetio (slika 13).



Slika 33

Odgovori ispitanika na zadatak "Označite prirodne i gospodarske objekte, ustanove i komunalne objekte te kulturne i vjerske institucije koje se nalaze u neposrednoj blizini škole (do 20 minuta pješice) i koja od gore navedenih područja ste posjetili s učenicima u sklopu kratke izvanučioničke nastave (trajanje od 15 minuta do 2 sata) Prirode i društva u zadnjih 5 godina?"

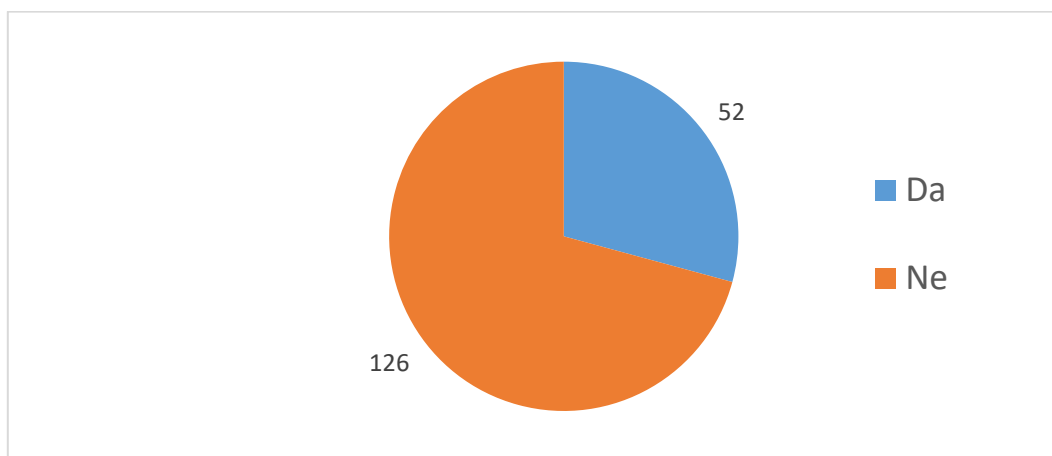
Na pitanje *Jeste li za vrijeme beskontaktna nastave učenicima zadavali zadatke iz Prirode i društva koji uključuju odlazak u prirodu?* 126 (70,8%) ispitanika je odgovorilo potvrdno dok su 52 (29,2%) ispitanika odgovorilo negativno (slika 14).



**Slika 14**

Odgovor ispitanika na pitanje "Jeste li za vrijeme beskontaktna nastave učenicima zadavali zadatke iz Prirode i društva koji uključuju odlazak u prirodu?"

Na pitanje *Ukoliko inače koristite ovaj oblik izvanučioničke nastave, jeste li ga nadoknadili nakon beskontaktna nastave, odnosno kada ste se vratili u školu?* 52 (29,2%) ispitanika su odgovorila potvrdno, a 126 (70,8%) negativno (slika 15).



**Slika 15**

Odgovor ispitanika na pitanje "Ukoliko inače koristite ovaj oblik izvanučioničke nastave, jeste li ga nadoknadili nakon beskontaktna nastave, odnosno kada ste se vratili u školu?"

## Rasprava

S ciljem provjere postavljenih hipoteza provedena je detaljnija statistička analiza dobivenih rezultata.

**HIPOTEZA 1:** Učitelji u nedovoljnoj mjeri u nastavi Prirode i društva primjenjuju izvanučioničke oblike nastave.

**Tablica 1**

Tablica s rekodiranim odgovorima „Učestalost provođenja izvanučioničke nastave“

	N	M	SD	Min	Max
Izvanučionička nastava	178	2.85	1.01	1	4

S obzirom na učestalost provođenja izvanučioničke nastave, 10% učitelja izjavljuje kako izvanučioničku nastavu provodi 1 do 2 puta godišnje, 30% ih provodi 3 do 5 puta godišnje, 25% ih provodi 6-8 puta, dok 35% učitelja izvanučioničku nastavu provodi više od 8 puta godišnje. Odgovori su rekodirani: "1-2 puta"=1, "3-5 puta"=2, "6-8 puta"=3, "više od 8 puta"=4 te su brojevi u tablici dobiveni na rekodiranim odgovorima (tablica 2). Učitelji u prosjeku tijekom nastavne godine kratku izvanučioničku nastavu provode 6 do 8 puta, te se hipoteza „Učitelji u nedovoljnoj mjeri u nastavi Prirode i društva primjenjuju izvanučioničke oblike nastave“ smatra djelomično potvrđenom.

Nadalje su izračunata 3 t-testa te Levenovi testovi koji niti u jednom slučaju ne pokazuju značajnu razliku u varijancama uspoređivanih grupa.

**HIPOTEZA 2:** Učitelji koji često borave u prirodi češće primjenjuju izvanučioničke oblike nastave.

Srednja vrijednost provođenja izvanučioničke nastave kod učitelja razredne nastave koji često borave u prirodi iznosi 3,01 (Mean), dok kod učitelja koji rijetko borave u prirodi iznosi 2,53 (Mean), što je manje (tablica 2). Postoji statistički značajna razlika u učestalosti provođenja izvanučioničke nastave, koja je dobivena t-testom ( $t = -3.042$ ) uz 176 stupnjeva slobode i p vrijednosti manjom od 0.05 (Sig. = 0,003), s obzirom na to koliko često učitelji borave u prirodi. Oni koji često ili vrlo često borave u prirodi češće provode i izvanučioničku nastavu od onih koji u prirodi borave ponekad ili rijetko. Tako je hipoteza 2 da učitelji koji češće borave u prirodi češće provode i izvanučioničku nastavu potvrđena (tablica 3).

**Tablica 2**

Group Statistics „Učestalost primjene izvanučioničkih oblika nastave s obzirom na boravak u prirodi“

	Boravak u prirodi	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Izvanučionička nastava	Ponekad/rijetko	57	2,5263	,96557	,12789
	(Vrlo) često	121	3,0083	,99579	,09053

Tablica 3

Independent Samples Test „Učestalost primjene izvanučioničkih oblika nastave s obzirom na boravak u prirodi“

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	,000	,988	-3,042	176	,003	-,48195	,15844	-,79465	,16925
Equal variances not assumed			-3,076	112,941	,003	-,48195	,15669	-,79238	,17152

**HIPOTEZA 3:** Učitelji koji rade u ruralnim sredinama češće primjenjuju izvanučioničke oblike nastave.

Ne postoji statistički značajna razlika u čestini provođenja izvanučioničke nastave s obzirom na to rade li učitelji u ruralnom ili urbanom području. Vrijednost t-testa iznosi 0,639, uz 176 stupnjeva slobode te prelazi p vrijednost od 0,05 (Sig.=0,524) te ukazuje na nepostojanje statistički značajne razlike o održavanju izvanučioničke nastave ovisno o tome rade li učitelji u ruralnom ili urbanom području (tablica 5). Srednja vrijednost samostalnog organiziranja izvanučioničke nastave kod učitelja razredne nastave koji rade u urbanom području iznosi 2,89 (Mean), dok kod učitelja koji rade u ruralnom području iznosi 2,79 (Mean) (tablica 4). Tako je hipoteza 3 da učitelji koji rade u ruralnim područjima češće provode izvanučioničku nastavu odbijena.

Tablica 4

Group Statistics „Učestalost primjene izvanučioničkih oblika nastave s obzirom na mjesto rada“

	Područje	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Izvanučionička nastava	Urbano	117	2,8889	1,03205	,09541
	Ruralno	61	2,7869	,96807	,12395

Tablica 5

Independent Samples Test „Učestalost primjene izvanučioničkih oblika nastave s obzirom na mjesto rada“

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	1,195	,276	,639	176	,524	,10200	,15961	-,21300	,41701
Equal variances not assumed			,652	128,786	,515	,10200	,15642	-,20748	,41149

**HIPOTEZA 4:** Učestalost primjene izvanučioničkih oblika nastave ne ovisi o radnom iskustvu učitelja.

Postoji statistički značajna razlika u učestalosti provođenja izvanučioničke nastave s obzirom na staž učitelja. Oni učitelji koji imaju više od 20 godina staža češće provode izvanučioničku nastavu od učitelja s 20 ili manje godina staža. Srednja vrijednost samostalnog organiziranja izvanučioničke nastave kod učitelja razredne nastave koji imaju manje od 20 godina radnog staža iznosi 2,55 (Mean), dok kod učitelja koji imaju 20 ili više godina radnog staža iznosi 3,16 (Mean), što je više (tablica 6). Postoji statistički značajna razlika u učestalosti provođenja izvanučioničke nastave, dobivena t-testom ( $t = -4.221$ ) uz 176 stupnjeva slobode i p vrijednosti manjom od 0.05 (Sig.= 0,000), s obzirom na to koliko godina staža imaju učitelji. Oni koji imaju 20 ili više godina staža češće provode izvanučioničku nastavu od onih koji imaju manje od 20 godina radnog staža. Tako je hipoteza da učestalost provođenja izvanučioničke nastave ne ovisi o radnom stažu odbijena (tablica 7).

**Tablica 6**

*Group Statistics „Učestalost primjene izvanučioničkih oblika nastave s obzirom na radno iskustvo“*

	Staž	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Izvanučionička nastava	≤20	88	2,5455	1,02732	,10951
	>20	90	3,1556	,89833	,09469

**Tablica 7**

*Independent Samples Test „Učestalost primjene izvanučioničkih oblika nastave s obzirom na radno iskustvo“*

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	2,614	,108	-4,221	176	,000	-,61010	,14456	-,89539	,32481
Equal variances not assumed			-4,214	171,831	,000	-,61010	,14477	-,89587	,32434

Rezultati istraživanja pokazali su da učitelji u nedovoljnoj mjeri u nastavi prirode i društva primjenjuju izvanučioničke oblike nastave, čime se hipoteza 1 djelomično potvrđuje. Iako se pokazalo da učitelji u prosjeku izvanučioničku nastavu provode 6-8 puta u tijeku godine, što je više nego se pokazalo istraživanjem koje su proveli Sever i suradnici (2017) u kojem samo 7% učitelja provodi izvanučioničku nastavu više od 6 puta godišnje, treba napomenuti da je ovaj broj i dalje malen. Rezultati Borić, Škugor i Perković (2010) pokazuju da 42% učitelja izvanučioničku nastavu provodi jednom mjesečno no i one se slažu da je taj postotak premalen. Premda, prema Sever (2017), u nastavnom planu i programu nema propisanog broja sati za izvođenje izvanučioničke nastave, trebalo bi propisati minimalan broj sati koje učitelj mora održati izvan učionice. Analizirajući Kurikulum za nastavni predmet Prirode i društva za osnovne škole u Republici Hrvatskoj, iz većine odgojno-obrazovnih ishoda i iz razrade ishoda za sve razrede, vidljivo je da se od učenika očekuje da promatraju prirodu i neposredni okoliš, opažaju, uspoređuju promjene u prirodi, snalaze se u prostoru, objašnjavaju na temelju vlastitih iskustava, zaključuju o promjenama i predviđaju ih, izrađuju, analiziraju, povezuju i slično. Dakle, naglasak je na vlastitim iskustvima, istraživanjima i zaključcima. Dio

tih ishoda se može ostvariti i improvizacijom u učionici, no prednost treba dati izvornoj stvarnosti, što naglašavaju i Bognar i Matijević (1993). Učitelji u neposrednoj blizini škole imaju prirodne i gospodarske objekte, ustanove i komunalne objekte te kulturne i vjerske institucije te su u velikom broju označili da su navedeno i posjetili u sklopu kratke izvanučioničke nastave u zadnjih 5 godina, no ako se to usporedi sa učestalosti provođenja izvanučioničke nastave, zaključuje se da ni ove resurse ne koriste u dovoljnoj mjeri. Premda učitelji ne provode ovaj oblik nastave u zadovoljavajućoj mjeri, pohvalno je da je većina njih za vrijeme beskontaktne nastave učenicima zadavala zadatke iz Prirode i društva koji uključuju odlazak u prirodu, no samo 29,2% učitelja je ovaj oblik nastave nadoknadilo kada su se vratili u školu nakon beskontaktne nastave. Kao najčešće razloge zbog kojih izvanučioničku nastavu ne provode češće naveli su financijsko opterećenje učenika i roditelja, preopširan program i količinu sadržaja za obradu te formalne zahtjeve i pravilnike. Žic (2020) također kao najčešće poteškoće ističe administrativne probleme, financijske probleme i nedostatak vremena za provođenje izvanučioničke nastave. Lukša i suradnici (2014) i Sever i suradnici (2017) zaključuju da su upravo financijske mogućnosti roditelja glavni razlog rijetkog provođenja izvanučioničke nastave.

Istraživanje je pokazalo i da učitelji koji često borave u prirodi češće primjenjuju izvanučioničke oblike nastave, stoga se hipoteza 2 potvrđuje. Može se zaključiti da je učestalost primjene izvanučioničke nastave povezana s osobnim preferencijama učitelja pa tako oni učitelji koji ne vole i nemaju potrebu u privatnom životu boraviti u prirodi ne vide potrebu niti za izvođenjem učenika u prirodu. Iz ovoga je vidljiva nužnost uvođenja minimalnog broja sati koje učitelj mora održati izvan učionice, što predlaže Sever (2017), jer se ne bi smjele miješati osobne preferencije učitelja i korisnost izvanučioničke nastave za učenike. Anđić (2007) ukazuje na potrebu obrazovanja učitelja jer oni moraju posjedovati estetsku dimenziju, ali i biti osviješteni da svojim osobnim akcijama utječu na učenike. Stoga bi učitelji trebali sudjelovati u uređenju školskog okoliša i na taj način biti uzori i motivirati učenike da i oni pokažu interes za brigu i uređenje okoliša.

Premda se pretpostavilo da učitelji koji rade u ruralnim sredinama češće primjenjuju izvanučioničke oblike nastave, ovo se nije pokazalo točnim stoga je hipoteza 3 odbijena. Žic (2020) je također utvrdila da ne postoje statistički značajne razlike u učestalosti provođenja izvanučioničke nastave s obzirom na mjesto rada učitelja te zaključuje da iako učitelji koji rade u urbanim sredinama nemaju toliko prirodnih resursa kao učitelji u ruralnim sredinama, ipak imaju veći izbor ostalih sadržaja. Žic (2020) smatra da bi učitelji češće provodili ovaj oblik nastave kada bi škole u ruralnim sredinama imale veću financijsku potporu za organizaciju dolazaka u urbane sredine, dok bi školama u urbanim sredinama trebalo omogućiti više zelenih površina u blizini škole.

Hipoteza 4 kojom se pretpostavilo da učestalost primjene izvanučioničkih oblika nastave ne ovisi o radnom iskustvu učitelja je također odbijena. Pokazalo se da učitelji koji imaju više od 20 godina radnog staža češće primjenjuju izvanučioničku nastavu, što se nadovezuje na rezultate do kojih je došla Anđić (2007). Prema istraživanju koje je provela Anđić (2007), učitelji koji imaju 26 i više godina staža češće izvode učenike na otvorene prostore te češće sudjeluju u uređenju vanjskog okoliša škole. Također se pokazalo da mlađi ispitanici ne smatraju vanjsko okruženje škole značajnim aspektom u radu s učenicima, što pokazuje njihov slabi interes (Anđić, 2007).

Pokazalo se da se učitelji većinom u potpunosti ili djelomično slažu sa time da su znanja koja učenici steknu učenjem izvan učionice trajnija od znanja koja steknu učenjem u učionici te da provođenjem i sudjelovanjem u izvanučioničkoj nastavi učenici razvijaju kritičko mišljenje, kolegijalnost, timski duh i kulturno ponašanje. Nadalje, učitelji smatraju da izvanučionička nastava potiče učenike na samostalno istraživanje, razvija odgovornost i samostalnost kod učenika i da su učenici motiviraniji za izvanučioničku nastavu nego nastavu u učionici. Ovi rezultati se poklapaju sa rezultatima Borić, Škugor i Perković (2010) koje dolaze do zaključka da učitelji vrlo visoko procjenjuju izvanučioničku nastavu kao vrijedan oblik rada koji utječe na razvoj sposobnosti, vještina i znanja učenika u nastavi prirode i društva. Rezultati se poklapaju i sa istraživanjem koje su preveli Sever i suradnici (2017) kojim se došlo do zaključka da učitelji smatraju da učenici više nauče, da su motiviraniji

za rad i da su znanja koja steknu tijekom učenja izvan učionice trajnija. Isto je pokazalo i istraživanje Lukše i suradnika (2014) koji su zaključili da učitelji kao prednosti ovog oblika rada navode razvijanje timskog rada, bolje upoznavanje učenika, bolje pamćenje te zabavnije učenje.

Pokazalo se da većina učitelja voli koristiti izvanučioničke oblike nastave, što potvrđuju i istraživanja Anđić (2007), te istraživanja Borić, Škugor i Perković (2010) o samoprocjeni učitelja o provedbi izvanučioničke nastave u Prirodi i društvu.

## Zaključak

Rezultati provedenog istraživanja o provođenju izvanučioničke nastave u sklopu nastavnog predmeta Priroda i društvo upućuju na nekoliko interesantnih zaključaka. Kao prvo, uočljivo je da u prosjeku učitelji u premalom opsegu koriste izvanučioničku nastavu kao alat vođenog iskustvenog doživljavanja prirodne i društvene stvarnosti učenika. Dokazana je povezanost osobne učiteljske preferencije čestog boravka u prirodi s učestalošću korištenja izvanučioničke nastave. Jednako tako, dokazana je povezanost učestalosti korištenja navedenog oblika nastave s radnim iskustvom učitelja gdje po stažu mlađi učitelji rjeđe provode izvanučioničku nastavu. Navedene spoznaje mogu poslužiti samim učiteljima, školama, voditeljima stručnih aktivna razredne nastave i drugim institucijama zaduženima za stručno usavršavanje učitelja. Osim poticanja učitelja na intenzivniji osobni boravak u prirodi, važno bi bilo osmisliti i provoditi stručna usavršavanja vezana uz provođenje izvanučioničke nastave. Na prvome mjestu to se odnosi na Agenciju za odgoj i obrazovanje koja je zadužena za osmišljavanje i provođenje stručnog usavršavanja učitelja. Navedeno stručno usavršavanje prvenstveno bi valjalo organizirati za učitelje s manje radnog iskustva koji statistički u učestalosti provedbe izvanučioničke nastave znatno zaostaju u odnosu na svoje kolege s više radnog iskustva.

## Literatura

- Anđić, D. (2007). Učenje i poučavanje prirode i društva na otvorenim prostorima. *Metodički obzori*, 2(1), 7-23.
- Bezić, K. (1974). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bognar, L. i Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Boras, M. (2009). *Suvremeni pristupi nastavi prirode i društva*. *Život i škola*, 21(57), 40-49.
- Borić, E. i Škugor, A. (2014). Ostvarivanje kompetencija učenika istraživačkom izvanučioničkom nastavom prirode i društva. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16(1), 149-164.
- Borić, E., Škugor, A. i Perković, I. (2010). Samoprocjena učitelja o izvanučioničkoj istraživačkoj nastavi Prirode i društva. *Odgojne znanosti*, 12(2), 361-371.
- De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Greene, B. (1996). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alinea.
- Husanović-Pejnović, D. (2011). *Održivi razvoj i izvanučionička nastava u zavičaju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Lelas, Z. (1985). *Nastavne ekskurzije u biologiji*. Zagreb: Školske novine.
- Lukša, T., Tamarija, M., Dragić Runjak, T., Sinković, N. (2014). *Terenska nastava prirode i biologije u osnovnoj školi*. Zagreb: Hrvatsko biološko društvo.
- Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO) (2019). Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet prirode i društva za osnovne škole u Republici Hrvatskoj, *Narodne novine* 07/2019.
- Permoser, S. (2020). Učionica u prirodi. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 3(4), 1-6.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO) (2014). Pravilnik o izvođenju izleta, ekskurzija i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti izvan škole, *Narodne novine* 67/14; 81/15; 53/21.



- Sever, I., Vranić, M., Bošnjak, K., Čačić, I., Protulipac, M. i Klepac, M. (2017). Procjene učitelja i učenika o izvanučioničkoj nastavi u prirodi u osnovnim školama Grada Zagreba. *Metodički ogledi*, 24(1), 95-108.
- Skok, P. (2002). *Izvanučionička nastava*. Zagreb: Pedagoški servis.
- Števanic Pavelić, M. i Vlasac, I. Postignuća učenika primjenom različitih metoda i oblika rada u nastavi prirode. *Život i škola*. 52(15-16), 155-165.
- Žic, K. (2020). *Stavovi učitelja o poučavanju nastave prirode i društva u nižim razredima osnovne škole*. Diplomski rad. Rijeka: Sveučilište u Rijeci. Učiteljski fakultet.

**Iva Šlogar**

Osnovna škola Matije Gupca Jarmina

Centar za socijalnu skrb Vinkovci

## **Učenje o medijima u nastavi kroz međupredmetnu temu „Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije“**

### **Sažetak**

Od sedam međupredmetnih tema izdvaja se *Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije* kao važno područje medijske pedagogije jer naglašava neminovnost prisutnosti medija koji nas okružuju pa je razumna i opravdana implementacija tog područja u redovnu nastavu osnovnih i srednjih škola u Republici Hrvatskoj. Cilj ovoga rada jest prikazati inovaciju iz koje je proizašlo stupanje međupredmetne teme kroz gledište na reformu i promjenu u odgoju i obrazovanju, kao i mogućnost gledanja na široki pojam medija i odgoja za medije. Pedagogija učenja s medijima i o medijima kroz međupredmetnu temu IKT postavit će se kao glavna teza ovoga rada.

**Ključne riječi:** informacijska i komunikacijska tehnologija, mediji, međupredmetne teme

## **Learning About Media Through The Inter-subject Topic „Use Of Information And Communication Technology“**

### **Abstract**

Of the seven cross-curricular topics, the cross-curricular topic Use of information and communication technology as an important area of media pedagogy stands out because it emphasizes the inevitability of the presence of the media that surround us, so it is reasonable and justified to implement this area in the regular teaching of primary and secondary schools in the Republic of Croatia. The goal of the research was to analyze the application of the curricular expectations of the mentioned cross-curricular topic in the practice of primary schools. 90 randomly selected primary school teachers in the Republic of Croatia participated in the research. The results of the research will show whether there is a statistically significant connection between the subject and the implementation of the ICT cross-curricular topic, and whether there is a statistically significant difference with regard to the age of the teacher, where it is assumed that younger teachers implement learning about media more through the cross-curricular topic Use of information and communication technology.

**Keywords:** media pedagogy, learning about media, cross-curricular topic ICT

## **Uvod**

Današnji život gotovo je nezamisliv bez okruženja u kojem vladaju mediji. Jasno je, stoga, da je pojedincu danas više nego potrebna kompetencija kojom će se sigurno koristiti medijima i pravovaljano ih implementirati u život. Jedna od mogućnosti stjecanje kompetencije za pravodobno i odgovorno služenje informacijskom i komunikacijskom tehnologijom naglašena je i u Kurikulumu međupredmetne teme Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije. Odluka o donošenju kurikuluma navedene međupredmetne teme stupila je na snagu 2019. godine u Republici Hrvatskoj u sklopu kurikularne reforme kao oblik novog pristupa učenju o medijima. Današnji humanistički i holistički pristup odgoju i obrazovanju zalaže se prije svega za onaj pristup djetetu, odnosno učeniku, koji želi ostvariti odgojno-obrazovna postignuća, ali i nadasve izgraditi samosvjesnu, samostalnu i odgovornu individuu koja društvu doprinosi i gradi sebe u smislu napretka, i to neprestano. Nastavu prije svega valja shvatiti kao odgojno-obrazovni proces, a da bi funkcionirala i u odgojnoj i u obrazovnoj sferi procesa, valja postaviti fokus i u jednoj i u drugoj sferi te učiniti nastavu modernom i aktualnom te kao takvom, prikladnu i aktualnu učeniku. Izražavanju aktualnosti u današnjem vremenu nadaleko doprinose mediji kao neminovna sastavnica današnjice. Oni se kao takvi usađuju u živote ljudi, implementiraju se u vrijednosti po kojima se živi i zasigurno okružuju svaku sferu ljudske svakodnevice. Rezultati novijeg istraživanja Agencije za elektroničke medije i Ureda UNICEF-a za Hrvatsku (2023) pokazali su da je 58 % mladih u dobi od 16 do 25 godina imalo priliku učiti o medijima, što je porast u odnosu na prethodnu godinu, a također i opća populacija bilježi rast. Ipak, čak više od 80 % učenika kao i studenata reklo je da bi obrazovanje iz područja medijske pismenosti trebalo značajnije uključiti u školske kurikule. Brojni se autori poput Milata (2005), Jurića (2005), Buljubašić-Kuzmanović (2014) slažu kako kurikulum mora odražavati dimenziju suvremenosti. Takvu dimenziju u osnovnoškolskom i srednjoškolskom sustavu u Republici Hrvatskoj također odražava pristup razrađen unutar međupredmetne teme Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije. Ovaj će se rad prikazati inovaciju iz koje je proizašlo stupanje međupredmetne teme kroz Fullanovo (2007) gledište na reformu i promjenu u odgoju i obrazovanju, kao i mogućnost gledanja na široki pojam medija i odgoja za medije (Bayne et al 2020). Pitanje pametne pedagogije kroz učenja s medijima i o medijima kroz međupredmetnu temu IKT postaviti će se također kao teza ovoga rada.

## **Razrada**

Kako navodi Fullan (2007), suočavanje s izolacionizmom obrazovnih sustava težak je zadatak. Stoga, valja zaključiti kako nastava mora pratiti aktualnosti sadašnjice u kojima žive odgojno-obrazovni subjekti. Izražavanju aktualnosti u današnjem vremenu nadaleko doprinose mediji kao neminovna sastavnica današnjice. Tome svjedoči i podatak istraživanja DeShame Croatia (Vejmelka i sur., 2023) čiji rezultati govore da 60% osnovnoškolaca Republike Hrvatske provede na internetskim stranicama ili aplikacijama najmanje 4 sata dnevno. Kada je riječ o istraživanje predškolske i školske djece, rezultati su vrlo slični. Gotovo sve obitelji s predškolskom djecom u svom kućanstvu posjeduju televizor, mobitel i računalo, 85% kućanstava s predškolskom djecom ima tablet, 65% kućanstava s predškolskom djecom ima igraće konzole, u prosjeku postoji 6 elektroničkih uređaja po kućanstvu te 80% djece živi u kućanstvima s 5 ili više primjeraka elektroničkih uređaja (Roje-Đapić, Flander, Bagarić, 2020). Mediji se kao takvi usađuju u živote ljudi, implementiraju u vrijednosti po kojima se živi i zasigurno okružuju svaku sferu ljudske svakodnevice. Ne čudi, dakle, činjenica da su mediji implementirani u nastavu naših škola kroz odgojno-obrazovni rad po kurikulumu. Prema Previšiću (2007), kurikulum je usmjereni pristup odgoju i obrazovanju kao relativno pouzdan, precizan i optimalan način provođenja fleksibilno planiranog procesa učenja i obrazovanja te stjecanja kompetencijskih sposobnosti te je on je svojevrsni katalog razrađenih sadržaja koji se procesom planiranja i programiranja prenose u nastavu kao organizirano i aktivno stjecanje znanja, sposobnosti i vještina. Kurikulum međupredmetne teme Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije za cilj uzima djelotvorno sudjelovanje i odlučivanje u digitalnome dobu. U sklopu kurikularne reforme uvedeni su kurikulumi sedam međupredmetnih tema – među njima i Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije u školskoj godini 2019./2020. Jasno je kako je svijet kakvoga danas poznamo nezamisliv bez postojanja medija masovne

komunikacije i upotrebe informacijske i komunikacijske tehnologije. Suvremeni podaci govore i o tome da je igranje videoigara djeci jedan od najdražih načina provođenja slobodnog vremena, odmah nakon druženja s prijateljima vani, a gotovo 90% ih igra neku vrstu virtualnih videoigara – videoigre, računalne igre, internetske ili mobilne igre (Labaš, Marinčić, Mujčinović, 2016). Svi ti prethodno navedeni podaci pokazali su jasnu potrebu i za učenje o medijima kako bi se koristili na pravovaljani način. Budući da je osnovna škola odgojno-obrazovna institucija, valja prema tomu djelovati odgojnim načelima kako bi se ustanovile zdrave navike kod učenika koji svoje slobodno vrijeme većinom provode na društvenim mrežama koristeći informacijsku i komunikacijsku tehnologiju, a na školskoj je instituciji onda preusmjeriti učenika i naučiti ga kritičkom promatranju medijskih sadržaja i pravilnoj upotrebi IKT. Jedna od zadaća poticanja medijske pismenosti u sklopu redovnog odgojno-obrazovnog procesa trebala bi biti i pomoć pojedincima svih dobnih skupina da razviju navike istraživanja i vještine izražavanja koje su im potrebne da bi bili kritični mislioci, učinkoviti komunikatori i aktivni građani u današnjem društvu (Scheibe, Rogow, 2012). Livazović (2018) tvrdi kako samo odgojen čovjek izgrađenih navika i interesa koji vlada vlastitim nagonima može ostvariti ravnotežu zdrave ličnosti u svakodnevicu i utapanja u svijetu konzumerističke utrke za profitom. Kako bi škola igrala ulogu u građenju tih zdravih navika kod učenika, samim je Kurikulumom međupredmetne teme IKT propisan niz ishoda upravo u području uporabe informacijske i komunikacijske tehnologije. Kurikulum međupredmetne teme navodi kako je pravilna uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije jedan od glavnih preduvjeta za djelotvorno sudjelovanje ali i odlučivanje u digitalnome dobu, a poučavanje i učenje potpomognuto računalima i drugim digitalnim uređajima, smješteno u stvarnim, ali i virtualnim učionicama i računalnim oblacima, uvelike doprinosi razvijanju digitalne, informacijske, računalne i medijske pismenosti djece i mladih (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Iz toga proizlazi da školsko okruženje svima, bez obzira na sredinu iz koje dolaze, treba omogućiti jednako i ravnopravno služenje suvremenom tehnologijom. Istraživanje provedeno u listopadu 2018. u okviru Kurikularne reforme u Republici Hrvatskoj kao sastavni dio cjelokupnog vrednovanja pokrenutog postupka reforme, pokazuje kako su i ravnatelji i učitelji / nastavnici istaknuli vrlo pozitivne stavove prema reformi, a promjene oni smatraju neophodnima za modernizaciju hrvatskoga odgojno-obrazovnog sustava (Priestley i sur., 2019). Fullan (2007) govori o reformi kao o složenoj promjeni. Također, navodi, kako promjene odozgo prema dolje ne funkcioniraju jer ne uspijevaju prikupiti naklonost reformi onih koji ju provode kao i predanost ili čak jasnoću prirode reformi (Fullan, 2007). Stoga je pretpostavka ovog složenog uvođenja kurikuluma međupredmetnih tema bila da reforma mora obuhvatiti i nastavno osoblje koje bi trebalo biti kompetentno za provođenje sadržaja međupredmetne teme pod bilo kojim nastavnim predmetom. Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj donesena je 2019. godine, a u okviru koje se razlikuju četiri domene, koje se jedna na drugu nadovezuju: 1) Funkcionalna i odgovorna uporaba IKT-a, 2) Komunikacija i suradnja u digitalnome okruženju, 3) Istraživanje i kritičko vrednovanje u digitalnome okruženju i 4) Stvaralaštvo i inovativnost u digitalnome okruženju. Odluka o uvođenju međupredmetne teme (2019) sadrži također podatak da je mogućnost primjene navedene teme u svim predmetnim kurikulumima, a da njezin izrazit naglasak na povezivanju različitih područja, predmeta i tema osigurava dodatnu mogućnost razvoja za svu djecu i mlade. Daniela (2021) tumači kako je digitalne tehnologije moguće analizirati iz uistinu različitih perspektiva, pa i iz perspektive prava i odgovornosti s obzirom na cilj da se svim članovima društva omogući neograničeno korištenje tehnologije i digitalnih rješenja, jamčeći im pravo na anonimnost, također pravo na sigurno okruženje kao i pravo na pristup informacijama. Jedan od važnih koraka u osiguravanju ovih prava za djecu učinjen je i 25. ožujka 2021. uz odobrenje Općeg komentara br. 25 o Konvenciji o pravima djeteta, koji tvrdi da sva djeca moraju imati ovaj pristup i da države također moraju osigurati da djeca imaju znanja o digitalnom okruženju te da razviju zakone i propise koji jamče da djeca mogu izraziti svoje stavove, djelovati anonimno i biti sigurna (Odbor za prava djeteta, u Daniela, 2021). Takvo je pravo, moguće ostvariti uz implementaciju očekivanja međupredmetne teme IKT u digitalnom obrazovanju. Jedna od temeljnih ideja Manifesta (2020), jest ta da dobro digitalno obrazovanje leži u rukama nastavnika. Postavlja se dakle pitanje, jesu li učitelji Republike Hrvatske bili (i jesu) kompetentni za provođenje međupredmetne teme IKT. Kilbane (2013)

navodi da se kompetencije nastavnika za digitalno obrazovanje odražavaju u ulozi učitelja kao obrazovnog dizajnera koji planira digitalni nastavni pristup s namjerom, koristi se znanjem o specijaliziranim, sustavnim procesima za prepoznavanje i uobličavanje izazova poučavanja povezanih s učenicima i sadržajem te kompetentno rješava izazove vještom primjenom širokog repertoara nastavnih modela, strategije i tehnologije. Projektom sufinanciranim iz Europskog socijalnog fonda, na stranici e-Škole - scenariji poučavanja za međupredmetne teme od strane Hrvatske akademske i istraživačke mreže – CARNET, ponuđeni su obrazovni materijali kao svojevrsni vid edukacije nastavnika za implementaciju međupredmetnih tema. Jasno je dakle, da je za provođenje odgoja i obrazovanja za medije kroz primjerice međupredmetnu temu IKT potrebna dobra edukacija nastavnika. Sam kurikulum međupredmetnih tema nije jasno konkretizirao kompetencije nastavnika koje su potrebne za provođenje međupredmetne teme IKT, a slično se recimo dogodilo i s ostalim međupredmetnim temama poput Održivog razvoja (Marin, 2021). Neujednačenost nastavničkih strategija potvrdilo je i istraživanje na međunarodnoj razini u 18 država koje inače ostvaruju visoke rezultate na PISA natjecanjima, a u navedenim se zaključcima naglašava važnost sustavnog stručnog usavršavanja nastavnika (Laurie i sur., 2016). Marin (2021) iznosi kako je također nužno osigurati edukaciju nastavnika u sustavu visokog školstva, a istraživanje u kojemu su uspoređeni nastavni programi učiteljskih studija svih učiteljskih fakulteta u Republici Hrvatskoj pokazalo je još uvijek nedovoljnu količinu nastavnih sadržaja koji bi dali temelj za razvoj potrebnih znanja i nužnih kompetencija nastavnika u obrazovanju za primjerice temu održivog razvoja (Kostović-Vranješ, 2016). Za prikaz recentnih istraživanja na području Republike Hrvatske u odnosu na korištenje IKT-a u nastavi valja prikazati izdvojena istraživanja, a čiji se rezultati uglavnom odnose na to da postoji potreba za implementacijom IKT-a u nastavi, ali da učenici i dalje nisu na zavidnom nivou po pitanju poznavanja uporabe IKT-a. PISA istraživanjem 2012. godine ukupan broj zemalja koje su sudjelovale u istraživanju bio je 64, a među njima bila je i Hrvatska. Rezultati prikazuju da učenici više koriste računala u slobodno vrijeme nego što računala koriste u školi, da 42% učenika koristi računalo u školi, a 55% učenika koristi svoje ili neko drugo računalo izvan škole kako bi napravili zadatak, što znači da IKT u nastavi tada nije bio dovoljno zastupljen (NCVVO, 2018). Rezultati istraživanja Europske komisije za Republiku Hrvatsku pokazuju da jedno računalo dolazi na 9 učenika, a europski prosjek je između 3 i 7 učenika na jedno računalo, u Hrvatskoj je također i najniži prosjek učionica u kojima su računala, samo 30% učionica u Hrvatskoj koje nisu računalni kabineti ima računala, a europski je prosjek 75% (European Commission, 2017). Također, rezultati međunarodnog istraživanja računalne i informacijske pismenosti potvrdili su kako učitelji koji češće koriste IKT u nastavi ujedno imaju i pozitivnije stavove o istom te prosječno 62% učitelja iz istraživanja koristi računala u školi tijekom nastavnog procesa. Za Republiku Hrvatsku je to navelo 41% učitelja što je najniži zabilježen postotak (uz Poljsku). Također, navedeno istraživanje pokazuje da hrvatski učitelji općenito u manjoj mjeri smatraju da uporaba IKT u nastavi može dovesti do pozitivnih i poželjnih ishoda. Uz to, rezultati govore da 68% učitelja u zemljama sudionicama smatra da IKT poboljšava školski uspjeh, a u Hrvatskoj to smatra samo 53% što je opet najniži postotak. Najniži postotak zabilježen je i kod stava učitelja koji smatraju da IKT pomaže učenicima u komunikaciji sa drugima, a iznosi 57% što je manje u odnosu na prosjek – 68% (NCCVO, 2014).

### **Zaključak**

Valja zaključiti kako je prema svim gore navedenim podacima i rezultatima brojnih navedenih istraživanja, jasno kako su mediji i tehnologija postali svakodnevica. Ne čudi dakle podatak da su se obrazovne politike odlučile se za provođenje raznih oblika odgoja i obrazovanja za digitalno doba. Budući da je uvođenje međupredmetne teme Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije jedan od oblika digitalnog obrazovanja, ovaj je rad sagledao potrebu za njegovim uvođenjem, ali i iznio podatke o složenom zadatku odgoja i obrazovanja za medije i digitalnost. Knox (2019) smatra da je nužno istaknuti potrebu obrazovne prakse i istraživača da se obrati više pozornosti na načine na koje digitalne tehnologije oblikuju srž obrazovanja, umjesto da se pretpostavlja da je uporaba tehnologije posebno područje istraživanja, što bi značilo razmišljati „postdigitalno“. Može li se reći da je praksa osnovnih škola Republike Hrvatske kroz implementiranje ishoda međupredmetne teme u

postdigitalnom ili tek na tragu digitalnog obrazovanja – vrijeme će pokazati kroz buduće kompetencije naših učenika.

## Literatura

- Bayne, S., Evans, P., Ewins, R., Knox, J., Lamb, J. (2020). *The Manifesto for Teaching Online*. MIT Press.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2014). Integrirani kurikulum u funkciji razvoja pedagoških kompetencija. *Pedagoška istraživanja*, 11(1), 95-107.
- Daniela, L. (ur.). (2021). *Smart Pedagogy of Game-based Learning*. Springer International Publishing.
- European Commission. 2nd Survey of Schools: ICT in Education. Dostupno na : <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/2nd-survey-schools-ict-education>
- Fullan, M. (2007). *The NEW Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Jurić, V. (2005). Kurikulum suvremene škole. *Pedagoška istraživanja*, 2(2), 185-186.
- Kilbane, C. R., Milman, N. B. (2013). *Teaching Models: Designing Instruction for 21st Century Learners*. Boston, MA: Pearson.
- Knox, J. (2019). What does the 'postdigital' mean for education? Three critical perspectives on the digital, with implications for educational research and practice. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 357-370. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y>
- Kostović-Vranješ, V. (2016). Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja usmjereno prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, (6-7), 105-118.
- Labaš, Marinčić, Mujčinović (2018). Percepcija djece o utjecaju videoigara. <http://www.commreview.hr/wp-content/uploads/2019/07/Labas-Marincic-Mujcinovic.pdf>
- Livazović, G. (2018). *Uvod u pedagogiju slobodnog vremena*. Hrvatska sveučilišna naklada, Filozofski fakultet u Osijeku. Osijek.
- Marin, G. (2021). Didaktičke smjernice za implementaciju kurikuluma međupredmetne teme» Održivi razvoj «u predmetne kurikulume. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 28(1), 271-292.
- Milat, J., (2005). Pedagoške paradigme izrade kurikuluma. *Pedagoška istraživanja*, 2 (2), 199-208.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja, (2019). Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj. Zagreb.
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje (2019). Rezultati PISA istraživanja. Dostupno na : <https://pisa.ncvvo.hr/objavljeni-rezultati-istraganja-pisa-2018/>
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje (2014). Međunarodno istraživanje računalne i informacijske pismenosti – Pripreme za život u digitalnom dobu ICILS 2013. Zagreb. Dostupno na : [https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2015/12/ICILS-2013\\_Me%C4%91unarodno-istra%C5%BEivanje-ra%C4%8Dunalne-i-informacijske-pismenosti.pdf](https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2015/12/ICILS-2013_Me%C4%91unarodno-istra%C5%BEivanje-ra%C4%8Dunalne-i-informacijske-pismenosti.pdf)
- Previšić, V., (2007). *Kurikulum. Školska knjiga*.
- Priestley, M., i Ireland, A. (2019) *Analiza kurikularne reforme u Republici Hrvatskoj – Izvještaj*, Ministarstvo znanosti i obrazovanja.

**Iva Tešić**

Institut za književnost i umetnost u Beogradu

## **Solarov Fran Galović**

### **Sažetak**

Imajući u vidu da je Fran Galović stalno prisutni i povlašćeni junak Solarove interpretacije, cilj rada je da ukaže na značaj galovićevske interpretativne niti, započete doktorskom disertacijom mladog naučnika Milivoja Solara iz 1962. godine Fran Galović: interpretacija književnog djela, a zaokružene sintetskom monografskom studijom Galovićevo književno djelo (2010), koju akademik Solar potpisuje i kao autor i kao glavni urednik.

**Ključne reči:** Fran Galović, Milivoj Solar, doktorska radnja, interpretacija.

## **Solar's Fran Galović**

### **Abstract**

Bearing in mind that the constant interest of Milivoje Solar - one of the most significant literary theorists in the South Slavic area - in the work of Fran Galović has been present since the very beginning of his scientific activity, the aim of the paper is to point out the specifics of Solar's interpretative method. In this paper, we will deal with the perception, that is, the interpretation, of Galović's oeuvre, starting with the doctoral dissertation of the young scientist Solar from 1962 "Fran Galović: the interpretation of a literary work" (which is kept in the "Svetozar Marković" University Library in Belgrade), until the Collected works (2010), which Academician Solar signs as editor.

**Keywords:** Fran Galović, interpretative method, Milivoj Solar

## Galovićevska interpretativna nit

Kao jednom od najistaknutijih teoretičara književnosti, komparatista i proučavalaca književne metodologije, odnosno filozofije književnosti i književne epistemologije, Milivoju Solaru pripada i epitet jednog od najznačajnijih, i svakako najdoslednijih, proučavalaca književnog dela Frana Galovića. Solarovo bavljenje Galovićem datira od 1962, kada je napisao doktorsku disertaciju *Fran Galović: interpretacija književnog djela*<sup>1</sup> (koju je odbranio 1964. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, pod mentorstvom profesora Ive Frangeša), a zaokruženo je monografskom studijom *Galovićevo književno djelo*, objavljenom 2010. godine u okviru VI knjige<sup>2</sup> *Sabranih djela* Frana Galovića.

Ne jenjavajući tokom vremena, Solarovo interesovanje za stvaralaštvo Frana Galovića odražavalo je svojevrsni istraživački kontinuitet – *galovićevska interpretativna nit* trajala je skoro pet decenija, i u tom vremenskom rasponu Milivoj Solar se pojavljuje u različitim ulogama: najpretežnije i najubedljivije kao autor interpretacija pojedinih Galovićevih ostvarenja, zatim kao priređivač izabranih dela, predavač i besednik na manifestacijama u čast Franu Galoviću, potom kao leksikograf, i najzad kao urednik i priređivač *Sabranih djela*, u kojima u knjizi pod naslovom *Prilozi* objavljuje svoju monografsku studiju *Galovićevo književno djelo*.

Kako Zvonko Kovač ističe, “autor doktorskog rada *Fran Galović: interpretacija književnog djela*, s vremena na vrijeme, od prigode do prigode, podsjeti našu književnu javnost na Frana Galovića” (Kovač, 2011). Takvo periodično podsećanje bilo je podsticajno, pa su se Solaru “s vremenom pridružili i drugi, afirmirani autori poput Velimira Viskovića, Jože Skoka i Mladena Kuzmanovića, Nikole Batušića i Cvjetka Milanje, Borisa Senkera i Dunje Detoni Dujmić<sup>3</sup>, kao i niza pisaca i kritičara iz širega Galovićeva zavičaja, poput Mije Lončarića, Božice Jelušić ili Denisa Peričića” (Kovač, 2011)

Dugogodišnje proučavanje književnog stvaralaštva Frana Galovića predstavlja neku vrstu izuzetka, zapravo otklona od dominantnih područja interesovanja Milivoja Solara, koji je u svojim radovima pre svega bio usmeren na teorijska, filozofska i metodološka pitanja, a ne na pojedinačne autore. Pisanje doktorske disertacije objasnio je ovaj mladi naučnik kao posledicu ličnog interesovanja, odnosno kao odgovor na podsticaje mentora, profesora Ive Frangeša:

---

<sup>1</sup> Solarova doktorska disertacija čuva se (pod signaturom РД 1462) i u Univerzitetској biblioteci “Svetozar Marković” u Beogradu.

<sup>2</sup> Šesta knjiga *Sabranih djela*, publikovana 2010. godine kao izdanje Ogranka Matice hrvatske Koprivnica, nosi naslov *Prilozi* i u nju su uvršćeni Solarova monografska studija *Galovićevo književno djelo*, zatim *Životopis Frana Galovića* (koautorski rad Milivoja Solara i Dražena Ernečića) i *Bibliografija* (koju su sastavile Sanja Slukan i Tihana Nakomčić).

<sup>3</sup> S obzirom na to da je Solarova monografska studija o Galoviću napisana 1962, a u revidiranom obliku štampana kao knjiga tek 2010. godine, prvu monografiju posvećenu Franu Galoviću (*Fran Galović*, Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Sveučičišna naklada Liber) napisala je Dunja Detoni Dujmić, i ona je objavljena 1988. godine u ediciji *Enciklopedija hrvatske književnosti*. Ipak, prve komentare uz Galovićeva dela, koje, iako nisu uobličeni u monografiju, ipak možemo smatrati svojevrsnim “opsežnim studijama” (Brlobaš, 2014, p. 128), sačinio je Julije Benešić, prvi priređivač i urednik Galovićevog dela. Benešić je 1940. godine uz knjige pesama napisao predgovore “O životu i radu Frana Galovića”, kao i “Napomene uz stihove *Z mojih bregov*” (Fran Galović *Djela*, Zagreb: Binoza, 1940). “J. Benešić se u načelu ne dotiče dubinske književne analize, dakle poetičke, stilističke, književno-kritičke, osim što ističe glavne motivske preokupacije [...] te navodi njegove književne uzore [...] a donosi i podatak o načinu Galovićeva pisanja [...] Međutim, Benešićev je tekst bogat podacima o književno-povijesnim činjenicama. [...] Na temelju takva predgovora zaključuje se da je J. Benešić, na osnovi iscrpnih biografskih i bibliografskih činjenica, pozornost usmjeravao na vanjsku povijest nastanka određenih književnih tekstova, a da je manje svoje priređivačke erudicije usmjerio na unutrašnju poetiku nastalog književnog teksta, prepuštajući priređene književne tekstove vrjednovanju književnoj kritici i sudu samih čitatelja” (Brlobaš, 2014, p. 129).



Odlučio sam pisati o Galoviću potaknut kako osobnim zanimanjem za njegovo djelo tako i nagovorom mentora, profesora Ive Frangeša. [...] kad sam predložio da radim disertaciju o Galoviću, svesrdno je to prihvatio, složivši se da na Galovićevom književnom djelu okušam osobne mogućnosti analize i interpretacije koje su tada bile u središtu zanimanja znanosti o književnosti, a značile su i određenu novinu prema još uvijek prevladavajućem pozitivizmu u hrvatskoj znanosti o književnosti. (Solar, 2010, p. 147)

Imajući u vidu da je kontekst pisanja doktorske radnje bio posve drugačiji od onog u kom je Solar uobličavao svoju sintetsku studiju posvećenu Galovićevom stvaralaštvu, u uvodnom delu disertacije detaljno su objašnjeni razlozi za odabir metodološkog okvira. Kako bi odbranio sopstvenu istraživačku poziciju, Solar nudi svojevrzni *sporazum o pravom pristupu književnosti* (Solar, 1962, p. 3) – najpre postavlja pitanje o smislu i svrsi bavljenja književnošću<sup>4</sup>, da bi potom izveo nedvosmislen zaključak kako je “svaki pristup književnosti ispravan ukoliko pridonosi objašnjavanju djela”, te je, s tim u vezi, “svaki govor o književnosti opravdan, ukoliko samo ima neprestano u vidu književno djelo, odnosno umjetnički tekst” (Solar, 1962, p. 5). Ili, kako čitamo u tekstu “Dva vida interpretacije” – “Interpretirati neko književno djelo znači tako prije svega vidjeti ga (ili osjetiti, doživjeti, intuitivno shvatiti) kao književno umjetničko djelo i zatim ga objašnjavati (tumačiti)” (Solar, 1971, p. 45).

Solar podvlači sopstveni otklon od do tada dominantnog pozitivističkog stanovišta, naglašavajući kako njegov naum nije da traga za autorom<sup>5</sup>, već za umjetničkim vrednostima dela. Pojašnjavajući osnovne ciljeve istraživanja, autor ujedno definiše zadatke nauke o književnosti, odnosno njenu ulogu, koja se, kako smatra, ne ograničava isključivo na shvatanje književnog dela, već doprinosi i razumevanju čoveka. Iz tog razloga,

Govoriti o Franu Galoviću u okviru nauke o književnosti, mislim, treba da znači, govoriti o književniku Franu Galoviću [...] Nesumnjiva društvena, ekonomska i psihološka uslovljenost književnosti nipošto ne znači kako je posao teoretičara da umjetnička djela svodi na neke činjenice tih nauka [...] Naprotiv, baš relativna samostalnost književnih djela ne samo da omogućava postojanje nauke o književnosti koja bez te samostalnosti ne bi imala nikakve svrhe, nego i omogućava, da upravo nauka o književnosti sa svoje strane pridonese razumijevanju ljudske povijesti [...] jer *bez razumijevanja umjetnosti nema razumijevanja onog, što čovjek u nekoj povijesnoj situaciji jest.* (Solar, 1962, p. 7; podv. I. T.)

Solarov tekst “O smislu interpretacije” (objavljen 1964. godine u *Umjetnosti riječi*) možemo čitati i kao neku vrstu programskog opravdanja autorove opredeljenosti za interpretaciju kao dominantni istraživački metod. Interpretacija nije, naglašava Solar, “samo jedna metoda, ona je, ma kako je široko shvatili, i **jedno određeno stanovište**” (Solar, 1964, p. 112), koje podrazumeva “sveobuhvatnost i ne dozvoljava sužavanje na jedan ili nekoliko problemskih krugova” (Solar, 1964, p. 111). Kao najrelevantniju, odnosno najumjetničkiju, Solar izdvaja interpretaciju usredsređenu na otkrivanje *jedinstva stila*, tvrdeći kako je “stilsko istraživanje relativno najvjernije umjetničkoj književnosti, odnosno najsamostalniji dio nauke o književnosti” (Solar, 1962, p. 7–8). Shodno

---

<sup>4</sup> “Ostaje otvoreno pitanje, je li temeljni zadatak nauke o književnosti razumijevanje empirijskog čovjeka, koji stoji tako reći ‘iza’ svojih djela, odnosno daje im određene karakteristike koje izviru iz njegove psihičke konstitucije i karaktera [...] Koliko god takva istraživanja bila zanimljiva i unekoliko nužna, ona ipak pripadaju više psihologiji i njenim pojedinačnim disciplinama, nego nauci koja hoće govoriti o jednoj *umjetnosti*” (Solar, 1962, p. 6–7).

<sup>5</sup> “To ne znači da djela valja uzeti kao da ih nije nitko napisao, ali vrlo lako gubi umjetnost iz vida onaj, za koga djela postoje u neku ruku samo zato, da njima objašnjava autora” (Solar, 1962, p. 7).

Kajzerovom i Štajgerovom tumačenju (čiji nesumnjiv uticaj uočavamo), ne postoji loš stil, jer književno delo može ili da ima, ili da nema stila<sup>6</sup>.

U doktorskoj tezi Solar je okušao, prema sopstvenom tvrđenju, *osobne mogućnosti analize i interpretacije* (Solar, 2010, p. 147). Takva odluka predstavljala je neku vrstu istupa, iskoraka od preovlađujućeg biografsko-pozitivističkog pristupa, a, kako i sam Solar priznaje, namera da na jedan novi metodološki način obuhvati celokupno stvaralaštvo (a ne pojedinačna dela) jednog autora, takođe je odudarala od dotadašnje prakse tumačenja.

Da je ovaj naučnik ostao dosledan sopstvenom istraživačkom polazištu svedoči priznanje akademika Solara, koji u monografiji iz 2010. godine napominje kako mu se ni dan danas, nakon dugogodišnjeg iskustva i praćenja dostignuća novijih književnih teorija, interpretacija koju je sproveo u svojoj doktorskoj disertaciji ne čini lošom niti pogrešnom:

Kako se od tog vremena promijenio i moj način izlaganja, pa i određena iskustva o tome šta je za cjelinu Galovićeve opusa najvažnije naglasiti i posebno obrađivati, nadam se da je to ova studija nadoknadila, pa se ona može shvatiti i kao novi, znatno drugačiji nastavak mojeg ranog pokušaja analize Galovićeve književnog djela. (Solar, 2010, p. 148)

### **Fran Galović: interpretacija književnog djela (1962): Galovićevo književno djelo (2010) – sličnosti i razlike**

Pišući o monografiji *Galovićevo književno djelo (2010)*, Zvonko Kovač u naslovu svog prikaza "Nova Solarova sinteza o Franu Galoviću (od teze do sinteze)" skreće pažnju na važnost evolutivnog procesa u Solarovom pristupu Galoviću, poentirajući na taj način istraživački razvoj započet doktorskom tezom (kao ranim radom tek svršenog studenta filozofije i jugoslavenskih književnosti), a zaokružen monografskom studijom akademika Milivoja Solara.

Komparativno čitanje studija o Franu Galoviću, nastalih u razmaku od nepunih pet decenija, otkriva nam na koji način su se menjale Solarova percepcija, tumačenje i vrednovanje Galovićeve opusa. Iako se doktorska teza i monografija u mnogo čemu poklapaju, evidentne su i izvesne nepodudarnosti, među kojima najpre zapažamo formalnu razliku.

Strukturu doktorske radnje čine sledeće celine: *Uvod* – Pristup; Vrijeme i mjesto; Galović kao kritičar (str. 3–31); (I) *Pokušaji /štokavska lirika/* – Osnovne karakteristike; Utjecaji; Relativna dostignuća (str. 37–58) – (II) *Modernizam /pripovjetke/* – Pitanje originalnosti i modernosti; Pripovjedač; Vrijeme; Kompozicija; Simbolika; Srodnost s modernim pravcima, zaključak (str. 58–90); (III) *Lirika na pozornici /drame/* – Pitanje dramatičnosti; Realizam i simbolizam; Ideje, problemi (str. 90–111); (IV) *Neistrošene riječi /kajkavska lirika/* – Uvod, kritika o kajkavskim pjesmama; Pjesma "Pred večer"; Ritam i struktura stiha; Samoća i prolaznost; Povratak (str. 111–144); *Zaključak* – Biografija Frana Galovića; Bibliografija; Rječnik kajkavskih pjesama Frana Galovića; Napomene (str. 144–171).

Struktura sintetičke studije *Galovićevo književno djelo* drugačije je koncipirana – svedena je na šest poglavlja žanrovskog tipa, koja dodatno nisu izdvojena na potpoglavlja (kao što je slučaj u disertaciji): *Uvod* (str. 7–13); (I) *Kontekst* (str. 13–25); (II) *Pjesme* (str. 27–70); (III) *Pripovijetke* (str. 70–99); (IV) *Drame* (str. 99–137); (V) *Kritika* (str. 139–144); (VI) *Recepcija* (str. 145–153); (VII) *Umjeto zaključka* (str. 151–154); *Napomene* (str. 154–15) – *Literatura* (str. 156–159). I u noviju monografsku studiju uključene su bio-bibliografske beleške (str. 159–203); životopis Frana Galovića (str. 159–166) potpisuju Milivoj Solar i Dražen Ernečić, a bibliografiju izdanja i važnije literature o Franu Galoviću Sanja Slukan i Tihana Nakomčić (str. 169–203).

U prvoj studiji je svaka celina dodatno parcelisana na posebne segmente, odnosno potpoglavlja. U okviru uvodnog potpoglavlja „Pristup“, Solar posebnu pažnju posvećuje obrazlaganju opredeljenosti za jedan (u tom momentu) inovativan pristup, a ovom prilikom stupa u odbranu

---

<sup>6</sup> "Kako se ova određenja tako zvane 'novije stilistike' slažu u tome, da stil pripada samo doista umjetničkim djelima, te je ta kategorija u pravom smislu jedinom obzirom na njih upotrebljiva, jer nema 'lošeg stila', nego samo jedno djelo ima ili nema stila" (Solar, 1962, p. 8).

samostalnosti nauke o književnosti, insistirajući na tome da književna dela ne poseduju dokumentarnu, već umetničku vrednost.

Radi kontekstualizacije, Solar opisuje „Vrijeme i mesto“ u kom je Galović stvarao (što je u drugoj monografiji u poglavlju „Kontekst“), podsećajući na društveno-politička dešavanja s kraja XIX i početkom XX veka, koja su se i te kako reflektovala na književno-umetnička stujanja. Ipak, bez obzira na nesporan uticaj vanknjiževnih okolnosti na formiranje Galovićeve stvaralačke individualnosti, Solar će izneti konstataciju: „Galović bez sumnje nosi u sebi težinu pitanja svojeg vremena, što ne znači, da su mu svi ovdje ocrtani filozofski, sociološki, politički i književno-teoretski problemi Evrope i Hrvatske, u takvom obliku neprestano lebdjeli pred očima“ (Solar, 1962, p. 29).

Neobično je da se u uvodnoj celini disertacije našlo i potpoglavlje „Galović kao kritičar“, koje je u drugoj monografiji dobilo zasebno mesto. Naime, Solar iznosi tvrdnju da „među Galovićevim kritičkim člancima nema umjetnički vrijednih“ (Solar, 1962, p. 30), zato što ovaj stvaralac „nije imao izrađenih teoretskih pogleda na književnost, niti se naročito bavio poetikom, jer njegovom lirskom talentu nije očigledno odgovaralo kritičko prosuđivanje, te su sve njegove kritike samo prigodni, nedorečeni i neobrazloženi osvrti“ (Solar, 1962, p. 31). Ovako oštar stav ublažen je u sintetskoj studiji, u kojoj (u okviru zasebnog poglavlja *Kritika*) čitamo kako su Galovićeve kritike svedočanstvo o razvijenom književnom ukusu, jer su posvećene delima koja zaslužuju pažnju, te „načelno ni do danas nisu sporne“ (Solar, 2010, p. 139). Međutim, iako su malobrojni kritički radovi dokaz Galovićeve erudicije i razumevanja istinskih umetničkih vrednosti, Solar na diskretan način sugerije nevelik značaj ovih kritičkih tekstova, koje „dakako ne smijemo izravno uspoređivati sa suvremenim kritikama“ (Solar, 2010, p. 139).

U prvom poglavlju disertacije *Pokušaji*, Solar se izuzetno negativno određuje prema štokavskoj lirici, ističući neoriginalnost, epigonstvo, čak i bezvrednost ovog lirskog segmenta:

Što znače Galovićeve štokavske pjesme danas u našoj književnosti? – Odgovor se može činiti strog i zasad neobrazložen, ali treba da ga na početku izrečemo bez kolebanja: Ništa, ili vrlo malo gotovo ništa. Pjesništvo, koje se nije vinulo do istinskog umjetničkog kazivanja [...] jer ono naprosto i nije pjesništvo. (Solar, 1962, p. 37)

Galovićeve štokavske stihove Solar kvalifikuje kao ne-umetnost, odnosno vežbe / pokušaje koje je nemoguće obuhvatiti pojmom stila (v. Solar, 1962, p. 39). Da bi potvrdio svoju tezu o izostanku stila<sup>7</sup>, autor donosi analizu triju pesama („Večer“, „Zimska priča“ i „Samoća“) nastalih 1908. godine, u vreme kada je Galović „već prošao sasvim početničku fazu“ (Solar, 1962, p. 46).

Nekoliko decenija kasnije, Solar odustaje od prvobitne isključivosti i prema pesmama na štokavskom narečju pokazuje više razumevanja – najpre ukazuje na opravdane poteškoće u recepciji ovog korpusa lirike<sup>8</sup>, potom vrši klasifikaciju pesama (izdvaja 3 skupine: početničke, pesme na književnom jeziku, pesme na kajkavskom), da bi naposljetku uzeo u obzir i širi egzemplar od onog koji

---

<sup>7</sup> „Što konkretno znači pomanjkanje stila, odnosno u kojoj mjeri Galovićeve štokavske pjesme nemaju stil, kao i konsekvencije koje proizlaze iz te činjenice, pokazat će najbolje analiza triju pjesama, nastalih 1908“ (Solar, 1962, p. 46).

<sup>8</sup> Solar skreće pažnju na činjenicu da je prvi priređivač Galovićevih dela Julije Benešić u knjigu pesama (1940) neselektivno i nekritički uvrstio sve pesme, čak i početničke zapise. (I Dunja Detoni Dujmić smatra da je Benešić priredio „opsežno ‘nekritičko’ izdanje sabranih djela [...], kojim su obuhvaćeni radovi u rasponu od najranijih, gotovo dječaćkih zapisa, preko usputnih skica, nedovršenih pokušaja, planova [...] jednom rječju: sve što je ikada napisao“ (Detoni Dujmić, 1988, p.7)). Osim toga, vrednosna neujednačenost štokavske i kajkavske lirike doprinela je, takođe, otežanom prijem kod čitalačke publike.

je pomenut u disertaciji, gde su analizirane samo najreprezentativnije pesme: "Predvečerja" i "Childe Harold"<sup>9</sup>.

Kako primećuje Kovač, iako se u velikoj sintezi Galovićevog rada "pokušavaju izvući na vidjelo i neke uspjelije štokavske pjesme, pa se tumačenje Galovićeve poezije otvara interpretacijama *Salome* i soneta *Večer na moru*, ipak se pjesnikovo stihovanje predstavlja, prema općem sudu književne kritike i povjesničara književnosti, najuspjelijom zbirkom, odnosno ciklusom *Z mojih bregov*" (Kovač, 2011).

Kajkavska lirika je već u tezi dobila povlašćeno mesto, i taj lirski segment Solar smatra vrhuncem lirike takozvanog regionalnog / dijalekatskog tipa u hrvatskoj poeziji<sup>10</sup>, pa čak i u evropskim razmerama. Dakle, svom sudu o lirici pisanoj na zavičajne (kao univerzalne) teme, Solar će ostati dosledan. Poglavlje koje u disertaciji nosi simblolički naslov *Neistrošene riječi*<sup>11</sup>, u sintetskoj studiji razmatra se u sklopu poglavlja *Pjesme*, pri čemu su i na jednom i na drugom mestu ispisane pohvale na račun Galovićevog lirskog rukopisa, ali i samog autora, koji je postao "utemeljiteljem i uzorom doduše ne cjeline, ali velikog dijela danas razvijene književnosti na kajkavskom dijalektu" (Solar, 2010, p. 43). U drugoj monografiji, analiza opusa na kajkavskom idiomu prerasta u apoteozu, a Solar svoje blistave interpretacije posvećuje pjesmama „Jesenski veter“, „Kostanj“ i „Pred večer“, u fragmentima i pjesmama „Mojemu ocu“ i „Crn – bel“.

Narativna umetnost je u prvoj monografiji obrađena u okviru poglavlja *Modernizam*, sačinjenog od segmenata koji su u drugoj monografiji integrisani u poglavlje *Pripovijetke*. Iako je Galovićev prozni opus opsegom manji i od dramskog i od poetskog, Solar smatra da je u njemu, ipak, moguće registrovati izvestan stvaralački napredak: "Galović je umjetničku prozu pisao takoreći sve bolje i bolje, ovladavši književnom tehnikom do te mjere da je mogao varirati žanrovske postupke, pa čak i uvoditi inovacije" (Solar, 2010, p. 72).

Na ovom mestu, takođe, možemo uočiti do koje je mere Solar relativizovao svoje početničke tvrdnje. I u doktoratu i u zreloj sintezi, Solar ukazuje na najbitnije koordinate Galovićevog narativnog opusa – baveći se uticajima, temama, kompozicijom, inovativnošću i simbolikom na primeru novela "Svekar", "Začarano ogledalo" i "Ispovijed". Međutim, zaključci o vrednosti pripovetke "Ispovijed", izdvojene kao najuspelije (kojoj je na oba mesta posvećeno najviše pažnje), pokazuju koliko je tumač Galovićevog stvaralaštva umekšao svoje vrednosne sudove.

U doktoratu nailazimo na zaključak da je "Ispovijed" dokaz Galovićeve evolucije, premda "ne može biti danas neki uzor suvremenoj književnosti" (Solar, 1962, p. 89), dok ćemo u studiji *Galovićevo književno djelo* pročitati sledeće:

*Ispovijed* je tako do te mjere izuzetna u Galovićevoj prozi da bi se moglo govoriti o obratu, nalik onome kakav se dogodio kada je napisao kajkavske stihove ciklusa *Z mojih bregov*. [...] *Ispovijed* je djelo koje čak prekoračuje okvire esteticizma u smjeru kakav će tek njemu udaljena budućnost, a naša sadašnjost, možda uspjeti dokaraja razumjeti. (Solar, 2010, p. 98)

Slična je situacija i sa dramskim opusom – i ovde ćemo zapaziti do koje mere se stanovišta mladog naučnika razlikuju od onih izrečenih u zreloj fazi. Galovićevom dramskom stvaralaštvu u prvoj verziji posvećeno je poglavlje *Lirika na pozornici* (odabirom naslova implicira se na liriku kao svojevrsnu

<sup>9</sup> Za pesmu "Childe Harold" Solar je čak istakao kako je *jedina* od svih štokavskih pesama u kojoj se može nazreti pesnikov talenat: "Između svih štokavski pjesama tako dolazi samo u pjesmi 'Childe Harold' do riječi Galovićev lirski talenat" (v. Solar, 1962, p. 57)

<sup>10</sup> Premda ukazuje na Krležine *Balade Petrice Kerempuha* kao najreprezentativnije, najpoznatije i najvažnije ostvarenje na kajkavskom dijalektu, Solar ipak dodaje da Galović "nije samo kronološki prvi, nego je i njegov tip lirike, bitno različit od Krležinih *Balada*, ostao uzorom mnogih kajkavskih pjesama sve do naših dana" (Solar, 2010, p. 43).

<sup>11</sup> Simbolički i semantički indikativnu sintagmu *neistrošene riječi* Solar objašnjava na sledeći način: "Služiti se riječima naime znači upotrebiti ih kao instrumente za neku svrhu i u toj upotrebi istrošiti ih kao i svako drugo oruđe. [...] Nasuprot tome riječi u pjesmi nikad nisu istrošene, jer nisu izrečene s namjerom u smislu tehničko-operativnog zahvata u realitet, što ne znači da su rečene bez svake svrhe. Upravo svrha je pjesništva da riječi budu riječi koje se u svojem smislu i značenju otvaraju kao uvijek nova pitanja" (Solar, 1962, p. 115).

poetičku dominantu Galovićevog rukopisa), s potpoglavljima koja su u monografiji uokvirena poglavljem *Drama*. Solar naglašava da je Galović bio zaljubljenik u dramsko stvaralaštvo, i “reklo bi se da je sebe smatrao prvenstveno dramskim piscem” (Solar, 2010, p. 99), premda je ovo stvaralačko polje prošlo prilično neopaženo od strane književne kritike.

U disertaciji je istaknuto da je Galović prosečni dramski autor, čiji “uporni rad na drami nije donio plodova koji bi se mogli mjeriti s vrijednošću “Ispovijedi”, zbog čega se nameće pitanje “nije li ovaj Galovićev rad bezvrijedan i ne radi li se ponovo tek o nekoj obrtničkoj vježbi, kao u štokavskoj lirici” (Solar, 1962, p. 91). Strogost izrečenog suda neutralisana je u sintetskoj studiji – Solar 2010. godine za Galovićeve drame *Tamara, Mors regni, Marija Magdalena* i *Mati* beleži da bi mogle “izazvati zanimanje publike”, pri čemu ističe da dramu *Pred smrt* drži jednom od najboljih jednočinki, i to ne Galovićevih, nego celokupne hrvatske dramske književnosti (v. Solar, 2010, p. 11).

Osim evidentnih vrednosnih nepoklapanja, u dve studije posvećene stvaralaštvu Frana Galovića možemo zapaziti i neznatne nepodudarnosti u metodološkom pristupu – u konačnoj studiji izvršena je neka vrsta filtriranja kada je reč o ideološko-političkom sloju (prisutan u disertaciji, ali se u konačnoj sintezi gubi), pri čemu se ne odstupa od ključnih književno-filozofskih misli, kao i teorijskih uzora Štajgera, Kajzera, Kročea, Ingardena i Kanta. Osim toga, u sintetičkoj verziji metodološki okvir nije redukovan, već je proširen, i u njega su uključeni Hegel, Hajdeger, Pol de Man, Nortrop Fraj...

Što se razlika u interpretacijama tiče, u velikoj sintezi registrujemo vrlo očigledno ublažavanje kritičkih sudova. Dok je u doktoratu mladi naučnik pokazao decidan, u nekim momentima čak isključiv, stav po pitanju umetničke vrednosti pojedinih Galovićevih radova, u revidiranoj monografiji evidentna je neprikrivena težnja za afirmacijom Frana Galovića “kako s obzirom na vrhunska ostvarenja tako i s naročitim obzirom na književna djela srednje vrijednosti, koja bi međutim morala naći čitatelje makar samo unutar zavičajnoga kruga” (Kovač, 2011).

Iako u disertaciji čitamo kako “Književnost ni jednog naroda naime ne živi samo od vrhunaca, niti su oni isključivo njeno mjerilo, nego i prosječna djela ponesena uzorima govore o tome, kolika je snaga i ljepota pjesničkog jezika u kojem su ostvarene” (Solar, 1962, p. 53)<sup>12</sup>, imajući u vidu oštinu ispisanih kritika, u doktoratu ipak ne zapažamo tako izraženu intenciju za verifikovanjem dela “srednje vrednosti”, kakva je prisutna u sintetskoj studiji. Neprikrivena promena u intonaciji do koje dolazi nepunih pet decenija kasnije implicira neku vrstu autorskog sentimenta. Na prisustvo emotivnog tona ukazao je Zvonko Kovač, skrenuvši pažnju na važnost činjenice da se u knjizi *Galovićevo književno djelo* Solar ne oglašava isključivo kao afirmisani naučnik, već kao autor koji piše studiju posvećenu zavičajnom književniku. “Iz toga spoja kao da je proistekla intonacija, a možda i intencija priređivača ovih sabranih djela i autora svojevrsne sinteze o Galovićevu književnom djelu” (Kovač, 2011).

Dakle, *zavičajni sentiment* imao je uticaja na priređivačevu težnju da u okvirima nacionalne književnosti kanonizuje jednog ne toliko popularnog i poznatog stvaraoca, sagledavajući njegovo delo u kontekstu regionalnih, evropskih, ali i svetskih dometa. Tome u prilog govori Solarov zaključak da pojedina Galovićeva dela ne samo da idu u vrh hrvatske književnosti, nego se s punim pravom mogu sameravati sa izuzetnim delima svetske literature, o čemu svedoče sledeće reči:

I danas smatram da je Galovićevo vrhunsko ostvarenje ciklus *Z mojih bregov*, da on može ući u antologiju hrvatskog pjesništva i da se može mjeriti s vrhunskim lirskim dostignućima svjetske književnosti. Uz to bih u vrhunska ostvarenja uključio i pripovijetku “Ispovijed”, koja se, prema mojem mišljenju, može mjeriti s bilo kojim svjetskim djelom ne samo ranog nego i kasnijeg modernizma, kao i dramu *Pred smrt*, koju držim jednom od najboljih jednočinki cjelokupne hrvatske dramske književnosti (2010: 11)

---

<sup>12</sup> Na istovetan stav nailazimo i u zaključku: “ni jedna literatura ne živi samo od vrhunaca, nego su i njena prosječna ostvarenja važna za razumijevanje njenog povijesnog razvitka tako i na interpretacije pojedinih autora” (Solar, 1962, p. 149).

“Pravo na osrednjost” Solar brani tvrdnjom da “ne postoji autor koji je sve dobro napisao”, a isto tako “nema ni recipijenta koji sve može prihvatiti” (prema Kolar, 2016, p. 94). Iz tog razloga, najdosledniji i najistaknutiji galovićolog podvlači: “Nisu svi Galovićeve tekstovi književna ostvarenja, jer to nisu ni tekstovi bilo kojega i bilo kakvoga velikana književne umjetnosti”. Ali ipak, dodaje Solar, “Gotovo je iznenađujuće što među svim njegovim zapisima, fragmentima i djelima ima znatan broj takvih koji to jesu, i koje treba “prepoznati”, kako bismo ih razumijevajući čitali” (Solar, 2010, p. 152).

## Zaključak

Činjenica da je književno delo Frana Galovića u naučnom opusu Milivoja Solara dominantna tema u književnoistorijskom segmentu njegovog naučnog rada vezanog za kroatističke teme (moglo bi se čak reći i jedina), navodi nas na zaključak da je, na izvestan način, Galović Solarov **povlašćeni autor**. Odabir Frana Galovića za temu doktorskog rada predstavljao je početak bavljenja opusom ovog stvaralaca, koji je bio u mnogo čemu pionirski, otkrivački poduhvat mladog Solara. „Tema Galović“<sup>13</sup> u Solarovom stvaralačkom i književnoistorijskom, odnosno teorijskom projektu zauzima važno mesto i njena razuđenost je specifična u radu ovog naučnika.

Disertacijom *Fran Galović: interpretacija književnog djela* Solar je “postavio temelje svojem kasnijem bavljenju Galovićem” (Kolar, 2016, p. 98)<sup>14</sup>, ona je “prije svega bila prilog tumačenju i književnoj kritici Galovićevih djela” (Solar 2010, p. 10), dok je u monografiji *Galovićovo književno djelo* ostvario konačnu sintezu, obuhvatajući Galovićovo delo u celini. Svoju sveobuhvatnu monografsku studiju iz 2010. godine Solar je opisao kao delimičan odgovor na izazove koje Galovićovo delo stavlja pred čitaoca – Galovićev opus je “bogat i raznolik, pa je u nekoj mjeri pravi izazov čitatelju, povjesničaru književnosti, interpretatoru i kritičaru” (Solar 2010: 9). Pri tome, autor je naglasio da ono što delo Frana Galovića čini uvek aktuelnim, čak zanimljivim i savremenom čitaocu, jeste upravo univerzalnost njegovih promišljanja i osećanja, koja stvaraju utisak “da su mogla biti jučer napisana” (Solar, 2010, p. 13).

Ako uzmemo u obzir Solarovu tvrdnju da je “interpretacija u biti rekonstrukcija” (Solar, p. 117), studiju *Galovićovo književno djelo* možemo sagledavati i kao vid rekonstrukcije sprovedene u zreloj fazi naučnoistraživačke delatnosti, koju akademik Solar realizuje s namerom da skrene pažnju savremenih čitalaca na vrednosti Galovićevih ostvarenja. U skladu sa tom intencijom, sintetska studija je označena kao “svojevrsni vodič suvremenim čitateljima” (Solar 2010, p. 10). Osim toga, odluku ovog naučnika da revalorizaciju svojih početničkih stavova zaokruži monografijom možemo razumeti i kao *svojevrsni prilog zavičajnoj samosvesti*<sup>15</sup>, ali i kao omaž književniku koji nije prestao da ga fascinira. Kako je i sam istakao u jednom od intervjuja – “Iako sam se Galovićem počeo baviti gotovo slučajno [...] pronašao sam kod njega genijalne momente... Zbog toga sam mu se neprestano vraćao” (prema Kolar, 2016, p. 94).

Ono što svakako ostaje neupitno jeste da je Galović stalno prisutni junak Solarove interpretacije, pri čemu interpretacija Galovićevog stvaralaštva predstavlja najbolji način očuvanja njegovog dela u tradiciji. U knjizi *Ideja i priča* Solar podseća da je “stvaralačka djelatnost književnosti uvjetovana pozadinom određene tradicije, i ta tradicija nije jednoznačno utvrđen i na neposrednom iskustvu provjerljiv kontekst, nego je uvijek određena *interpretacija tradicije*” (Solar, 2004, p. 44). Po svemu sudeći, studija *Galovićovo književno djelo*, predstavlja ne samo jednu interpretaciju tradicije,

---

<sup>13</sup> Solar naučnu karijeru započinje kao književni istoričar, posvetivši doktorat autoru koji pripada hrvatskoj modernu (što je praktično jedini Solarov književnoistorijski rad iz hrvatske književnosti), pri čemu je Fran Galović jedini stvaralac čijim se celokupnim književnim opusom Milivoj Solar bavio tokom čitave naučne karijere.

<sup>14</sup> Studija Maria Kolara “Kada djelo pronađe idealnog čitatelja: o Solarovim čitanjima Galovića” pruža najiscrpniji pregled Solarove delatnosti posvećene Franu Galoviću.

<sup>15</sup> Solar Galovićeve kajkavske stihove smatra doprinosom *samosvijesti njegovog zavičajnog govora* (Solar, 2010, p. 25).

već i najreprezentativniju analizu jednog književnog opusa u celini, i u tom smislu postaje i uzorni model interpretativnog pristupa, koji svoju primenu nalazi i u osnovnoškolskom, srednjoškolskom, fakultetskom, odnosno naučnom diskursu.

### Izvori

- Solar, M. (1962). *Fran Galović: interpretacija književnog djela* (doktorska radnja). Univerzitetska biblioteka "Svetozar Marković", Beograd, PĐ 1462.
- Solar, M. (2010). *Galovićevo književno djelo*. Koprivnica: Ogranak Matice hrvatske Koprivnica.

### Literatura

- Brlobaš, Ž. (2014). Julije Benešić kao priređivač i kritičar književnih tekstova. *FLUMINENSIA*. God. 26 (2014). Br. 2. Str. 123–132.
- Detoni Dujmić, D. (1988). *Fran Galović*. Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta u Zagrebu / Sveučilišna naklada Liber.
- Kolar, M. (2016). Kada djelo pronade idealnog čitatelja: o Solarovim čitanjima Galovića. *Jezik, književnosti, znanost i medija*. Zbornik radova sa Znanstvenog skupa u povodu 80. rođendana akademika Milivoja Solara. Koprivnica: Sveučilište Sjever. Str. 93–113.
- Kovač, Z. (2011). Nova Solarova sinteza o Franu Galoviću (od teze do sinteze). *Kolo* 1. <https://www.matica.hr/kolo/321/nova-solarova-sinteza-o-franu-galovicu-od-teze-do-sinteze-20875/>, pristupljeno 28.08.2023..
- Solar, M. (2004). *Ideja i piča*. Zagreb: Golden marketing / Tehnička knjiga.
- Solar, M. (1971). Dva vida interpretacije. *Pitanja poetike*. Zagreb: Školska knjiga. Str. 39–59.
- Solar, M. (1964). O smislu interpretacije. *Umjetnost riječi*. God. VIII. br. 2. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo. Str. 111–119.

**Draženko Tomić**  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet

## **Kvaliteta života, prehrambene navike i još neki stavovi studenata Učiteljskog fakulteta u Čakovcu i Petrinji**

### **Sažetak**

Ovo istraživanje je provedeno sa studentima druge godine Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu na lokacijskim odsjecima u Čakovcu i Petrinji 2022. god. Anketa o kvaliteti života (N=229) provedena je prema standardiziranom obrascu Svjetske zdravstvene organizacije (Serb\_Croat\_Bosnian\_WHOQOL-Bref, 2020). Ispitanici su se očitovali „zadovoljnim“ i „jako zadovoljnim“ (80%) kvalitetom svog života, svojim osobnim kvalitetama i samim sobom. Isti postotak ispitanika uživa u životu, posjeduje životni smisao, zadovoljan je potporom prijatelja i odnosima s okolinom, mogućnošću pristupa informacijama, stambenim uvjetima, mogućnošću obavljanja svakodnevnih poslova, vlastitom pokretljivošću. Istraživački nalazi pokazali su da ispitanici u prosjeku jedu 3 do 4 obroka dnevno, da 90% njih svakodnevno doručkuje, i da gotovo svi dnevno jedu jedan topli obrok. Kavu ne pije trećina ispitanika, a otprilike toliko njih niti pije alkohol niti puši. Ankete u nastavku članka kojim se ispitalo korištenje društvenim mrežama, odnos prema oglasima na društvenim mrežama, stavovi i percepcija nasilnog ponašanja i vlastiti stavovi prema sportu pokazuju također zadovoljavajuće rezultate. Članak ima cilj – po mogućnosti – ukazati na poželjne nastavne sadržaje koji mogu doprinijeti kvaliteti života studentske populacije, kao i pomoći društvu prepoznati mogućnosti podizanja kvalitete života studentske populacije i mladih općenito.

**Glavne riječi:** društvene mreže; nasilničko ponašanje; oglasi na društvenim mrežama; prehrana; sport; životni standard studenata

## **Quality of Life and Eating Habits of the Students Studying at the Department of Čakovec and the Department of Petrinja of the Faculty of Teacher Education in Zagreb**

### **Abstract**

This research study was conducted with second-year students of the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb that were studying at the local departments in Čakovec and Petrinja during the winter term of the 2022/2023 academic year. To measure the quality of life the researcher used the standardized questionnaire of the World Health Organization (Serb\_Croat\_Bosnian\_WHOQOL-Bref, 2020). 245 students filled in the questionnaire. According to the results of this research study 80% of the students are satisfied or are very satisfied with the quality of their lives, with their personal qualities and with themselves in general. The same percentage of the students enjoy life, have meaning in life, they are satisfied with the support of their friends and with the relationships with the people around them, with the ability to access information, with their housing conditions, with the ability to perform their daily tasks as well as with their own mobility. Adapted questionnaires created by Prišlim et al (2017) and Banožić (2015) were used to measure students' eating habits. The results have shown that students mainly eat three to four meals a day, that 90% of them have breakfast every day and that almost everybody eats at least one cooked meal. About 70% of the surveyed students eat meat,



fruit, and vegetables every day, whereas fish is usually eaten once a week. They drink milk several times a week. About 50% of students drink 1 to 2 liters of liquid per day, preferably water. A third of the surveyed students do not drink coffee and alcoholic beverages. About 40% of them do not smoke. They usually sleep 6 to 7 hours per day.

**Keywords:** social networks; violent behavior; ads on social networks; diet; sports; living standard of students

## Uvod

Pojam *kvaliteta života* složen je i širok pojam koji se s različitih stajališta vrlo različito definira. Pozivajući se na relevantne izvore, dovoljno široko kvalitetu života definira Zakanj (2007, str. 10), tvrdeći kako je kvaliteta života kompleksno i sveobuhvatno ne/zadovoljstvo vlastitim životom, subjektivni doživljaj objektivnih okolnosti u kojima čovjek živi (socijalni, materijalni, radni, ekološki uvjeti i sl.), a uvjetovan je ličnošću pojedinca, njegovim sustavom vrijednosti, očekivanjima i težnjama. Radi se, dakle, o individualnoj percepciji vlastitog općeg dobrog osjećanja (*well-being*), percepciji o vlastitom položaju u životu unutar vrijednosnog sustava koji je pojedinac prihvatio i ugradio u donošenje svojih odluka u skladu sa svojim ciljevima, dobi, spolu, inteligenciji i životnoj klasi kojoj pripada. Budući da kvaliteta života ovisi o subjektivnim i objektivnim čimbenicima, moguće ju je podići kvalitetnom komunikacijom i informiranjem o pravima i mogućnostima koji pojedincu stoje na raspolaganju, tvrde Tomić & Prskalo, (2023) analizirajući kvalitetu života osoba za znatnijim zdravstvenim poteškoćama. Slično je i s obzirom na kvalitetu života djece i mladih (Tomić, Prskalo & Lorgier, 2022), odnosno s obzirom na kineziološku aktivnost i kvalitetu života djece i mladih (Prskalo, Tomić & Lorgier, 2020).

Pretpostavlja se da moderno društvo u skladu sa svojim mogućnostima nastoji pojedincu osigurati što je moguće kvalitetniji život. S druge strane, i pojedinac po svojoj naravi teži tom da živi što je moguće kvalitetnije. Dakle, i društvo i pojedinac imaju isti cilj: kvalitetan život primjeren datim okolnostima. Ovaj rad se bavi utvrđivanje kvalitete života studenata Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu na lokacijskim odsjecima u Čakovcu i Petrinji u tijeku 2022. godine, druga godina studija. Glavni dio ovog rada čini istraživanje kvalitete života prema obrascu *WHOQOL-Bref* (*The World Health Organisation Quality of Life – Bref*), dok se ostali dijelovi ovog rada (istraživanje o prehrani i životnim navikama, društvenim mrežama i marketingu na društvenim mrežama, stavovima o nasilnom ponašanju i sportu) mogu shvatiti kao eksplikacija pojedinih segmenata *WHOQOL-Bref*.

## Metodologija istraživanja

*Ciljevi istraživanja.* 1) utvrditi stavove studenata o njihovoj vlastitoj kvaliteti života, 2) utvrditi prehrambene i životne navike studentske populacije, 3) utvrditi komunikacijske navike studentske populacije posebno s obzirom na korištenje društvenih mreža, 4) utvrditi stavove studentske populacije s obzirom na oglašavanje na društvenim mrežama, 5) utvrditi stavove studentske populacije s obzirom na pojave nasilničkog ponašanja i 6) utvrditi stavove studentske populacije s obzirom na neke izazove u sportu.

*Hipoteze istraživanja.* 1) Pretpostavlja se da je kvaliteta života studentske populacije pretežno dobra ili vrlo dobra. 2) Pretpostavlja se da studentski način života ima utjecaja na prehrambene navike, 3) pretpostavlja se da studentska populacija koristi sve pogodnosti društvenih mreža, ali i to da im takav način komuniciranja oduzima dosta vremena. 4) Pretpostavlja se, s obzirom da studenti koriste društvene mreže, da i oglasi na tim mrežama mogu okupirati njihovu pozornost pa ih i potaknuti na kupnju. 5) Pretpostavlja se da studenti imaju nultu stopu tolerancije prema nasilničkom ponašanju, da su dostatno obaviješteni o načinima i sredstvima sprječavanja nasilja. 6) Pretpostavlja se da studenti imaju načelno pozitivan stav o sportu i tjelesnoj aktivnosti, a da su podozrivi prema zloporabama u sportu.

*Uzorak.* Ispitanici su studenti druge godine Učiteljskog studija (US) ili Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (RPOO), redovni (RED) i izvanredni (IZV), Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu na lokacijskim odjelima u Čakovcu (ČK) i Petrinji (PT). Anketirano je 229 studenata. Spolna struktura anketiranih ispitanika je muških 10 i ženskih 219. Prosječna starosna dob redovitih studenata je 20,5 godina, pretežno su rođeni 2002. i 2001. godine. Prosječna starosna dob izvanrednih studenata je 26,5 godina s disperzijom godišta 1950.-2003. i nešto većom koncentracijom godišta od 1998. do 2001. Ispitanici su pretežno završili „srednju školu s maturom“ (81%). Nekolicina ima „višu školu“ (6%). Ispitanici pretežno žive sami (58%). S partnerom živi njih 18%. Oženjeno/udano je njih 7%.

*Analiza podataka.* Rađena je deskriptivna statistika za sve varijable u istraživanju. Kao statistički parametar korišteni su postotci (%) i aritmetička sredina.

*Instrumenti.* 1. Za procjenu kvalitete života opće populacije korištena je standardizirana skala *Svjetske zdravstvene organizacije (The World Health Organisation Quality of Life – Bref, WHOQOL-Bref)*. Sadrži 26 pitanja na koje se odgovara zaokruživanjem jednog od ponuđenih odgovora na Lichertovoj ljestvici od jedan do pet, prema osobnom stupnju slaganja s tvrdnjom. Test se primjenjuje kod zdrave i bolesne populacije. Uključuje subjektivnu procjenu tjelesnog i psihičkog zdravlja, društvenih odnosa i okružja. 2. Skala pomoću koje se ispitivalo životne i prehrambene navike i stavove studenata preuzeta je od Prišlin i sur. (2017) sadrži 24 pitanja prema Senta i sur. (2004), a 6 pitanja je dodano i iz skale Banožić i sur. (2015). Pitanja su donekle prilagođena i ovdje ih ima 30. Odgovori su pretežno ponuđeni (npr.: „svakodnevno“, „više puta tjedno“, „1x tjedno“, „nikad“). Nekoliko pitanja je otvorenog tipa, npr. „Od voća/povrća najčešće jedem (dopisati što)...“ 3. Zatim je korištena skala kojom se ispitivala uloga društvenih mreža u životu studenata prema „Edukativna uloga društvenih mreža u medijskom odgoju djeteta“ (Diklić, Nakić, Šošić, 2019). Taj obrazac ima (čini se) 9 pitanja. Pitanja su za potrebe ove ankete donekle prilagođena i ovdje ih ima devet. Odgovore na pitanja potrebno je vlastoručno napisati. 4. Za ispitivanje stava potrošača prema oglašavanju na društvenim mrežama korištena je skala s ukupno 33 pitanja (Kuršan Milaković, Mihić, Boljat, 2020). Autorice su svoje istraživanje obavile prema prilagođenim obrascima: Boatenga i sur., 2015a, b; Yang i dr., 2017.; Manningu, Bearden & Madden, 1995; Lin & Kim, 2016; Boateng & Okoe, 2015b; Mowen, Park & Zablah, 2007; Pollay & Mittal, 1993; Mehta & Purvis, 1995. Odgovara se zaokruživanjem jednog od ponuđenih odgovora na Lichertovoj ljestvici od jedan do pet. 5. Za ispitivanje stavova o vršnjačkom nasilju koristio se upitnik iz Puharić, Baričević, 2014 (prema Olweus, 1998) koji je značajno prilagođen potrebama ovog istraživanja. Na pitanja su ponuđeni odgovori „da“ i „ne“. Jedno pitanje je otvorenog tipa. 6. Može li suvremeni sport biti bez bilo kakve etike? istraživanje je prema Brkljačić Žagrović i sur. (2011). Ispitanici su iskazali svoje stavove pomoću Lichertove skale procjene stavova od pet stupnjeva. Za potrebe ovog istraživanja pitanja su donekle prilagođena i ima ih 10. Na sva pitanja ponuđeni su isti odgovori: „Slažem se.“, „Ne znam.“ i „Ne slažem se.“.

*Organizacija i tijek istraživanja.* Istraživanje je obavljeno u tijeku 2022. godine na područnim odjelima Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu u Čakovcu i Petrinji. Ispitanici su ankete ispunjali na način „papir-olovka“ i to za vrijeme seminarske nastave s temama srodnim predmetu ankete. Rezultati tako provedenih anketa su na idućem seminarskom susretu studentima predstavljeni.

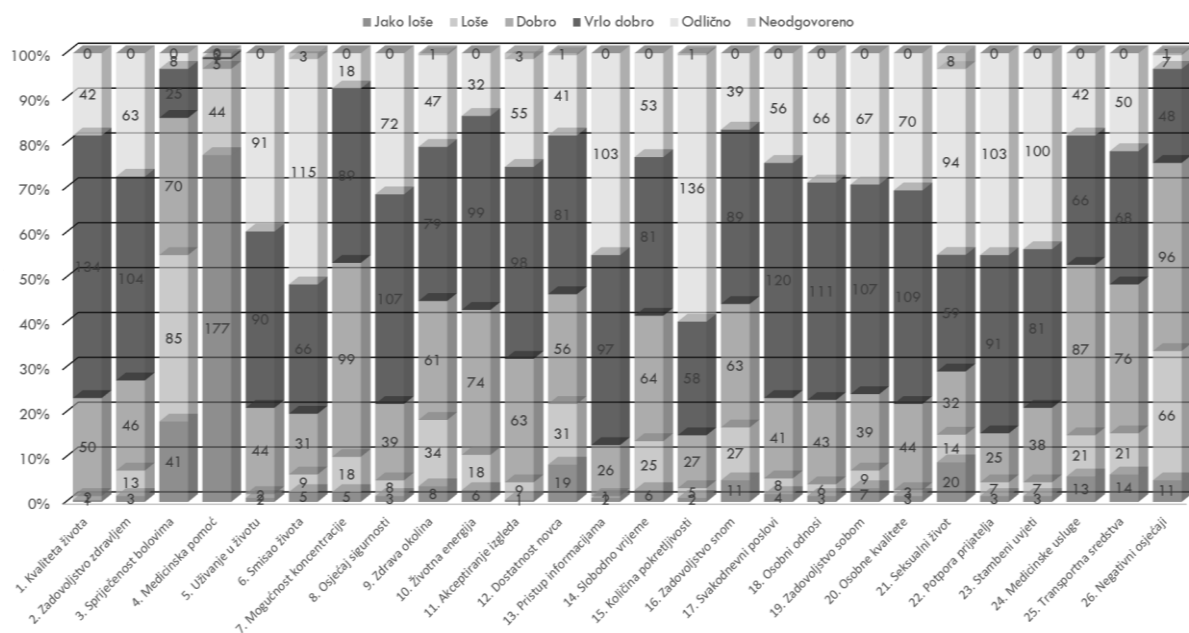
## Rezultati istraživanja

### 1. Stavovi ispitanika o vlastitoj kvaliteti života (Tablica 1)

*Ocjena kvalitete vlastitog života* ispitanika je *dobra* (22%), zatim *jako dobra* (59%) i *odlična* (18%). *Jako lošu* ili *lošu* kvalitetu života ima 1% ispitanika. *Zadovoljstvo svojim zdravljem* izrazilo je gotovo ¾ ispitanika: *zadovoljno* (45%), *jako zadovoljno* (28%).

*Sprječnost bolovima za obavljanje najpotrebnijih poslova* u posljednja dva tjedna izrazilo je 8 ispitanika (4%), dok većina nije bila ili jedva da je bila sprječavana u obavljanju svakodnevnih poslova (86%). *Dnevnu medicinsku pomoć tijekom dana* ne treba 4/5 ispitanika (77%), odnosno treba neznatnu pomoć (19%). Dakle, gotovo 97% ispitanika ne treba ili treba minimalnu medicinsku pomoć tijekom dana. Dvoje ispitanika ima potrebu za medicinskom pomoći za svakodnevni život. *Ispitanici uživaju u životu, prilično* i *veoma* (79%), a značajan postotak (19%) ih *umjereno* uživa u životu. Nekolicina ispitanika (2%) u životu *ne uživa* ili *uživa vrlo malo*. *Život ima smisla, prilično* i *veoma* tvrdi 181 ispitanik (79%). Srednjom količinom životnog smisla zadovoljio se 31 ispitanik (14%). *Malo* ili *nimalo* smisla život ima (odnosno nema) za 14 ispitanika (6%).

Tablica 1  
Stavovi ispitanika o vlastitoj kvaliteti života 2022. (N=229)



Koncentrirati se ispitanici mogu srednje (43%) i prilično (39%). Manji broj njih (2%) se uopće ne može koncentrirati, dok malu razinu koncentracije ima 8% ispitanika. Isto toliko ispitanika je i veoma koncentrirano (8%). Sigurno u svakodnevnom životu, osjeća se prilično i vrlo 78% ispitanika. Srednje sigurno se osjeća njih 17%. Malo i nesigurno se osjeća 5% ispitanika. Okolina u kojoj živi je srednje zdrava za život. Onih koji smatraju da im je okolina „nezdrava“ ili „malo zdrava“ ima 18%. Polovica ispitanika je uvjerena da im je životna okolina prilično i veoma zdrava.

Dovoljno energije za svakodnevni život ispitanici imaju prilično i veoma (57%) dok srednju količinu energije ima njih 32%. Malo energije za svakodnevni život ima, ili je uopće nema njih 10%. Svoj izgled prihvaća, srednje 27%, dok je njih 43% prilično zadovoljno svojim izgledom. Njih 24% je vrlo zadovoljno svojim izgledom. Dovoljno novaca za zadovoljiti svoje potrebe nema 8% ispitanika. Malo novaca za svoje potrebe ima njih 14%. Dakle, oko 1/5 ispitanika smatra da nema dovoljno novaca za svoje potrebe. S druge strane, prilično novaca za svoje potrebe ima 35% ispitanika, a sasvim dovoljno njih 18%. Prema tome, više od polovine njih ima dovoljno novca za svoje potrebe. Srednji odgovor (polovično) izabrao je 24% ispitanika. Pristup informacijama koje su im potrebne za svakodnevni život imaju ispitanici prilično (42%) i vrlo (45%). Jedva tko od ispitanika (2) se izjasnio da nema pristup informacijama koje su mu potrebne za život. Dovoljno mogućnosti za svoje aktivnosti u slobodno vrijeme ima prilično i veoma 58% ispitanika te srednje njih 28%. Ispitanika 14% nema ili ima malo slobodnog vremena za svoje aktivnosti.

Ispitanici su pretežno i vrlo pokretni (85%), odnosno srednje pokretni (12%). Manji postotak njih nije pokretan ili je malo pokretan (3%).

Svojim snom ispitanici su pretežno zadovoljni i jako zadovoljni (56%). Značajan postotak (28%) o tom nema mišljenje. Nezadovoljno i jako nezadovoljno snom je njih 17%. Sposobnošću obavljanja svakodневnih poslova ispitanici (77%) su zadovoljni i jako zadovoljni, dok je njih 18% niti zadovoljno niti nezadovoljno. Neznatan broj ispitanika (5%) je jako nezadovoljan i nezadovoljan sposobnošću obavljanja svakodnevni poslova. Osobnim odnosima s drugim ljudima u velikoj mjeri je zadovoljno 77% ispitanika. O tom nema posebno mišljenje (srednje) 19%, dok je njih 4% jako nezadovoljno i nezadovoljno osobnim odnosima. Sobom je jako zadovoljno i pretežno zadovoljno 76% ispitanika. Niti nezadovoljni niti zadovoljni 17%, a njih 7% je jako nezadovoljno i pretežno nezadovoljno sobom. Osobnim kvalitetama ispitanici su jako zadovoljni i pretežno zadovoljni 78%. Niti nezadovoljni niti zadovoljni 19%, a njih 3% je jako nezadovoljno i pretežno nezadovoljno svojim kvalitetama. Seksualnim

životom ispitanici su *jako zadovoljni* ili *pretežno zadovoljni* 67%. Niti *nezadovoljni* niti *zadovoljni* 14%, a njih 15% je *jako nezadovoljno* i *nezadovoljno* svojim seksualnim životom. Nije odgovorilo njih 4%.

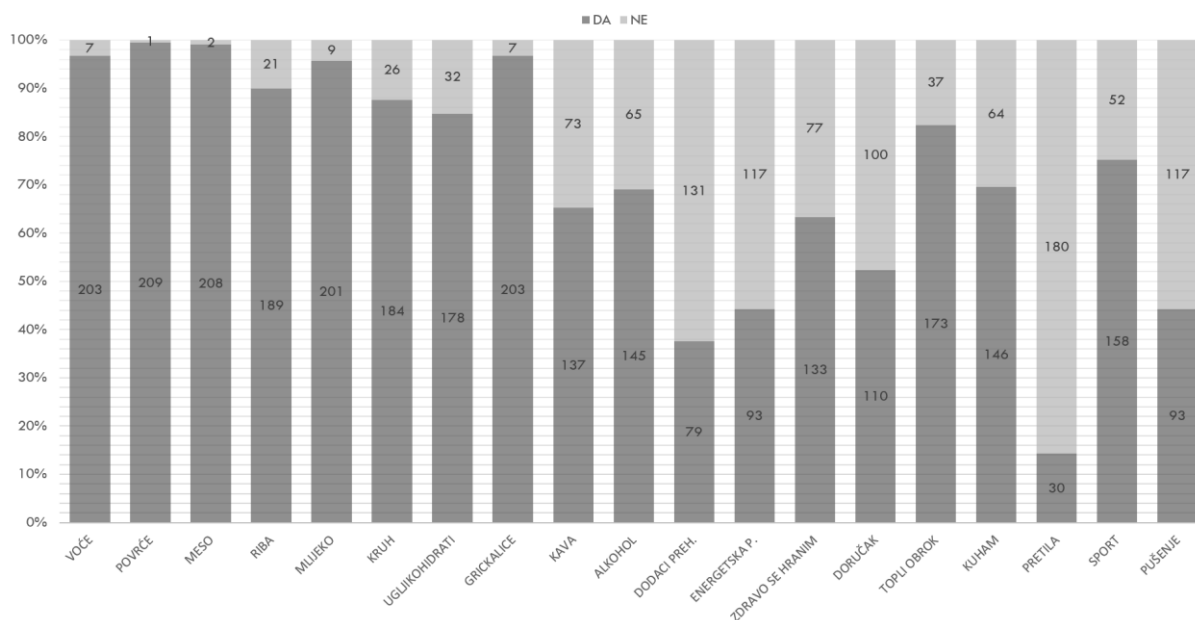
*Potporom prijatelja* ispitanici su *jako zadovoljni* i *zadovoljni* 84%. Niti *nezadovoljni* niti *zadovoljni* 11%, a njih 4% je *jako nezadovoljno* ili *nezadovoljno* potporom svojih prijatelja. *Stambenim uvjetima* ispitanici su *jako zadovoljni* i *zadovoljni* 79%. Niti *nezadovoljni* niti *nezadovoljni* 17%, a njih 4% je *jako nezadovoljno* ili *nezadovoljno* svojim stambenim uvjetima. *Mogućnostima medicinskih usluga i ustanova* ispitanici su *jako zadovoljni* i *zadovoljni* 47%. Niti *nezadovoljni* niti *zadovoljni* 38%, a njih 15% je *jako nezadovoljno* i *nezadovoljno* mogućnostima medicinskih usluga i ustanova. Ovdje ima dosta ravnodušnih, što može značiti da im medicinske usluge nisu neophodne, odnosno zadovoljni su njima jer ih ne koriste. *Transportnim sredstvima* koja im stoje na raspolaganju ispitanici su *jako zadovoljni* i *zadovoljni* 52%. Niti *nezadovoljni* niti *zadovoljni* 33%, a njih 15% je *jako nezadovoljno* i *nezadovoljno* transportnim sredstvima.

*Negativna osjećanja* kao što su na primjer žalost ili strah u prošla dva tjedna ispitanici nisu imali *nikada* ili *ne često* njih 34%, *povremeno* 42%, *često* ili *uvijek* 24%.

Uz navedenih 26 pitanja postavljeno je i nekoliko pitanja otvorenog tipa. *Zdravstveno stanje*. Dio ispitanika (13%) je u protekla dva tjedna osjetio neke zdravstvene poteškoće. Kako je anketa provedena u jesensko-zimskom periodu ispitanici su se nešto više požalili na prehladu i viroze te s tim povezane simptome kao kašalj, upale i drugo (8%), zatim jedan slučaj netom preboljenog kovida 19. Manji broj ispitanika (5%) je naveo neke ozbiljnije kronične bolesti (koje ovdje nećemo imenovati) a tiču se kardiovaskularnih, neuroloških, alergijskih, motoričkih i drugih smetnji. Dakle, 95% ispitanika je u protekla dva tjedna pretežno dobrog zdravstvenog stanja i bez ozbiljnijih zdravstvenih poteškoća.

## 2. Prehrambene i neke životne navike studenata (Tablica 2)

Tablica 2  
Prehrambene i neke životne navike studenata 2022. (N=210)



*Prehrambene navike*. Ispitanici se pretežno hrane i u vlastitom domu i u nekoj menzi (kombinirano) njih 76%. Ispitanici dnevno jedu 3-4 obroka (67%) ili 1-2 obroka (21%), a rjeđe 5 i više obroka (12%). Oko polovine ispitanika (52%) svakodnevno konzumira doručak. Dnevno jedan svježe pripremljen (kuhan ili pečen) obrok jede njih 82%. Većina ispitanika (63%) smatra da se hrani zdravo. Gotovo svi ispitanici znaju pripremiti neki kolač (94%). Također, dobar dio njih zna pripremiti neko kompliciranije jelo (70%). Čak 86% ispitanika misli o sebi da nije pretilo. Gotovo svi ispitanici (92%)

smatraju da njihove kolege ispitanici nisu pretili, odnosno da su normalne tjelesne težine, dok ostali u podjednakom omjeru (po 4%) smatraju da su ispitanici pretežno mršavi odnosno pretežno debeli.

*Voće i povrće.* Tek 3% ispitanika ne konzumira voće. Blizu polovine ispitanika voće konzumira više puta tjedno (46%), dobar dio svakodnevno (29%) ili barem jednom tjedno (22%). Kako su naveli, najviše njih jedu banane (80%) i otprilike toliko jabuke (75%), zatim mandarine (44%), naranče (22%), kruške (10%), borovnice (5%) što je dobrim dijelom sezonsko voće. Ispitanici su naveli još 19 vrsta voća koje konzumiraju. *Povrće* više puta tjedno konzumira 46% ispitanika. Svakodnevno konzumira povrće njih 41%, a jednom tjedno njih 12%. Jedan ispitanik ne konzumira povrće. Najviše njih navodi da konzumira (zelenu) salatu (45%), zatim mrkvu (40%), rajčicu (26%), krastavce (23%), krumpir (22%), zelje (21%), brokulu (20%), papriku (19%). Ispitanici su naveli još 21 vrstu povrća koje konzumiraju.

*Meso, riba, mlijeko i kruh.* Meso ispitanici najčešće jedu više puta tjedno (51%) ili čak svakodnevno (46%). Jednom tjedno meso jede 2% ispitanika, a meso nikad ne jedu samo 2 ispitanika. *Ribu i morske proizvode* ispitanici konzumiraju najčešće jednom tjedno (83%), više puta tjedno (7%), nikad (10%). Nitko od ispitanika ne jede ribu i morske proizvode svakodnevno. *Mlijeko i mliječne proizvode* konzumiraju više puta tjedno (51%), svakodnevno (34%) i jednom tjedno (10%). Ove proizvode nikad ne konzumira 4% ispitanika. *Ugljikohidrata* se ispitanici ne čuvaju (85%), jedu kruh i krušne proizvode (88%). Grickalice jedu ponekad (69%) ili svakodnevno barem jednom (20%). Najradije jedu čokoladu (78%), zatim čips (64%), keks (49%), kokice (42%), orašaste plodove (41%), bombone (33%), štapiće (28%) i drugo.

*Piće.* Većina ispitanika dnevno pije između jedne i dvije litre *tekućine* (58%), do jedne litre tekućine dnevno pije 36% ispitanika dok ostali (6%) piju tri i više litre dnevno. Od *bezalkoholnih pića* ispitanici najčešće piju vodu (85%). Na drugom mjestu su sokovi (38%), čajevi (21%), gazirana pića (13%), mineralna voda (8%) i drugo. *Energetska pića* nikada ne pije 56% ispitanika, mjesečno 34%, tjedno 10%. *Kavu* ne pije trećina ispitanika (34%). Otprilike trećina pije 1 šalicu dnevno (32%), 2-3 šalice dnevno (30%) a više od tri šalice 4% ispitanika. *Alkohol* nikad ne konzumira trećina ispitanika (31%). Jednom tjedno alkohol konzumira 63% ispitanika, više puta tjedno 5%, svakodnevno njih dvoje. Od alkoholnih pića najradije konzumiraju vino (64%), žestoka pića (44%), pivo (28%) i drugo.

*Dodaci prehrani, pušenje, spavanje, sport.* Ispitanici ne konzumiraju *dodatke prehrani* (multi/vitamine, minerale i sl.) (62%). *Ne puši* 56% ispitanika, povremeno 17%, svakodnevno do 5 cigareta 7%, do 10 cigareta njih 9%, više od 10 cigareta dnevno njih 11%. Ispitanici većinom *spavaju* 6-7 sati (59%), odnosno 8-9 sati (30%). Do 5 sati spava njih 10%. Jedan ispitanik spava 10 i više sati dnevno. *Sportom* se ispitanici najčešće bave jedanput tjedno (45%). Dva do tri puta tjedno sportom se bavi otprilike onoliko koliko se sportom ne bavi nikako (25%). Nekolicina ispitanika (6%) se sportom bavi svakodnevno.

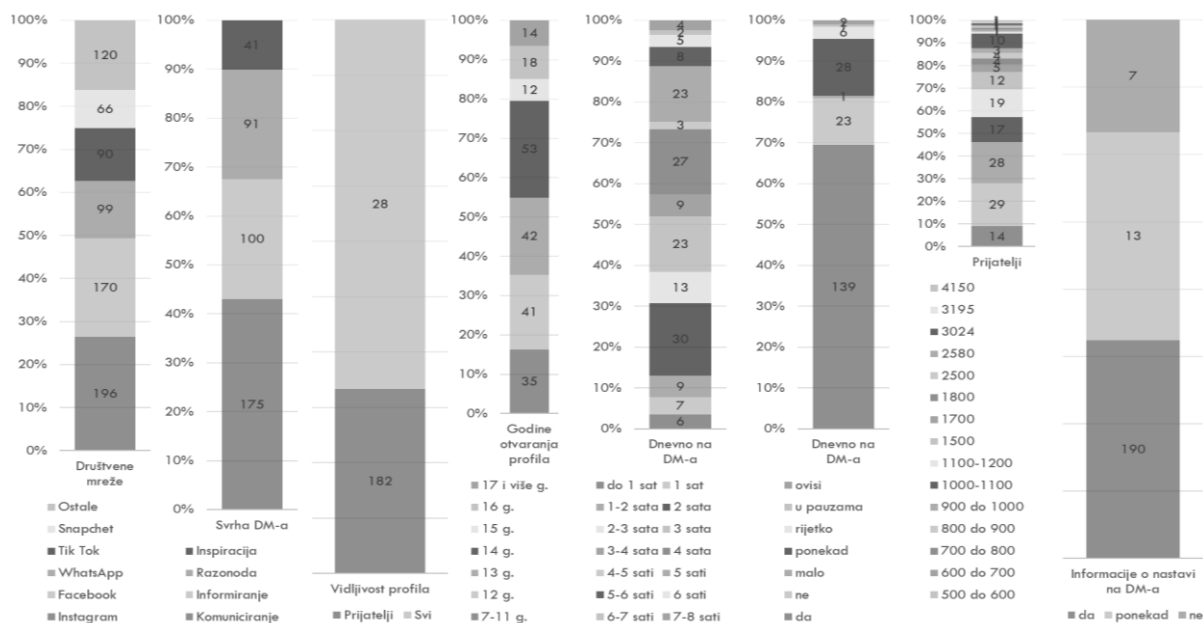
### 3. Sudjelovanje studenata na društvenim mrežama (Tablica 3)

*Društvene mreže – vrste.* Ispitanici su naveli 16 različitih društvenih mreža, ukupno 741 put, tj. u prosjeku 3,5 društvenih mreža po ispitaniku. Najčešće navedena društvena mreža je Instagram (196). Koristi je 93% ispitanika. Slijedi Facebook (81%), WhatsApp (47%), Tik Tok (43%), Snapchat (31%), Messenger (12%), Viber (10%), Twitter (5%) i druge. Najčešća kombinacija mreža je Instagram + Facebook.

*Svrha korištenja društvenih mreža.* Od 415 odgovora na ovo pitanje, najviše je ispitanika napisalo da društvene mreže koristi za *komuniciranje* (83%), što podrazumijeva saobraćanje s prijateljima, obitelji i drugim osobama. Na drugom mjestu je *informiranje* (48%) što u najširem smislu podrazumijeva samo/obavješćavanje o objavama i statusima „prijatelja“, praćenje različitih vijesti, trendova i drugog. Za *razonodu* društvene mreže koristi 43% ispitanika, za inspiraciju i posao 20%.

*Vidljivost osobnog profila.* Profil je vidljiv prijateljima, poznanicima i/ili obitelji kod 87% ispitanika, dok ostatak ima profil vidljiv *svima*.

Tablica 3  
Sudjelovanje studenata na društvenim mrežama 2022. (N=210)



**Starosna dob pri otvaranju prvog profila.** Aritmetička sredina kad su ispitanici otvorili svoj profil je 13 godina, a i sami odgovori su najgušće koncentrirani između 12. i 14. godine (65%). Najčešće je prvi profil otvoren s 14 godina (25%). Izvan perioda 12-14 god. zamjetnije su 10 godina (10%) i 16 godina (9%). Najranije je otvoren profil sa 7 godina, a najkasnije s 38 godina.

**Vrijeme utrošeno na društvene mreže.** Odgovori ispitanika o vremenu provedenom na društvenim mrežama najgušće su koncentrirani između 2 i 5 sati dnevno. Aritmetička sredina boravka na društvenim mrežama je 3,5 sati dnevno. Ispitanika 6 je na društvenim mrežama kraće od jednog sata. Jedan ispitanik je napisao da na društvenim mrežama bude 14 sati dnevno, dvoje ispitanika da su po 12 sati dnevno. Ispitanika 24 su se neodređeno izrazili o vremenu provedenom na društvenim mrežama: „ne puno“, „previše“, „puno“, „cijeli dan“, „par sati“, „ne znam“.

**Posjećivanje društvenih mreža za vrijeme predavanja.** Ispitanika 11% je decidirano odgovorilo da *ne* posjećuje društvene mreže za vrijeme predavanja. Njih 66% je napisalo da mreže posjećuje za vrijeme predavanja, dok se ostatak izrazio neodređeno: „malo“, „ponekad“, „rijetko“, „u pauzama“, „ovisi“.

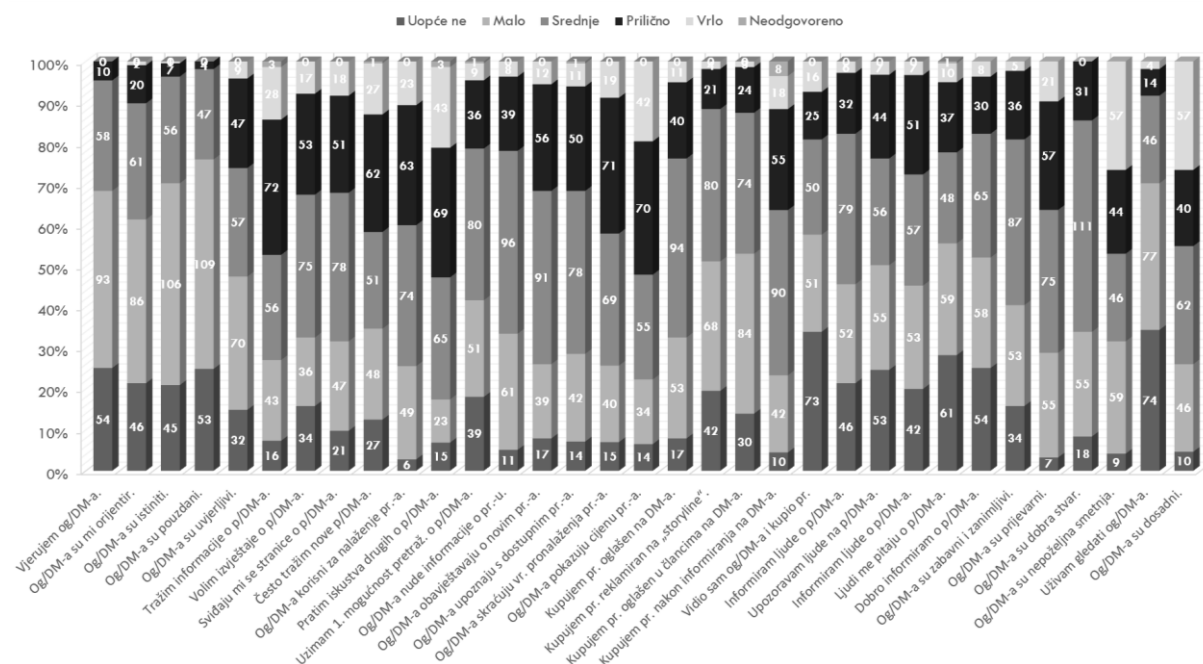
**Broj „prijatelja“ na profilu.** Ispitanici imaju 67.367 „prijatelja“ na društvenim mrežama. Kad se taj broj podijeli sa 168 (toliko se ispitanika izjasnilo o broju „prijatelja“) onda je to 401 „prijatelj“ po ispitaniku. Broj „prijatelja“ je najgušće koncentriran između 100 i 300. Ispitanika 14 je navelo da ima manje od 100 „prijatelja“, dok su po jedan ispitanik naveli kako imaju 2.580, 3.024, 3.195 i najviše ispitanik s 4.150 „prijatelja“. Značajan broj ispitanika (20%) se izrazio neodređeno o broju „prijatelja“ na društvenim mrežama: „ništa“, „malo“, „dovoljno“, „puno“, „ne znam“.

**Što najčešće radite na društvenim mrežama?** Na to pitanje ispitanici su odgovorili da gledaju objave (39%), zatim gledaju videa (28%), komuniciranju (23%), dopisuju se (19%), traže inspiraciju (12%), gledaju slike (11%), postavljaju slike i objave, razgovaraju, gledaju recepte, gledaju novosti i oglase, ubijaju dosadu, čitaju, gledaju vijesti i zanimljivosti, igraju igrice, lajkaju, slušaju glazbu, „sve i svašta“, traže prijatelje...

**Društvene mreže i razmjena informacija vezanih uz nastavne obveze.** Ispitanika 90% potvrdno je odgovorilo na ovo pitanje. Ostali „ponekad“ (6%) i „ne“ (4%). Jedan ispitanik je o razmjeni informacija u svezi nastave napisao: „Naravno, to mi je glavno!“ dok je drugi napisao: „Nema baš na društvenim mrežama mnogo pomoći oko nastave.“

## 4. Stavovi studenata o oglašavanju na društvenim mrežama (Tablica 4)

Tablica 4  
Stavovi studenata o oglašavanju na društvenim mrežama 2022. (N=215)



Ne vjeruju uopće ili vrlo malo oglasima na društvenim mrežama 65% ispitanika, srednje njih 27% dok prilično vjeruje oglasima na društvenim mrežama njih 5%. Nema ispitanika koji vrlo vjeruje oglasima na društvenim mrežama. *Orijentir prilikom kupnje* oglasi na društvenim mrežama nisu 21% ili jesu tek u vrlo maloj mjeri 40%. Neki se posluže tim oglasima kao orijentir (29%) dok rijetki prilično (9%), a samo dvoje ispitanika vrlo. *Istiniti su oglasi* na društvenim mrežama malo vjeruje polovica ispitanika (49%), a petina uopće ne vjeruje (21%). *Srednje* im vjeruje 26% ispitanika, a prilično i vrlo svega 4% ispitanika. *Pouzdati su oglasi* na društvenim mrežama vrlo i prilično misli 2% ispitanika, a da uopće nisu pouzdani ili da su malo pouzdani misli 76% ispitanika. Srednji stav ima ostalih 22% ispitanika. *Uvjerljivi su oglasi* na društvenim mrežama prilično i vrlo uvjerljivi drži 26% ispitanika. Slično tom da su srednje uvjerljivi 27% odnosno da su malo ili nimalo uvjerljivi 47% ispitanika.

*Nove informacije o proizvodima, uslugama i robnim markama* na društvenim mrežama uopće ne traži 7% ispitanika. S druge strane vrlo ih traži 13%. Informacije malo traži 20%, srednje 27% i prilično 33% ispitanika. *Izvjestaje o novim proizvodnim* na društvenim mrežama srednje voli 35% ispitanika, malo 17% i prilično 25%, dok ih uopće ne voli 15% ispitanika odnosno vrlo voli 8%. *Stranice odnosno profili* koji informiraju o novim proizvodima i markama na tržištu srednje se sviđaju 36% ispitanika, prilično 24%, vrlo 8%, dok se uopće ne sviđaju 10% ispitanika i malo 22%. *Nove proizvode koristeći društvene mreže* traže ispitanici prilično često 29% i vrlo često 12% dok ih otprilike 2/3 ne traži: uopće 13% traži malo 22% ili srednje 24%. *Oglase na društvenim mrežama ispitanici korisnima za pronalaženje različitih proizvoda* ili usluga nalaze prilično 29% ispitanika, vrlo 11%, srednje 34%, dok nešto manje od jedne trećine ispitanika smatra da je od njih malo 23% ili nimalo 3% koristi. *U potrazi za iskustvima drugih ljudi o nekim proizvodima* ispitanici prilično 32% i vrlo 20% koriste društvene mreže, srednje 30%, odnosno malo 11% ili uopće ne koriste 7%. *Prilikom pretraživanja društvenih mreža prve dostupne mogućnosti pretraživanja* o novim proizvodima i uslugama koriste prilično 17%, vrlo 4% ili srednje 38%, dok 40-tak posto njih malo 23% i uopće ne 18% ne koriste.

*Informacije koji to proizvodi imaju ono što ispitanici traže* doprinosi tom da su oglasi na društvenim mrežama prilično 18% korisni, vrlo 4% i srednje 45%, dok se malo 28% ili uopće ne 5% slaže s korisnošću tih informacija. *Obavještavanje o novim proizvodima i uslugama na tržištu* doprinosi da



su oglasi na društvenim mrežama *prilično* 26% korisni, *vrlo* 6% i *srednje* 42%, dok *malo* 18% ili *uopće ne* 8% doprinosi korisnosti oglasa. *Upoznavanje s dostupnim proizvodima* i uslugama doprinosi korisnosti oglasa na društvenim mrežama *prilično* 27%, *vrlo* 5%, *srednje* 42%, dok upoznavanje s proizvodima *malo* 19% ili *uopće ne* 7% doprinosi korisnosti oglasa. *Skraćenje vremena za pronalaženje proizvoda* i usluga još je jedan od prediktora korisnosti oglasa na društvenim mrežama *prilično* 33%, *vrlo* 9%, *srednje* 32%, dok to korisnosti oglasa *malo* 19% ili *uopće ne* 7% doprinosi. *Saznanje o cijeni proizvoda* doprinosi korisnosti oglasa na društvenim mrežama smatra *prilično* 32%, *vrlo* 20%, *srednje* 26%, odnosno da njihovoj korisnosti to *malo* 16% ili *uopće ne* 6% doprinosi.

Na društvenim mrežama oglašavan proizvod kupilo bi *prilično* 19%, *vrlo* 5% ispitanika. Možda bi kupilo 44% *srednje*, *malo* 24% ili *uopće ne* bi 8% kupilo. Na određenoj *storyline* reklamiran proizvod kupilo bi *prilično* 8% ispitanika, *vrlo* 2%, *srednje* 37%, dok takav proizvod *malo* 32% ili *uopće ne* bi 21% kupilo. U člancima na društvenim mrežama oglašen proizvod ili uslugu kupilo bi ispitanika *prilično* 11%, *vrlo* 1%, *srednje* 34%, dok bi kupilo *malo* 39% i *uopće ne* 15%. Nakon informiranja kroz društvene mreže proizvod bi kupilo ispitanika *prilično* 26% *vrlo* 7%, *srednje* 42%, dok bi ga *malo* 20% ili *uopće ne* bi 5% kupilo. Nakon što je vidjelo oglas na društvenoj mreži *prilično* 12%, *vrlo* 7% i *srednje* 23% ispitanika bi odmah kupilo taj proizvod, dok *malo* 24% ili *uopće ne* 34% bi odmah kupilo proizvod.

*Informiraju druge ljude* o proizvodima i brandovima koje vide na oglasima na društvenim mrežama *prilično* 15%, *vrlo* 3%, *srednje* 37%, *malo* 24%, *uopće ne* 21%. *Upozoravaju druge ljude* na nove proizvode i brandove koje vide na oglasima na dr. mrežama *prilično* 20%, *vrlo* 3%, *srednje* 26%, *malo* 26%, *uopće ne* 25%. *Pomažu drugima ljudima informacijama* o različitim proizvodima koje vide na reklamama na društvenim mrežama *prilično* 24%, *vrlo* 3%, *srednje* 27%, *malo* 25%, *uopće ne* 21%. *Pitani su za informacije* o novim proizvodima i uslugama na društvenim mrežama: *prilično* 17%, *vrlo* 5%, *srednje* 22%, *malo* 27%, *uopće ne* 29%. *Prijatelji ih smatraju dobrim izvorom informacija* kad je riječ o proizvodima koji se oglašavaju na društvenim mrežama: *prilično* 14%, *vrlo* 4%, *srednje* 30%, *malo* 27%, *uopće ne* 25%.

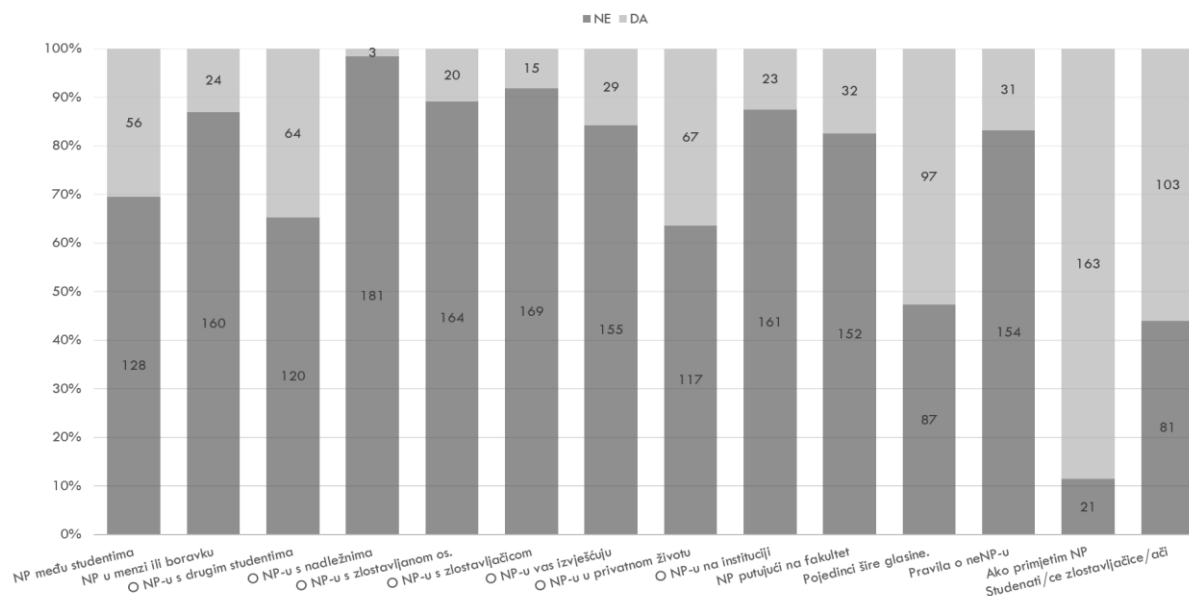
*Zabavni i zanimljivi* su oglasi na društvenim mrežama smatra ispitanika: *prilično* 17%, *vrlo* 2%, *srednje* 40%, *malo* 25%, *uopće ne* 16%. *Prijevarni su oglasi* na društvenim mrežama smatra ispitanika: *prilično* 27%, *vrlo* 10%, *srednje* 34%, *malo* 26%, *uopće ne* 3%. *Dobra stvar su oglasi* na društvenim mrežama smatra: *prilično* 14%, *vrlo* 0%, *srednje* 52%, *malo* 26%, *uopće ne* 8%. *Nepoželjna smetnja pri pregledavanju* drugih sadržaja su oglasi na društvenim mrežama smatra ispitanika *prilično* 20%, *vrlo* 27%, *srednje* 21%, *malo* 27%, *uopće ne* 5%. *Uživaju gledati oglase* na društvenim mrežama ispitanika: *prilično* 7%, *vrlo* 2%, *srednje* 21%, *malo* 36%, *uopće ne* 34%. *Dosadna je većina oglasa* na društvenim mrežama smatra ispitanika: *prilično* 19%, *vrlo* 26%, *srednje* 29%, *malo* 21%, *uopće ne* 5%.

## 5. Stavovi studenata o nasilničkom ponašanju (Tablica 5)

*Nasilničko ponašanje među kolegama* na svojoj godini nikako ne zamjećuje više od 2/3 ispitanika odgovara (70%). US(a-b)-ČK ispitanici jedva da su uočili bilo kakvo nasilničko ponašanje (4 ispitanika od njih 35), a IZV još i manje (2 od 40). Od svih ispitanika, njih 30% je uočilo nekakvo nasilničko ponašanje u najširem smislu te riječi. Dobrano iznad prosjeka nasilje uočavaju RPOO-RED-PT (44%), US-PT (45%) i RPOO-RED-ČK (52%).

*U menzi ili u dnevnom boravku* 87% ispitanika ne nailaze na nasilničko ponašanje svojih kolega. Tako, US(a-b)-ČK nikad nisu naišli na nasilničko ponašanje u menzi ili dnevnom boravku. Nešto češće su naišli na ponašanje koje po njihovom mišljenju izlazi iz prihvatljivih okvira RPOO-RED-PT (28%), RPOO-RED-ČK (17%) i US-PT (23%).

Tablica 5  
Stavovi studenata o nasilničkom ponašanju 2022. (N=184)



O kakvom se nasilničkom ponašanju radi, ispitanici su ukazali na *verbalno* zlostavljanje (prema učestalosti: izrugivanje, omalovažavanje, podsmijehivanje, neugodni komentari, upiranje prstom, ružne i pogrdne riječi, napad i vrijeđanje, tračanje i smijanje iz leđa, provociranje i vrijeđanje, psovanje, neuvažavanje tuđeg mišljenja, nedopuštenost slobodne govora od strane drugih studenata, vikanje riječima) i *psihičko* zlostavljanje (uskraćivanje mira i količina iritacije koja stvara neugodno okruženje). Ukazano je i na još nekolicinu poteškoća u saobraćanju među ispitanicima koje ovdje nećemo navoditi. Ispitanici su o nasilničkom ponašanju *razgovarali s drugim kolegama* (35%), pa se čini da ispitanici više razgovaraju o nasilju nego li što samom nasilju svjedoče. *S nadležnima* je o nekom nasilničkom ponašanju razgovaralo samo troje ispitanika. *S kolegom* koji je bio predmet nasilničkog ponašanja razgovaralo je 20 ispitanika, a s *počiniteljem* razgovaralo je 15 ispitanika. *S članom svoje obitelji* je o nekom činu nasilničkog ponašanja razgovaralo 29 ispitanika.

O nekom obliku nasilja nad kolegama u njihovom privatnom životu izvješteno je 36% ispitanika dok njih 64% nije o tom izvješteno. Nešto su češće o nasilju u privatnom životu izvješteni RPOO-RED-PT (53%). O nasilju na svojoj instituciji je izvješteno 13% ispitanika. I ovdje su nešto češće o tim događanjima izvještavani RPOO-RED, dok RPOO-IZV-PT o tom nemaju nikakvih saznanja (0%).

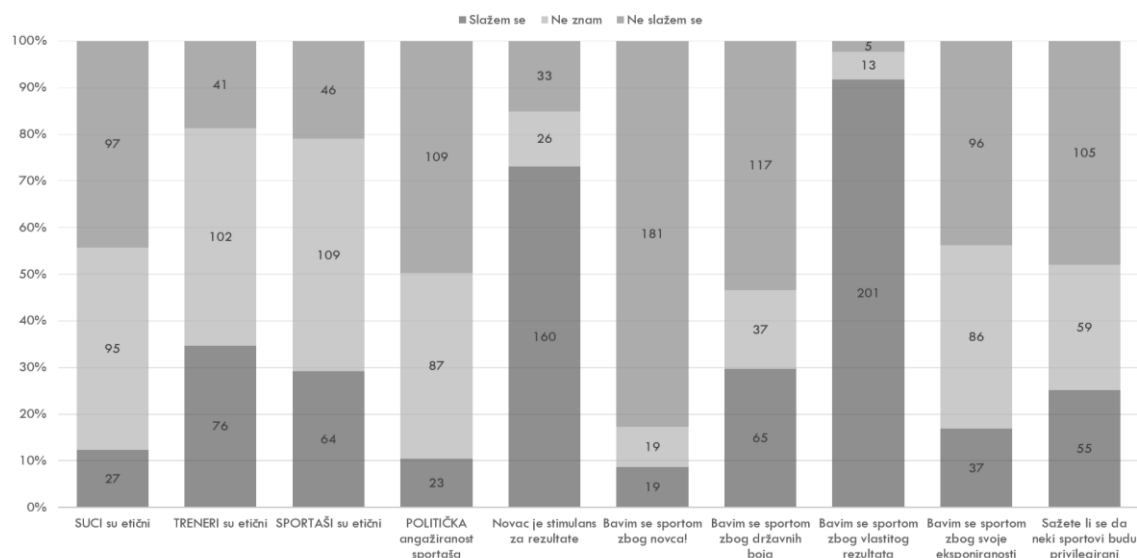
O tom da su studenti bili zlostavljani idući na fakultet i vraćajući se s njega zna 17% ispitanika. US su i ovdje ispodprosječno informirani (14%) kao i ispitanici RPOO-IZV-PT (18%), dok najviše saznanja o tom imaju RPOO-RED-PT (41%).

Da *neistinite glasine šire neke kolege* nije promaklo 53% ispitanika. Posebno su to uočili RPOO-RED-PT (84%) i RPOO-RED-ČK (42%) dok su na glasine najneosjetljiviji ispitanici RPOO-IZV-PT (25%).

Na pitanje o tom jesu li im pravila o nenasilnom ponašanju na Fakultetu jasno priopćena ili se ona podrazumijevaju ispitanici su odgovorili da se takva pravila podrazumijevaju (83%). Na pitanje je li im jasno što trebaju učiniti ako su promatrali nasilje na fakultetu velika većina je odgovorila afirmativno: 89% ispitanika. Na pitanje što misle ima li studentica/ata zlostavljačica na fakultetu mišljenje je podijeljeno: da 56% – ne 44%. Naprotiv, o postojanju zlostavljačica na fakultetu ne dvoje RPOO-RED-PT (88%) i RPOO-RED-ČK (79%).

## 6. Stavovi ispitanika o etičnosti u sportu (Tablica 6)

Tablica 6  
Stavovi studenata o etičnost u sportu 2022. (N=219)



S tvrdnjom da su današnji *sportski suci etični* slaže se 13% ispitanika, dok njih 44% se ne slaže s tom tvrdnjom. Njih 43% nema stav o etičnosti sportskih sudaca. S tvrdnjom da su *treneri etični* slaže se 34%, dok njih 19% misli da treneri nisu etični. Ispitanika 47% nema stav o etičnosti sportskih trenera. S tvrdnjom da su *sportaši etični* slaže se 29% ispitanika, dok njih 21% misli da sportaši nisu etični. Polovica ispitanika 50% nema stav o etičnosti sportaša.

S *političkom angažiranošću sportaša* slaže se 11% ispitanika, dok se s takvom angažiranošću sportaša ne slaže gotovo polovica ispitanika (49%). Njih 40% nema stava o navedenom. Na pitanje smatraju li da je *novac stimulans za bolje sportske rezultate* afirmativno je odgovorilo 73% ispitanika, dok 15% ispitanika misli da novac nije presudni stimulans za bolje sportske rezultate. Ispitanika 12% nema stav o navedenom.

Ispitanici su pitani o vlastitoj motivaciji za bavljenje sportom. S tvrdnjom da je *novac* motivacija za bavljenje sportom slaže se 9% ispitanika, dok se njih 82% ne slaže s tim da bi novac bio njihova motivacija za bavljenje sportom. O toj tvrdnji nema stav 9% ispitanika. *Državne boje* bi mogle biti motivacija za bavljenje sportom za 30% ispitanika, dok za njih 53% to ne bi bila dostatna motivacija. Njih 17% nema stava o navedenoj tvrdnji. *Vlastiti rezultat* je motivacija za bavljenje sportom za 92% ispitanika, dok to nije dostatna motivacija za 2% ispitanika. O tom 6% ispitanika nema stav. *Vlastita pojavnost u javnosti* motivacija je za bavljenje sportom za 17% ispitanika, dok ekspaniranost nije motivacija za bavljenje sportom smatra za 44% ispitanika. Ispitanika 39% ne zna što bi o tom mislilo. Da su pojedini sportovi privilegirani (npr. nogomet, košarka, tenis) slaže se četvrtina ispitanika (25%), dok se s tim ne slaže 48% ispitanika. O tome nema stav 27% ispitanika.

## Rasprava i zaključak

1) Pretpostavljeno je kako je kvaliteta života studenata pretežno dobra ili vrlo dobra. Sagledavanjem osobnih tjelesnih i psihičkih te izvanjskih prediktora kvalitete života utvrđeno je kako je dvije trećine ispitanika *jako/zadovoljno* (68%) kvalitetom svog života. Solidnu kvalitetu života (*dobro*) ima njih 22%, dok je do 9% njih *jako/nezadovoljno*. Srednja ocjena (od 1 do 5) kvalitete života studenata druge godine jest 3,87. Za organizaciju nastave značajno je uočiti kako su studenti vrlo zadovoljni pristupom informacijama koje su im potrebne za svakodnevni život u što je vjerojatno uključena i nastava. Važno je istaknuti i to da su studenti u vrlo visokom postotku zadovoljni transportnim

sredstvima koja im stoje na raspolaganju, kao i svojim stambenim uvjetima. U svezi opterećenosti studijem, značajno je uočiti kako visok postotak studenata ističe da ima dovoljno mogućnosti za svoje aktivnosti u slobodno vrijeme te su primjereno svojoj životnoj dobi općenito zadovoljni kvalitetom svog života, u vrlo visokom postotku uživaju u životu i posjeduju osjećaj sigurnosti. Valja istaknuti kako nije uočena značajnija razlika u kvaliteti života, prehranbenim i drugim navikama između redovnih i izvanrednih studenata, izuzev možda u organizaciji prehrane i percepciji nasilničkog ponašanja. Također nije uočena značajnija razlika kvalitete života studenata u Čakovcu i studenata u Petrinji, pa i usprkos posljedicama potresa u Petrinji (2020.), prometne povezanosti i različitog standarda županija kojima ovi gradovi pripadaju. Prilikom istraživanja uočen je nešto veći stupanj zadovoljstva kod studenata US, kako u Petrinji tako i u Čakovcu.

2) Pretpostavljeno je kako će se izazovi studentskog načina života u suvremenom okružju odraziti na prehranbene i životne navike ispitanika. Istraživanjem je pokazano da se studentski način života i obveze studiranja nisu u bitnom odrazili na redovitost i raznolikost u prehrani: studenti konzumiraju više obroka dnevno od kojih jedan termički pripravljen, voće, povrće, mlijeko, ribu i druge proizvode, piju solidnu dnevnu količinu tekućine. Redovitosti i kvaliteti prehrane najviše doprinose studentske menze koje postoje uz učiteljske fakultete i u Čakovcu i u Petrinji. Izazovi studentskog (mladenačkog) načina života možda se mogu prepoznati u tom da 2/3 ispitanika u manjoj ili većoj mjeri konzumira kavu te u istom omjeru alkohol. Polovina studenata puši, u manjoj ili većoj mjeri. Usprkos tom, vrlo visok postotak ispitanika uvjeren je da živi zdravo. Polovica njih sportom se bavi barem jednom tjedno.

3) Pretpostavljeno je kako studenti koriste sve pogodnosti društvenih mreža, ali i to da im društvene mreže oduzimaju dosta vremena. Pokazano je da studenti pogodnosti društvenih mreža koriste za komuniciranje, informiranje i razonodu. Prisutna je kod većine značajna doza opreza s obzirom na dijeljenje informacija o samima sebi, općenito doza suzdržanosti prema sadržajima na društvenim mrežama, s vrlo izraženim „statusom promatrača“. Prosječno vrijeme provedeno na društvenim mrežama (3,5 sati) i prosječni broj „prijatelja“ (401) pokazuju da ispitanici „prijatelju“ posvećuju prosječno pola minute (uz druge sadržaje koje prate na društvenim mrežama). S obzirom na nastavu, činjenica je da studenti gotovo bez iznimke posjećuju društvene mreže za vrijeme predavanja. To se može povezati s nalazom iz prve ankete o njihovoj nešto manjoj mogućnosti koncentracije (vjerojatno na nastavu).

4) Pretpostavljeno je kako oglasi na društvenim mrežama mogu značajnije okupirati pozornost studenata – s obzirom da provode dosta vremena u ovom obliku komunikacije, informiranja i razonode – pa i potaknuti ih na kupnju. Prosječna ocjena kojom su ispitanici ocijenili oglase na društvenim mrežama od 1 do 5 je 2,76. Visok postotak ispitanika (2/3) ne vjeruje oglasima na društvenim mrežama. Ti oglasi nisu niti tema u njihovim razgovorima. Pretežno su im dosadna i nepoželjna smetnja prilikom pregledavanja sadržaja. To smo potvrđuje nalaz iz treće ankete da su studenti na društvenim mrežama pretežno koncentrirani na komuniciranje, informiranje i razonodu dok ih kupnja previše ne okupira iako su – što je vidljivo iz prve ankete – relativno zadovoljni posjedovanom količinom novca.

5) Pretpostavljeno je kako studenti imaju nultu stopu tolerancije prema nasilničkom ponašanju, da su dostatno obaviješteni o načinima i sredstvima sprječavanja nasilja. U ispitivanju stavova o nasilničkom ponašanju potvrđeno je uzajamno poštovanje ispitanika. Manji verbalni izgređi su mogući. Kako se iz rezultata može zaključiti, ispitanici više međusobno razgovaraju o različitim glasinama o nasilničkom ponašanju nego li što samom nasilju svjedoče. Na glasine su ispitanici dosta osjetljivi. S počiniteljima izgređa, s žrtvama, s nadređenima ili s članovima obitelji, ispitanici o nasilničkom ponašanju jedva da razgovaraju. Ispitanici podrazumijevaju da se pravila o nenasilnom ponašanju na fakultetu poštuju, i bez da su jasno priopćena. Ovi rezultati potvrđuju nalaz i prve ankete o kvaliteti života kako se gotovo ispitanici osjećaju jako sigurno i vrlo prihvaćeno. Ipak, čini se da bi bilo vrlo korisno u nekim prigodama – npr. na početku akademske godine – studentima jasno priopćiti pravila ponašanja u akademskoj ustanovi i u akademskoj zajednici.

6) Pretpostavljeno je kako studenti imaju načelno pozitivan stav o sportu i tjelesnoj aktivnosti, no da su podzrivni prema zloporabama u sportu. Pokazano je da o etičnosti sudaca, trenera, sportaša, o političkoj angažiranosti sportaša, o povlaštenosti nekih sportova ispitanici pretežno u jednakim

omjerima se slažu, ne slažu ili nemaju neko posebno mišljenje. Što se tiče njihove osobne motivacije za bavljenje sportom novac svakako nije stimulans, pa ni državne boje ili vlastita eksponiranost. Najveća motivacija proistječe iz želje za vlastitim zadovoljstvom (rezultatom), što upućuje na studentsko rekreativno bavljenje sportom.

## Literatura

- Banožić, M., Ljubić, A., Pehar, M., Ištuk, J. & Čačić Kenjeric, D. (2015). Prehrambene navike studenata Sveučilišta u Mostaru. *Hrana u zdravlju i bolesti*, 4 (2), 105-112.
- Boateng, H., & Okoe, A. F. (2015a). Determinants of Consumers' Attitude towards Social Media Advertising. *Journal of Creative Communications*, 10(3), 248-258.
- Boateng, H., & Okoe, A. F. (2015b). Consumers' attitude towards social media advertising and their behavioural response. *Journal of Research in Interactive Marketing*, 9(4), 299-312.
- Brkljačić Žagrović, M., Brkljačić Beg, S., Mavrinac, M., Sorta-Bilajac Turina, I., Bunjevac, I., & Čengić, T. (2011). Može li suvremeni sport bez svoje etike? Potreba za sustavnom edukacijom, *JAHN European Journal of Bioethics*, 2(3), 93-110.
- Diklić, J., Nakić, M. & Šošić, D. (2019). Edukativna uloga društvenih mreža u medijskom odgoju djeteta. *Communication Management Review*, 4(1), 178-195.
- Kuršan Milaković, I., Mihić, M. & Boljat, I., (2020). Stavovi potrošača prema oglašavanju na društvenim mrežama. Prediktori i ishodi, *Market-Tržište*, 32, 83-97.
- Lin, C. A., & Kim, T. (2016). Predicting user response to sponsored advertising on social media via the technology acceptance model. *Computers in Human Behavior*, 64, 710-718.
- Manning, K. C., Bearden, W. O., & Madden, T. J. (1995). Consumer Innovativeness and the Adoption Process. *Journal of Consumer Psychology*, 4(4), 329-345.
- Mehta, A., & Purvis, S. C. (1995). *When attitude towards advertising in general influence advertising success*. Conference of The American Academy of Advertising, Norfolk, VA.
- Mowen, J. C., Park, S., & Zablah, A. (2007.). Toward a theory of motivation and personality with application to word-of-mouth communications. *Journal of Business Research*, 60, 590-596.
- Olweus D. (1998). *Nasilje među djecom u školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pollay, R. W., & Mittal, B. (1993). Here's the beef: factors, determinants, and segments in consumer criticism of advertising. *Journal of Marketing*, 57(3), 99-114.
- Prišlin, M., Pincan, L., Šiftar, O., Shek Vugrovečki, A., Radin, L., Vranković, L., & Aladrović, J. (2017). Životne, prehrambene navike i stavovi studenata druge godine studija veterinarske medicine, *Veterinar*, 55(2), 0-0.
- Prskalo, I., Tomić, D., & Lorger, M. (2020). Kineziološka aktivnost i kvaliteta života djece. U: *Unapređenje kvalitete života djece i mladih*. Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli, 137-144.
- Puharić, Z., & Baričević, M. (2014). Vršnjačko nasilje u osnovnim školama Bjelovarsko-bilogorske županije, *Sestrinski glasnik*, (19), 116-121.
- Senta, A., J., Pucarín-Cvetković, J., & Doko Jelinić (2004). *Kvantitativni modeli namirnica i obroka*. Medicinska naklada, Zagreb.
- Tomić, D., & Prskalo, I. (2023) Mogući etički izazovi u svezi postizanja i održanja kvalitete života odraslih osoba s bitno ugroženim zdravljem. U: Nikolić, M. & Vantić-Tanjić, M. (ur.) *Unapređenje kvalitete života djece i mladih / Improving the Quality of Life of Children and Youth*. Tuzla, Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, 85-97.
- Tomić, D. (2019). Filozofije i sociologije u obrazovanju odgojitelja i učitelja u Čakovcu. U: *100/140. 100 godina nastave na hrvatskom jeziku i 140 godina od osnutka Učiteljske škole u Čakovcu*. Zagreb, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 159-163.
- Tomić, D., Prskalo, I., & Lorger, M. (2022). Bioetičke sastavnice praktične skrbi o kvaliteti života djece i mladih. U: *Unapređenje kvalitete života djece i mladih*, Zbornik radova Udruženja za podršku i kreativni razvoj djece i mladih održanog, Arandjelovac (Srbija), 139-147.

- World Health Organization. (2004). The World Health Organization quality of life (WHOQOL) - BREF. <https://www.who.int/tools/whoqol/whoqol-bref/docs/default-source/publishing-policies/whoqol-bref/serb-croat-bosnian-whoqol-bref> (pristupljeno: 1. 3. 2022.)
- Zakanj, Z. (2007). Kvaliteta života u dječjoj dobi - predškolska dob, *Glasnik HKLD-a*, 17(1), 10-14.

**Tomislav Topolovčan**  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet

**Snježana Dubovicki**  
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku  
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

## **Metaanaliza prvog i drugog reda u pedagoškim istraživanjima: Rekapitulacija sintetizirajućeg istraživanja odgoja i obrazovanja**

### **Sažetak**

Pedagogijska istraživanja karakteristična su po nekonzistentnosti rezultata empirijskih istraživanja iste ili slične problematike. Stoga ih se ponekad sintetizira u svrhu dobivanja sveobuhvatnih rezultata određene problematike. Za objedinjavanje rezultata primarnih kvantitativnih istraživanja iste ili slične tematike primjenjuje se kvantitativni alat metaanaliza. Metaanaliza nije panacea ili Sveti gral istraživanja odgoja i obrazovanja, već kvaliteta njenih rezultata ovisi o optimalnim kriterijima inkluzije i ekskluzije te odabira modela izračuna veličine učinka. U recentno vrijeme provodi se i meta-analiza drugog reda, tj. meta-analiza postojećih meta-analiza čime se nudi obuhvatniji pregled trendova i/li općih zaključaka istraživanja određene problematike odgoja i obrazovanja.

**Ključne riječi:** kvantitativna metodologija, metaanaliza, metaanaliza drugog reda, obrazovanje, pedagogija

## **First and Second Order Meta-analysis in Pedagogical Research: Recapitulation of Synthesizing Research in Education**

### **Abstract**

Pedagogical research is characterized by the inconsistency of the results of empirical research on the same or similar issues. Therefore, they are sometimes synthesized in order to obtain complete results about a certain issue. The quantitative tool of meta-analysis is used to consolidate the results of primary quantitative research on the same or similar topics. Meta-analysis is not a panacea or the Holy Grail of educational research, but the quality of its results depends on the optimal inclusion and exclusion criteria and the selection of the effect size calculation model. In recent times, second order meta-analysis, i.e. meta-analysis of existing meta-analyses, is being carried out, which offers a more comprehensive overview of trends and/or general conclusions of research on certain issues of education.

**Keywords:** education, meta-analysis, second-order meta-analysis, quantitative methodology, school

## Uvod

Istraživanje odgoja i obrazovanja dinamično je znanstveno područje. Ono što kao znanstvena spoznaja vrijedi kod jednog subjekta (polaznik nastave, razredni odjel, škola), ne mora vrijediti kod drugog. Tome je tako budući da se radi o društvenim znanostima u kojima nema znanstvenih zakona, već samo znanstvenih zakonitosti. Stoga, metodologija istraživanja odgoja i obrazovanja posjeduje široku lepezu strategija, postupaka, metoda i alata prikupljanja i analiziranja podataka (Dubovicki, 2019; Dubovicki i Velki, 2022; Smeyers i Smith, 2014). Pored toga posjeduje i različite varijante metodoloških nacrti istraživanja (Creswell, 2012). Metodološka raznovrsnost istraživanja odgoja i obrazovanja varira od rigoroznih kvantitativnih pristupa do raznih kvalitativnih metoda kao i njihovih kombinacija (Creswell, 2009). U tom pogledu, opsežna kvantitativna istraživanja na velikim uzorcima pružaju bitne rezultate, ali isto tako u istraživanju pedagoških i pedagoških fenomena te odgoju i obrazovanju intrigantni su mali uzorci sudionika, studije slučaja, fenomenološka, narativna i etnografska istraživanja. Budući da je karakteristično školskoj praksi usmjerenost na konkretan odgojni slučaj, pojedinog učenika, konkretno razredno odjeljenje ili određenu školu na koju se rezultati opsežnih kvantitativnih istraživanja ne odnose. Također, prednost istraživanja odgoja i obrazovanja je što primjenjuje povijesni, teorijski i empirijski pristup istraživačkim problemima (Poljak, 1991). Stoga i postoje različite znanstvene paradigme društvenih znanosti kao što je pozitivistička, postpozitivistička, konstruktivistička, sudjelujuća te paradigma kritičke teorije (Guba i Lincoln, 2005). Znanstvene paradigme su aksiološki, ontološki, epistemološki i metodološki definirane (Guba i Lincoln, 2005; Topolovčan, 2017) što vjerno replicira upravo školsku i obrazovnu zbilju. Zbog toga je opravdano istaknuti kako je za istraživanja odgoja i obrazovanja karakteristična nekonzistentnost dobivenih rezultata. Nije opravdano reći da se to odnosi samo na različita kvalitativna istraživanja, budući da im je imanentna aksiološka i ontološka raznolikost. Nejednakost rezultata javlja se i kod identičnih opsežnih kvantitativnih istraživanja iste problematike na istovrsnim, ali nezavisnim uzorcima.

Govoreći isključivo o kvantitativnim istraživanjima, nekonzistentnost rezultata ovisi o nizu metodoloških čimbenika vidljivih u nacrtu istraživanja. Različitost istraživanja iste problematike ovisi prvenstveno o specifičnoj situaciji (kontekstu istraživanja), o odabiru nacrtu istraživanja, načinu odabira i vrsti uzorka, instrumentima prikupljanja podataka, metodama analize podataka, vremenskom momentu provođenja istraživanja i drugo. Također, za različitost rezultata značajna su kulturna, socijalna i vrijednosna obilježja društva iz koje je ekstrahiran uzorak istraživanja (kultura i vrijednosna određenja nordijskih naroda bitno su drugačija od takvih obilježja mediteranskih). Kako bi se dobila što cjelovitija slika iste istraživačke problematike, tj. objedinili rezultati većeg broja istraživanja iste tematike te dobio uvid u trendove razvoja nekih fenomena primjenjuju se sintetizirajuća istraživanja. Za sintezu i objedinjavanje rezultata kvantitativnih istraživanja primjenjuje se metodološki alat metaanaliza (Bornstein i sur., 2013; Field i Gillett, 2009; Hedges i Olkin, 1985; Rosenthal, 1991; Schmidt i Hunter, 2015; Schmidt i Oh, 2013).

Metaanaliza je kvantitativni postupak za objedinjavanje rezultata istovrsnih kvantitativnih istraživanja kako bi se dobili rezultati koji omogućuju uvid u cjelovitu sliku određene problematike kao i dobivanje uvida u razvoj trendova te problematike (Bornstein i sur., 2009; Hedges i Olkin, 1985; Field i Gillett, 2009). Zbog naglih i kontinuiranih promjena koje sve više utječu i na prirodu samih istraživača, ali i odabir istraživačkih tehnika, sve je više pedagoških istraživanja koji u fokus svog istraživačkog interesa stavljaju upravo analizu trenda koja može poslužiti kao temelj za pripremu na različite moguće poželjne i manje poželjne scenarije (Dubovicki i Topolovčan, 2020). Kao takva, metaanaliza je često korišten alat u istraživanjima odgoja i obrazovanja. Naročito su interesantna studentima doktorskih studija, budući da je izazovno pronaći nešto što već netko nije istražio. Drugim riječima, opravdano je kazati da većinu toga čega se doktorandi dosjete istraživati, već je netko negdje na drugom kraju svijeta istražio - i to nekoliko puta. Pa kako bi pružili značajan znanstveni doprinos, doktorandi opravdano pristupaju provedbi metaanalize. Dapače, moguće je reći kako su metaanalize postale pomodarstvo u istraživanjima odgoja i obrazovanja. Pojedina područja odgoja i obrazovanja toliko su istraživački interesantna da je provedeno toliko primarnih istraživanja da je na njima provedeno više desetaka metaanaliza (Tamim, 2009; Tamim i sur., 2011). Iz tog razloga su osmišljene i provedene metaanalize



tih metaanaliza. Odnosno, u tom pogledu govori se o metaanalizama drugog reda (Schmidt i Oh, 2013; Tamim, 2009; Tamim i sur., 2011).

Stoga je cilj ove studije teorijskim metodološkim pristupom elaborirati i rekapitulirati obilježja, mogućnosti i granice metaanalize u istraživanjima odgoja i obrazovanja. U tom pogledu, analizirat će se povijest metaanalize kao i pripadajuća joj metodološka obilježja u perspektivi epistemoloških mogućnosti i granica njene primjene u istraživanjima odgoja i obrazovanja. U tom pogledu pružit će se sistematizacija metodoloških obilježja, kao i deskripcija geneze te klasifikacija varijanti metaanalize. Objasnit će se njene metodološke i epistemološke reperkusije neprimjerene, nekorektne i nerigorozne provedbe.

## **Povijest metaanalize**

Metaanaliza ima dugu povijest iako je se pod ovim nazivom javila prije pedesetak godina. Ideja statističkog (kvantitativnog) objedinjavanja rezultata seže nekoliko stoljeća unazad, tj. u 17. st. (Higgins, 2018; O'Rourke, 2007). Tragovi onoga što ima obrise metaanalize sežu u 17. st. i idejama Blaise Pascal kako matematički izračunati mogućnosti u kockanju, kao i pojedinim matematičkim i astronomski promišljanjima u 18. i 19. st. Gaussa i Laplacea te publiciranju knjige George Biddell Airy (O'Rourke, 2007). Tek je britanski statističar Karl Pearson, upoznat s Airyjevom knjigom, početkom 20. st. pokušao povezati podatke različitih kliničkih istraživanja (Higgins, 2018; O'Rourke, 2007). Pearson je pokušao povezati podatke učestalosti pojave i mortaliteta od određene bolesti kod vojnika britanske vojske u Indiji i Južnoj Africi (Higgins, 2018). Postupke koje je Pearson primijenio je bilo na ozbiljnom tragu onoga što danas poznajemo kao metaanaliza. Nekoliko desetljeća kasnije, tj. 1920-ih i 1939-ih, je i Ronald Fisher (pознаvajući Airyjevu knjigu) primijenio statističke postupke slične današnjoj metaanalizi u području agrokulture na Rothamsted Experimental Station u Hertfordshire (Engleska) (Higgins, 2018; O'Rourke, 2007). Fischer je u svojoj knjizi o primijeni statističkih metoda u znanosti „Statistical Methods and Scientific Inference” (1956, prema Higgins, 2018) ukazao na važnost rigoroznog sumiranja podataka prijašnji istraživanja. Već su se 1940-ih javila sumirajuća statistička istraživanja u psihologiji, naročito ono od Joseph Gaither Pratt, Joseph Banks Rhine i njihovih suradnika na Sveučilištu Duke u Durham (Sjeverna Karolina, SAD) (Higgins, 2018; O'Rourke, 2007).

Tek 1970-ih godina javlja se konkretan naziv metaanaliza što podrazumijeva današnje tumačenje metaanalize, tj. kvantitativno, statističko objedinjavanje podataka iz više istraživanja iste ili slične tematike. Pojam metaanaliza je prvi upotrijebio psiholog Gene V. Glass (rođ. 1940. g.) u svom, danas legendarnom, članku pod naslovom "Primary, secondary, and meta-analysis of research" (1976). Od tada se ovaj postupak koristi pod ovim nazivom te dolazi do ekspanzije njene primjene u različitim znanstvenim područjima (O'Rourke, 2007). Gotovo istovremeno, nekoliko godina kasnije 1970-ih dolazi i do značajnije primjene metaanalize u području medicine i istraživanjima Peter Elwood, Arcjie Cochrane i Richard Peto (O'Rourke, 2007). Prvi značajni metodološki udžbenici o metaanalizi (u društvenim znanostima) javljaju se 1980-ih (npr. Glass, McGaw, i Smith, 1981; Hedges i Olkin, 1985; Hunter, Schmidt, i Jackson, 1982; Rosenthal, 1984, prema Tamim i sur., 2011).

U obrazovanju do ekspanzije i etabliranja metaanalize dolazi 1980-ih i 1990-ih, i to u upravo u jednom od najfrekventnijih istraživačkih područja u domeni obrazovanja i školovanja. Radi se o području istraživanja upotrebe i primijene informacijsko-telekomunikacijske tehnologije u obrazovanju i nastavi (naravno, i u drugim domenama obrazovanja postoje brojne metaanalize te se ovom konstatacijom ni u kom smislu ne želi umanjiti njihov značaj, kvaliteta i rigoroznost provedbe te valjanost rezultata). Pioniri metaanaliza u obrazovanju bili su James A. Kulik i Chen-Lin Kulik koji su 1980-ih i 1990-ih proveli značajan broj metaanaliza u području upotrebe digitalnih tehnologija u obrazovanju (npr. Kulik i Kulik, 1986; Kulik i Kulik, 1991; Kulik, Kulik, i Bangert-Drowns, 1985; Kulik, Kulik, i Cohen, 1980, prema Dubovicki, Jukić, & Topolovčan, 2022). U recentno vrijeme značajan broj metaanaliza u području obrazovanja proveo je tim istraživača usmjeren na primjenu novih medija u obrazovanju, ali i na obrazovanje na daljinu (npr. Bernard i sur., 2004; Bernard i sur., 2009; Bernard i sur., 2014; Lou, Bernard, i Abrami, 2006, Dubovicki, Jukić, i Topolovčan, 2022). Ovaj tim istraživača proveo je i metaanalizu drugog reda u području obrazovanja (Tamim, 2009; Tamim i sur., 2011).

## Obilježja i postupak metaanalize prvog i drugog reda

Postupak provođenja metaanalize prvog i drugog reda je sličan, a razlikuje se u statističkom postupku ekstrahiranja zajedničke srednje veličine učinka (Schmidt i Oh, 2013). U daljnjem dijelu teksta će biti prikazan postupak metaanalize prvog reda, s dodatnim pojašnjenjem iznimaka koje se odnose na metaanalizu drugog reda. Postupak metaanalize sastoji se od nekoliko koraka (Borenstein, 2009; Field i Gillett, 2010; Steel, Beugelsdijk, i Aguinis, 2021). Za valjanost rezultata važno je da se sustavno i rigorozno poštuju koraci u postupka provođenja metaanalize.

Prvi korak je pronaći i prikupiti sva ili gotovo sva, tj. što je više moguće više, primarna istraživanja koja se bave identičnom problematikom (Cooper, Hedges, i Valentine, 2009; Harari i sur., 2020). U tom pogledu valja pretražiti sve odgovarajuće baze podataka. Prilikom traženja primarnih istraživanja korisno je pregledavanje literature pronađenih istraživanja, kao i kontaktiranje eksperata određenog područja iz kojeg radimo metaanalizu: za smjernice tko se bavi tim područjem te postoje li neke studije koje možda nismo pronašli. Nadalje, bitno je pronaći i neobjavljena istraživanja kao što su doktorske disertacije, diplomski radovi ili izvještaji istraživačkih projekata koji nisu javno objavljeni. Pronalazak neobjavljenih primarnih istraživanja iznimno je bitan budući da upravo izostanak takvih studija u metaanalizi može bitno utjecati na njene rezultate (Owen i Li, 2020), posebice jer su recenzenti skloniji odbijati istraživanja sa statistički neznačajnim rezultatima, a istraživači su skloniji osam puta više u časopise prijavljivati takva istraživanja, dok su časopisi sedam puta više skloniji publicirati studije s potvrđenim afirmativnim hipotezama, kao i to da časopisi iz pojedinih područja čak do 97% objavljuju istraživanja isključivo sa statističkom značajnošću (Dubovicki, 2019; Coursol i Wagner, 1986; Dickersin, Min, i Meinert, 1992; Greenwald, 1975; Hedges, 1984; Rosenthal, 1979; Sterling, 1959, prema Field i Gillett., 2010, str. 667).

Drugi je korak određivanje kriterija inkluzije/ekskluzije prihvaćanja/odbijanja primarnih istraživanja u metaanalizu te njihovo kodiranje (Cooper i sur., 2009). Ovi kriteriji se određuju prema istraživačkom problemu metaanalize. U tom pogledu kriteriji inkluzije su oni čimbenici koje istražujemo, tj. zavisne i nezavisne varijable metaanalize. Kriteriji inkluzije su bitni jer prema njima određujemo kasnije analize moderirajućih čimbenika. Kako bi postupak bio što rigorozniji, na prvobitno prikupljenim studijama i selektiranim kriterijima inkluzije, dodatno se određuju kriteriji ekskluzije. Neki od kriterija ekskluzije mogu biti raspon veličine odjeka (engl. *Impact factor*) publikacije u kojem je istraživanje objavljeno, vremenski raspon provedbe primarnog istraživanja i dr. Nakon rigorozne selekcije prihvaćanja primarnih istraživanja slijedi njihovo kodiranje. Kodiranje omogućuje kasnije analize moderirajućih varijabli, npr. analiza samo objavljenih ili neobjavljenih istraživanja, analize s obzirom na vremenski period kada su provedena/publicirana pojedina primarna istraživanja i sl. Moguće je kodirati imena autora, godinu publiciranja, veličinu uzorka, državu, vrstu nacrtu i sl. (Vukasović i sur., 2012). Također, poželjno je da kodiranje radi dva ili više koderu (poželjno je izračunati korelacije slaganja koderu, naročito ako se radi o vidljivom neslaganju kodiranja dvaju ili više koderu). Korelacija slaganja koderu izračunava se Pearsonovim koeficijentom korelacije, a jedan od najpouzdanijih je Krippendorffov alpha-koeficijent pouzdanosti (Vukasović i sur., 2012). Prilikom faze prikupljanja primarnih studija i određivanja kriterija inkluzije/ekskluzije valja voditi računa da se slični publicirani rezultati istraživanja ne temelje na jednom istom istraživanju na identičnom uzorku ispitanika, što naravno ugrožava valjanost rezultata metaanalize (Borenstein i sur., 2009).

Nakon prikupljenih primarnih istraživanja i njihova kodiranja, potrebno je ekstrahirati ili izračunati veličinu učinka (engl. *effect size*) za svako pojedino primarno istraživanje. Svakako valja imati na umu da je za pojedino primarno istraživanje moguće izračunati više veličina učinka. Navedeno ovisi o nacrtu istraživanja metaanalize ili o metodološkim obilježjima primarnih istraživanja. U pojedinim slučajevima veličine učinka su već izračunate kao dio rezultata primarnih istraživanja u formi Pearsonovog koeficijenta korelacije  $r$ , Cohenov  $d$ , omjer vjerojatnosti/šansi (OR) Hedgesov  $g$ , Glasov indeks delta (Borenstein i sur., 2009; Field i Gillett, 2010). U suprotnom, potrebno ih je izračunati iz postojećih/dostupnih statističkih podataka primarnih istraživanja. Pearsonov koeficijent korelacije  $r$  moguće je izračunati na temelju  $t$ ,  $z$ ,  $\chi^2$  i  $F$ , Cohenov  $d$  iz postojećih  $M$  i  $SD$ , a omjer vjerojatnosti (OR) iz prikazanih frekvencija (Field i Gillett, 2010, str. 670). Bez obzira koji se statistički pokazatelj veličine

koristi, neophodno je da su sve veličine učinka iz primarnih istraživanja istovrsne. U tom pogledu je pojedinu veličinu učinka pomoću adekvatnih statističkih formula i postupaka moguće konvertirati u drugu, tj. npr. Cohenov  $d$  u Pearsonov  $r$ , Pearsonov  $r$  dobiti iz OR i dr. (Borenstein i sur., 2009; Field i Gillett, 2010; Lipsey i Wilson, 2001). Veličina učinka je osnovni element izračuna metaanalize. Formirao ga je Jacob Cohen 1960-ih godina i od onda je frekventno primjenjivan u kvantitativnim istraživanjima. Prednost veličine učinka je u tome što nije arbitrarna kao razina statističke značajnosti (intervala značajnosti). Drugim riječima, za razliku od razine značajnosti je statistički manje manipulativna. Stoga se na temelju vrijednosti zaključuje o značenju veličine učinka. Konkretno u pogledu Cohenovog  $d$  vrijedi  $d = .30$  (mali učinak),  $d = .50$  (srednji učinak) i  $d = .80$  (veliki učinak), a za Pearsonov koeficijent korelacije  $r$  vrijedi  $r = .10$  (mali učinak);  $r = .30$ , (srednji učinak) i  $r = .50$  (veliki učinak) (Field i Gillett, 2010). Ali, isto tako valja imati na umu prilikom interpretacije bilo kojeg oblika veličine učinka ( $d$ ,  $r$ ) da dvostruko veća veličina učinka ne znači i dvostruko veći postotak objašnjene varijance. Pa tako  $r = .30$  objašnjava 1% varijance,  $r = .30$  objašnjava 9%, a  $r = 50$  objašnjava 25% od ukupne varijance (Field i Gillett, 2010). Postotak objašnjenja od ukupne varijance se na temelju dobivene veličine učinka te dodatnih dobivenih statističkih parametara naknadno izračunava.

Nakon što su ekstrahirani ili izračunate sve veličine učinka u pojedinim primarnim istraživanjima, na red dolazi provedba metaanalize, tj. izračun veličine njezina učinka, odnosno, statističkom se formulom objedinjuju veličine učinka iz primarnih istraživanja kako bi se dobila jedna veličina učinka metaanalize. Konceptualizacija, tj. provedba izračuna veličine učinka, izvodi se prema jednom od dva modela: *model fiksnog učinka* (engl. *fixed-effect model*) i *modelu slučajnih učinaka* (engl. *random-effects model*) (Borenstein i sur., 2009; Field i Gillett, 2010; Hedges, 1992; Hedges i Vevea, 1998; Hunter i Schmidt, 2000; Vukasović i sur., 2012). Odabir odgovarajućeg modela prvenstveno ovisi o cilju metaanalize (želi li se rezultate aplicirati na cijelu populaciju, ili isključivo na one studije koje su uvrštene u metaanalizu), teorijskim pretpostavkama izvora varijabiliteta te statističkom pokazatelju heterogenosti veličina učinaka. Logika modela fiksnog učinka jest pretpostavka da oni mjere isti pravi učinak, odnosno, primarna istraživanja uključena u metaanalizu ekstrahirana su iz populacije (istraživanja) gdje je prosječna veličina učinka fiksirana pa ih je moguće na temelju nekoliko prediktora predviđati, tj. one su homogene. S druge strane, logika modela slučajnih učinaka polazi od pretpostavke da srednja veličina učinka u populaciji varira od (primarno) istraživanja do istraživanja, tj. da primarna istraživanja dolaze iz populacije (istraživanja) koji imaju različitu prosječnu veličinu učinka – one su heterogene (Borenstein, et al., 2009; Field i Gillett, 2010. p.672), odnosno, uzorkovane su iz „superpopulacije“. Pripadaju li veličine učinaka istoj ili različitoj populaciji provjerava se statističkim Q-testom heterogenosti (Borenstein i sur., 2009). Ako dobiveni koeficijent Q-testa nije statistički značajan, pretpostavka je kako veličine učinaka pripadaju istoj populaciji pa je primjereno izvoditi model fiksnog učinka. Ukoliko je pokazatelj Q-testa statistički značajan, ukazuje se kako veličine učinaka ne pripadaju istoj populaciji te je primjerno provoditi model slučajnog učinka. Odabir provedbe modela učinka nije od trivijalne važnosti, naročito jer njihovim odabirom možemo, prilikom statističkog zaključivanja, kontrolirati pojavu greške ovog reda (što uvelike varira i o broju primarnih istraživanja u metaanalizi). U svakom slučaju, manje je štetno primjenjivati model slučajnih učinaka na podacima fiksnog učinka, nego provoditi model fiksnog učinka na podacima slučajnih učinaka (Borenstein i sur., 2009; Field i Gillett, 2010). Također, važan element odluke statističkog pokazatelja Q-testa heterogenosti, jeste i teorijska pretpostavka cilja istraživanja metaanalizom. Naime, želi li se rezultatima metaanalize prezentirati cijela populacija (i primarnih istraživanja ili ispitanika na koje se istraživački problem odnosi); preporučuje se primjena modela slučajnih učinaka. Ako se rezultatima žele prezentirati samo studije u metaanalizi, onda je preporuka primjene modela fiksnog učinka. Isto tako, preporuka je da se u društvenim znanostima primjenjuje model slučajnih učinaka.

S obzirom na to kako nije moguće pronaći i obuhvatiti sva primarna istraživanja, pretpostavka je kako postoje neobjavljena istraživanja koja nisu mogla biti locirana. Stoga je potrebno provesti korekciju pristranosti u objavljivanju. Ona se provodi u tri forme: sigurno neznačajni  $N$  (engl. *Fail Safe N*), dijagram lijevka (engl. *Funnel plot*) te oduzmi i dodaj (engl. *Trim & Fill*) (Borenstein i sur., 2009; Vukasović i sur., 2012). Također, potrebno je provjeriti postoje li ekstremi (engl. *outliers*), a njihov

značaj je moguće istražiti njihovim izbacivanjem iz uzorka primarnih studija te provedbom metaanalize bez njih (Lipsey & Wilson, 2001). Doduše, neki autori (Hansen, Steinmetz, i Block, 2022; Steel, Beugelsdijk, i Aguinis, 2021) sugeriraju da se provjera postojanja ekstrema i pristranosti objavljivanja provedu kao preliminarnе analize prije same provedbe metaanalize. Sljedeća bitna mogućnost koju metaanaliza omogućuje jesu moderirajuće analize. Ovaj postupak je karakterističan modelu slučajnih uzoraka. Naime, moderirajućim analizama ispituje se učinak s obzirom na neke specifične varijable, odnosno, ispituje se postoji li razlika u veličini učinka s obzirom na kronološko vrijeme publiciranja primarnih istraživanja, s obzirom na metodološke nacрте, vrstu publikacija (faktor odjeka) i dr. S jedne strane, moderirajuće analize otkrivaju razloge zašto veličine učinaka primarnih istraživanja variraju (sadržajni razlog zašto je korišten model slučajnih učinaka – zašto postoji heterogenost). S druge strane, moderirajuće analize omogućuju detaljniji i sofisticiraniji uvid u finese razlika ili razvoj trendova problematike koja se istražuje, što je epistemološki bitno u deskripcije neke istraživačke problematike. Također, metaanaliza omogućuje provedbu modela regresijske analize (Field i Gillett, 2010; Hansen, Steinmetz, i Block, 2022). Pored koraka metaanalize navode se i njeni modeli/metode (Hansen, Steinmetz, i Block, 2022) koji se razlikuju od modela fiksnog i slučajnih učinaka. Shodno tome, govori se o 1) univarijantnoj metaanalizi (engl. *univariate meta-analysis*), 2) meta-regresijskoj analizi (engl. *meta-regression analysis*), 3) metaanalitičkim strukturalnim jednadžbama (engl. *meta-analytic structural equation modeling*) i 4) kvalitativnoj metaanalizi (engl. *qualitative meta-analysis*) (Hansen, Steinmetz, i Block, 2022).

Metaanaliza drugog reda je novina u kvantitativnim sintetizirajućim metodama pa shodno tome nema mnogo literature o njoj budući da je tek unazad petnaestak godina pobudila pažnju znanstvenika (Schmidt & Oh, 2013). U tom pogledu radi se o kompleksnom statističkom postupku objedinjavanja veličina učinaka većeg broja metaanaliza prvog reda. Borenstein i suradnici (2009) predlažu tri načina kako sintetizirati veličine učinaka metaanaliza prvog reda. Prvo, moguće je provesti metaanalizu svih primarnih istraživanja koje su prihvaćene u većem broju metaanaliza na kojima se želi provesti metaanaliza, odnosno, ne radi se metaanaliza drugog reda, već prvog reda na svim primarnim studijama postojećeg većeg broja metaanaliza. Drugo, moguće je kombinirati srednje veličine učinaka zanemarujući varijancu među metaanalizama. I treće, moguće je kombinirati srednje veličine učinaka modelirajući varijancu između metaanaliza. Posebnost metaanalize drugog reda je ta što se njena mogućnost provođenja temelji na postojanju metaanaliza prvog reda koje su provedene modelom slučajnih učinaka (Schmidt i Oh, 2013). U suprotnom, metaanaliza drugog reda bila bi suvišna. Drugim riječima, prednost metaanaliza prvog reda je što može smanjiti grešku uzorkovanja sintezom veličina učinaka primarnih studija. S obzirom na to da broj primarnih studija u metaanalizama nije beskonačan, nije moguće pogrešku uzorkovanja svesti na nulu, tj. preostala greška uzorkovanja naziva se greška uzorkovanja drugog reda (Schmidt i Oh, 2012, str. 204). Metaanaliza drugog reda prepoznaje koliko varijance u srednjim veličinama učinka u različitim metaanalizama prvog reda vezane za grešku uzorkovanja drugog reda. Jedna od mogućnosti metaanalize drugog reda je što omogućuje istovremeno testiranje većeg broja moderirajućih varijabli (Schmidt i Oh, 2013). Za provedbu metaanalize drugog reda važno je da postoji statistička nezavisnost metaanaliza prvog reda. Radi se o tome da istraživanja i uzorci primarnih studija u jednoj metaanalizi prvog reda nisu uključeni ni u jednu drugu metaanalizu prvog reda. Doduše, to nije uvijek moguće pa je primjereno pokušati minimalizirati takvu pojavu (Cooper i Koenka, 2012). Metaanaliza drugog reda omogućuje isto što i prvog reda, ali na kompleksnijoj razini. Schmidt i Oh (2013) nude nekoliko zornih primjera njene moguće provedbe.

### **Mogućnosti, ograničenja i kontroverze metaanalize u istraživanjima odgoja i obrazovanja**

Rezultati metaanalize bit će valjani ako je metaanaliza rigorozno metodološki provedena. Za metaanalizu vrijedi pravilo *garbage in garbage out*. Odnosno, rezultati će biti valjani ako su u rigoroznim kriterijima inkluzije i ekskluzije u metaanalizu uvrštene optimalna primarna istraživanja, ako je izračunat primjeren model veličine učinka te ako su provedene dodatne analize moderirajućih varijabli (Field & Gillett, 2010). Rezultati valjano i rigidno provedene metaanalize pružaju valjane i pouzdane objedinjene podatke određene istraživačke problematike. Isto tako, metaanalizom je

moguće dobiti suptilan uvid u trendove kronološkog razvoja određene tematike. Kod metaanalize drugog reda značajni je izazov izbjegavanja statističke ovisnosti metaanaliza prvog reda.

Ono što može bitno narušiti valjanost rezultata metaanalize je pitanje kontrolnih varijabli. Naime, želi li se ispitati učinak nekog čimbenika u odgoju i obrazovanju, valja biti iznimno oprezan u odnosu na koju ga se varijablu mjeri (Simpson, 2017). Praktično rečeno, ispitujemo li učinak upotrebe informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi, nije svejedno prihvaćamo li u metaanalizu primarne studije koje to ispituju u nastavi matematike, povijesti, materinskog jezika, tjelesne i zdravstvene kulture ili informalnog učenja kod kuće. Upravo ta varijabla različitog nastavnog predmeta može distorzirati konačnu dobivenu veličinu učinka. Nadalje, ono što distorzira ukupnu veličinu učinka je i pitanje uzorka na kojem ispitujemo učinak nekog čimbenika (Simpson, 2017). Ukoliko ispitujemo značaj upotrebe IKT u nastavi različitost kronološke dobi, tj. razine obrazovanja bitno distorzira završnu veličinu učinka. Odnosno, nije svejedno analiziramo li primarna istraživanja koja su provedena s uzorcima primarnog, nižeg sekundarnog, višeg sekundarnog ili visokoškolskog obrazovanja. Ovi aspekti se neutraliziraju provođenjem analiza moderirajući čimbenika (Field i Gillett, 2010; Simpson, 2017). Stoga je dodatnim analizama moguće utvrditi veličinu učinka s obzirom na obrazovnu razinu, pojedini nastavni predmet, vrstu obrazovnog programa, vrstu škole i sl. Ovakve analize pružaju bitno detaljniji uvid u istraživanu problematiku i trendove razvoja onoga što se istražuje, odnosno rigoroznim kriterijima inkluzije/ekskluzije primarnih istraživanja u metaanalizu omogućuje se što konzistentnija ukupna veličina učinka, kao i mogućnost provođenja analiza moderirajućih čimbenika.

Kontroverznost metaanalize je što je u recentno vrijeme, pored podataka nacionalnih standardiziranih vanjskih vrednovanja te takvih međunarodnih vrednovanja kao što su PISA, TIMSS, PIRSL, prihvaćena kao (po)moćni alat onoga što se naziva praksa temeljena na dokazima (engl. *evidence-based practice*), odnosno što se u obrazovnom kontekstu naziva obrazovanje temeljeno na dokazima ili obrazovanje temeljeno na istraživanjima (engl. *evidence-based education, research-based education*) (Biesta, 2007, 2010; Bridges i sur., 2010; Simpson, 2018; Smeyers i Depaepe, 2006). Obrazovanje temeljeno na dokazima ponegdje se još i naziva medikalizacija istraživanja obrazovanja što označava prenošenje istraživačke prakse i etike iz medicine u obrazovanje (Tröhler, 2016). Što istovremeno ukazuje na trenutačno stanje paradoksa u kojem se nalazi globalno obrazovanje. Budući da nikada u povijesti školstva nije investirano toliko ljudskih, materijalnih i financijskih sredstava kao danas, a tako je malo prostora za kreiranje inovativne i plodnosne obrazovne politike (Tröhler, 2016). Obrazovanje temeljeno na dokazima je postao *enforcer* strategija obrazovne politike povezivanja prakse i istraživanja, kao i implicitna mantra *Globalnog pokreta obrazovne reforme* (Sahlberg, 2021), ali i novog javnog menadžmenta (engl. *new public management*) (Pettersson, Popkewitz, i Lindblad, 2017). Praksa temeljena na dokazima kao koncept formirana je početkom 1990-ih godina u području medicine čijim istraživanjima je metaanaliza karakteristični metodološki alat. Kasnije se ovaj pokret javio i u drugim područjima kao što je socijalni rad, upravljanje ljudskim resursima i sl., ali i u obrazovanju (Biesta, 2007). Kontroverznost obrazovanja temeljenog na dokazima, naročito koje se pouzdaje u metodološki nekorektno provedene metaanalize, je to što nije ontološki i epistemološki kompatibilno sa školskom praksom i onime što označava koncept *Bildung*. Obrazovanje temeljeno na dokazima je tehnokratski pokret temeljen na pozitivizmu koji odgojno-obrazovnu praksu promatra kao prasku intervencije (Biesta, 2007). Intencija mu je ponuditi „što valja“ (engl. *what works*) na temelju „učinkovitosti tretmana“ (engl. *effectiveness of treatment*). Što nije koherentno s esencijom odgoja i obrazovanja koje je determinirano *poželjnim* djelovanjem što je vrijednosno i moralno određeno (Biesta, 2007). Metaanaliza i rezultati metaanaliza kao i dostupnost podataka međunarodnih standardiziranih vrednovanja u recentno vrijeme potpomažu etabliranje onoga što se naziva grey-zone aktivnosti, edubuisnes ili globalne obrazovne industrije (engl. *global education industry – GEI*) (Pettersson i sur., 2017).

Rigoroznost i nekritičnost obrazovanja temeljenog na dokazima čemu uvelike kumuju rezultati metodološki neprimjereno provedenih metaanaliza za negativnu reperkusiju u (ne)školskoj praksi ima za pojavu onoga što se naziva „obrazovanje u sjeni“ (engl. *shadow education*) (Baker i sur., 2001; Jokić i Ristić Dedić, 2007; Stevenson i Baker, 1992). Obrazovanje u sjeni označava, pored formalnog obrazovnog sustava pojedine države, počast pojave paralelnog obrazovnog sustava (u sjeni formalnog)

privatnih instrukcija i tečajeva poduke iz nastavnih predmeta formalnog školstva. Javlja zbog pojave prevelike kompetitivnosti bilo kojeg oblika u školstvu, kao nerealnog luksuza koji si formalni sustav ne smije priuštiti, a što je nuspojava obrazovanja temeljenog na dokazima. U tom pogledu, prilikom provedbe metaanalize te interpretacije dobivenih podataka, a prvenstveno primjene njenih rezultata valja biti krajnje oprezan i kritičan kako se ne bi odstupilo od obrazovne teorije, tj. zastranilo u bespućima evaluacijske teorije (Rømer, 2018).

Ozbiljna kritika s aspekta odgoja i obrazovanja jeste što se prilikom metaanalize radi o pozitivističkom pristupu. U tom pogledu pokušava se pronaći „zlatni standard“ slučajnog kontrolnog pokusa (engl. *randomised control trial*) (Wrigley, 2018). Upitno je koliko je to takav pozitivistički pristup koherentan s ontologijom i epistemologijom odgoja i obrazovanja koji su moralno i vrijednosno određeni kao poželjne odluke, a ne tehno-kratske odluke (Rømer, 2018). Isto tako, upitno je koliko su rezultati metaanalize i prvog i drugog reda korisni praksi, tj. nerijetko su takvi rezultati suviše detaljni ili statistički apstraktni praktičarima, čime im postaju beskorisni (Hammersley, 2005). Što za reperkusiju ima negiranje esencije istraživanja obrazovanja. Prilikom (teorijski) neprimjerene interpretacije rezultata nekorektno provedene metaanalize na valjanim podacima primarnih studija moguće je govoriti o inkorporaciji pseudoznanosti na stvarnim podacima (Gergeron i Rivard, 2017). U konačnici ukazuje se kako u rigidnim statističkim procedurama i kvantitativnim rezultatima metaanalize nema mjesta konceptu *Bildung* (Rømer, 2018). Shodno svemu navedenom, opravdano je kazati kako neprimjernim provođenjem i interpretacijom metaanalize dovodi se u rizik stupanja u evaluacijsku teoriju, a ne formiranje teorije obrazovanja (Rømer, 2018).

## Zaključak

Na temelju analize i definiranja obilježja metaanalize kao metodološkog istraživačkog alata te njezine implementacije u istraživanja odgoja i obrazovanja moguće je ponuditi određene zaključke. Metaanaliza i prvog i drugog reda je iznimno koristan kvantitativni postupak objedinjavanja rezultata većeg broja postojećih primarnih kvantitativnih istraživanja u svrhu dobivanja cjelovitih rezultata određene problematike i pružanje uvida u razvoj trendova istraživanih fenomena. Ovaj metodološki alat je u proteklih četrdesetak godina etabliran u raznim znanstvenim područjima pa tako i u društvenim znanostima, tj. u istraživanjima odgoja i obrazovanja i pedagogiji. Metaanaliza ima iznimno dugu povijest. Prve naznake ove metode javljaju se još u 17. st., da bi se u 18. i 19. postepeno razvijale sve do početka i prve polovine 20. st. kada su postale značajnije intrigantne istraživačima u raznim istraživačkim domenama. Sredinom 1970-ih Gene V. Glass ju je etablirao se pod ovim nazivom. U takvoj statističkoj i metodološkoj formi koja dominira i u recentno vrijeme, ali s vidljivim trendom razvoja i sofisticiranja. Do eskalacije primjene metaanalize dolazi 1980-ih godina. Isto tako i u području odgoja i obrazovanja 1980-ih i 1990-ih dolazi do ekspanzije korištenja metaanalize dominantno u domeni istraživanja primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi i školovanju.

Provedba metaanalize ima nekoliko koraka. Prvi je korak, pored definiranja istraživačkog problema, pretraživanje literature u svrhu pronalaznje svih relevantnih primarnih istraživanja iste ili slične tematike. Pronalazak relevantnih studija naročito se odnosi na one koje nisu objavljene. Nakon toga, kada su primarne studije prikupljene određuju se kriteriji inkluzije i ekskluzije. Pošto su kriterijima inkluzije/ekskluzije ekstrahirane relevantne studije pristupa se njihovom kodiranju. Nakon toga se iz studija izvlače ili izračunavaju pojedine veličine učinka koji mogu biti u formi u formi Pearsonovog koeficijenta korelacije  $r$ , Cohenog  $d$ , omjer vjerojatnosti/šansi (OR) Hedgesov  $g$ , Glasov indeks delta. Ako postoje već izračunati pojedine veličine učinaka, a koje su u različitoj formi iskazane, moguće ih je određenim matematičkim formulama konvertirati u odgovarajuću za daljnje analize. Nakon toga slijedi provedba metaanalize prema modelu fiksnog učinka ili modelu slučajnih učinaka. Ukoliko se radi po modelu slučajnih učinaka, što je ujedno i stručna sugestija za istraživanja u društvenim znanostima, poželjno je provesti korekciju pristranosti u objavljivanju kao i provjeriti značaj eventualnih ekstrema. Također, poželjno je provesti moderirajuće analize kako bi se dobio što detaljniji epistemološki uvid u možebitnu sofisticiranost dobivenih rezultata.

Dobiveni rezultati bit će valjani, ako je korektno i metodološki rigorozno metaanaliza provedena. Drugim riječima, za metaanalizu vrijedi pravilo *garbage in – garbage out!*, odnosno, valjanost i pouzdanost rezultata ovisi prvenstveno o pronalasku svih, pa i onih neobjavljenih primarnih studija. Zatim ovisi o rigoroznim kriterijima inkluzije/ekskluzije te odabiru primjerenog modela izračuna učinka, kao i teorijskom pozicioniranju što se želi dobiti takvim istraživanjem. u tom pogledu metaanaliza će nam pružiti valjane objedinjene podatke određene istraživačke tematike kao i u vidu u trendove (kronološkog) razvoja pojedinih odgojno-obrazovnih fenomena, dok kod metaanalize valja neutralizirati pojavu statističke ovisnosti kako bi se dobili valjani rezultati.

Metaanaliza može biti rigidni alat *grey-zone* aktivnosti i globalne obrazovne industrije te pozitivističkog i tehnokratskog pristupa odgoju i obrazovanju koje u svojoj esenciji moralno i vrijednosno određena odluka poželjnog djelovanja u praksi. U konačnici, metaanaliza nije panacea ili Sveti gral za sve (istraživačke) probleme odgoja i obrazovanja. Budući da neprikladnim teorijskim interpretacijama rezultata, kao i teorijskom utemeljenju nacrtu istraživanja metaanalizom, riskira se ulazak u domenu evaluacijske teorije, tj. obrazovanja temeljenog na dokazima što ima malo ili gotovo ništa s teorijama obrazovanja i konceptom *Bildung*.

### Literatura

- Baker, D. P., Akiba, M., LeTendre, G. K., i Wiseman, A. W. (2001). Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 1-17. <https://doi.org/10.3102/01623737023001001>
- Bergeron, P. J., i Rivard, L.(2017). How to engage in pseudoscience with real data: A criticism of John Hattie's arguments in visible learning from the perspective of a statistician. *McGill Journal of Education* 52(1), 237-246. <https://doi.org/10.7202/1040816ar>
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Biesta, G. (2010). Why "what works" still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 491-503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., i Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470743386>
- Bridges, D., Smeyers, P., i Smith, R. (Eds.). (2010). *Evidence-based education policy: What evidence? What basis? Whose policy?* Wiley-Blackwell.
- Cohen, J. (1962). The statistical power of abnormal-social psychological research: A review. *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 65(3), 145–153. <https://doi.org/10.1037/h0045186>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.
- Cooper, H., i Koenka, A. C. (2012). The overview of reviews: Unique challenges and opportunities when research syntheses are the principal elements of new integrative scholarship. *American Psychologist*, 67, 446-462. <https://doi.org/10.1037/a0027119>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Dubovicki, S. (2019). Methodological Creativity in Pedagogical Research – Global Challenge. In M. Carmo (Ed.), *Education and New Developments 2019, Vol. II* (str. 36-40). InScience <https://doi.org/10.36315/2019v2end008>
- Dubovicki, S., i Topolovčan, T. (2020). Methodological and Thematic Trends: A Case Study of Two Pedagogical Journals in Croatia. In A. Lipovec; J. Batič, i E. Kranjec (Ur.), *New Horizons in Subject-Specific Education/Research Aspects of Subject-Specific Didactics* (str. 159-180). University of Maribor, University Press. <https://doi.org/10.18690/978-961-286-358-6.8>

- Dubovicki, S. Jukić, R., i Topolovčan, T. (2022). Izazovi nastavnčkog poziva u budućnosti [Challenges of the teaching profession in the future]. U D. Luketić, (Ur.), *Ogledi o nastavničkoj profesiji* (pp. 155-178). Sveučilište u Zadru.
- Dubovicki, S., & Velki, T. (2022). Methodological particularities in research on contemporary childhood in Croatia: A pedagogical–psychological perspective. *Journal of Elementary Education*, 15(1), 91-104. <https://doi.org/10.18690/rei.15.1.91-104.2022>
- Field, A. P., i Gillett, R. (2010). How to do a meta-analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 63, 665-694. <https://doi.org/10.1348/000711010X502733>
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(10), 3-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X005010003>
- Guba, E., i Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin, i Y. S. Lincoln (Ur.), *The SAGE handbook of qualitative research* (str. 192-215). Sage.
- Hammersley, M. (2005). The myth of research-based practice: The critical case of educational inquiry. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(4), 317–330. <https://doi.org/10.1080/1364557042000232844>
- Hansen, C., Steinmetz, H., i Block, J. (2022). How to conduct a meta-analysis in eight steps: a practical guide. *Management Review Quarterly*, 72, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s11301-021-00247-4>
- Harari, M. B., Parola, H.R., Hartwell, C. J., i Riegelman, A. (2020). Literature searches in systematic reviews and meta-analyses: A review, evaluation, and recommendations. *Journal of Vocational Behavior*, 118, 103377. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103377>
- Harris Cooper, H., Hedges, L. V., i Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd ed.). Russell Sage Foundation.
- Hedges, L. V. (1992). Meta-analysis. *Journal of Educational Statistics*, 17(4), 279–296. <https://doi.org/10.3102/10769986017004279>
- Hedges, L. V., i Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Academic Press.
- Hedges, L. V., i Vevea, J. L. (1998). Fixed- and random-effects models in meta-analysis. *Psychological Methods*, 3(4), 486–504. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.486>
- Higgins, S. (2018). *Improving learning: Meta-analysis of intervention research in education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781139519618>
- Hunter, J. E., i Schmidt, F. L. (2000). Fixed effects vs. random effects meta-analysis models: Implications for cumulative research knowledge. *International Journal of Selection and Assessment*, 8(4), 275–292. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00156>
- Jokić. B., i Ristić Dedić, Z. (2007). *U sjeni: privatne instrukcije u obrazovanju Hrvatske* [In the shadow: Private tutoring in Croatian education]. Institut za društvena istraživanja. Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
- Lipsey, M. W., i Wilson, D. B. (2001). *Practical Meta-Analysis*. SAGE Publications.
- O'Rourke, K. (2007). An historical perspective on meta-analysis: Dealing quantitatively with varying study results. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 100, 579-582. <https://doi.org/10.1177/0141076807100012020>
- Owen, E., i Li, Q. (2021). The conditional nature of publication bias: a meta-regression analysis. *Political Science Research and Methods*, 9(4), 867-877. <https://doi.org/10.1017/psrm.2020.15>
- Petterson, D., Popkewitz, T. S., i Lindblad, S. (2017). In the grey zone: Large-scale assessment-based activities betwixt and between policy, research and practice. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(1), 29-41. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1316181>
- Poljak, V. (1991). *Didaktika*. Školska knjiga.
- Rømer, T. A. (2018). A critique of John Hattie's theory of Visible Learning, *Educational Philosophy and Theory*, 51(6), 587-598. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1488216>
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research* (2nd ed.). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412984997>
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* (3rd ed.). Teachers College Press.



- Schmidt, F. L., i Hunter, J. E. (2015). *Methods of meta-analysis* (3rd ed.). Sage.
- Schmidt, F. L., i Oh I.-S. (2013). Methods for second order meta-analysis and illustrative applications. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 121, 204–218. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2013.03.002>
- Simpson, A. (2017). The misdirection of public policy: Comparing and combining standardised effect sizes. *Journal of Education Policy*, 32(4), 450-466. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1280183>
- Simpson, A. (2018). Princesses are bigger than elephants: Effect size as a category error in evidence-based education. *British Educational Research Journal*, 44(5), 897-913. <https://doi.org/10.1002/berj.3474>
- Smeyers, P., i Depaepe, M. (Eds.). (2006). *Educational research: Why 'what works' doesn't work*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5308-5>
- Smeyers, P., i Smith, R. (Eds.). (2014). *Understanding education and educational research*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511920714>
- Steel, P., Beugelsdijk, S., i Aguinis, H. (2021). The anatomy of an award-winning meta-analysis: Recommendations for authors, reviewers, and readers of meta-analytic reviews. *Journal of International Business Studies*, 52(1), 23-44. <https://doi.org/10.1057/s41267-020-00385-z>
- Stevenson, D.L., i Baker, D.P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to University in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639-1657. <https://doi.org/10.1086/229942>
- Tamim, R. M. (2009). *Effects of Technology on Students' Achievement: A Second-Order Meta-Analysis*. [Neobjavljena doktorska disertacija]. Concordia University.
- Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C. i Schmid, R. F. (2011). What Forty Years of Research Says About the Impact of Technology on Learning: A Second-Order Meta-Analysis and Validation Study. *Review of Educational Research*, 81(1), 4-28. <https://doi.org/10.3102/0034654310393361>
- Vukasović, T., Bratko, D., i Butković, A. (2012). Genetski doprinos individualnim razlikama u subjektivnoj dobrobiti: metaanaliza [Genetic contribution to the individual differences in subjective well-being: A meta-analysis]. *Društvena istraživanja*, 21(1), 1-17. <https://doi.org/10.5559/di.21.1.01>
- Wrigley, T. (2018). The power of 'evidence': Reliable science or a set of blunt tools? *British Educational Research Journal*, 44(3), 359-376. <https://doi.org/10.1002/berj.3338>

**Edita Trstenjak**

**Vladimir Legac**

Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

## **Zainteresiranost roditelja za učenje stranog jezika u ustanovama predškolskog obrazovanja u Čakovcu**

### **Sažetak**

U radu se prikazuju teorijske pozadine ranog učenja stranih jezika kroz navođenja važnih dokumenta u Hrvatskoj i EU te relevantne literature. Tumače se procesi, prednosti i uvjeti za uspješno rano učenje i opisuju prikladne metode te se govori o važnosti stavova roditelja prema ranom učenju stranih jezika njihove djece, kao i o ulozi afektivnih čimbenika. Zatim slijedi kratki pregled povijesti ranog učenja u Hrvatskoj i u Čakovcu. Potom se daje prikaz istraživanja provedenog u glavnom gradu Međimurja (N=67) čiji je cilj bio ispitati mišljenje i zainteresiranost roditelja predškolske djece. Istraživanje je provedeno vlastitom anketnim upitnikom. Prema nalazu istraživanja, roditelji su prilično zainteresirani za učenje stranih jezika svoje djece i upućeni su u metode i uvjete uspješnog učenja stranog jezika djece predškolske dobi. U zaključku se daju sugestije za dodatno poboljšanje upućenosti roditelja.

**Glavne riječi:** anketni upitnik; metode ranog učenje stranih jezika; povijest učenja stranih jezika u predškolskim ustanovama u Čakovcu; zainteresiranost roditelja za učenje engleskog njihove djece

## **Parents' Interest in Learning Foreign Languages in Institutions of Pre-School Education in the Town of Čakovec**

### **Abstract**

The paper provides the theoretical background of early foreign language learning by citing important documents in Croatia and the EU and relevant literature, describing processes, advantages and conditions for successful early learning and appropriate methods, and the importance of parents' attitudes towards their children's early foreign language learning, as well as the role of affective factors. Then follows a brief overview of the history of early teaching of foreign languages in Croatia and in Čakovec. After that, an overview of the research conducted in the capital of Međimurje (N=67) is presented, aiming to examine the opinions and interests of parents of preschool children. The study was carried out with its own attached questionnaire. According to the research findings, parents are interested in their children's foreign language learning. They are informed about the methods and conditions of successful foreign language learning for preschool children. In conclusion, suggestions are given for the advancement of parents' familiarity.

**Keywords:** learning English in preschool institutions in Čakovec and Croatia; methods for early learning of foreign languages; parents' interest in their children's understanding of EFL

## Uvod

Učenje jezika promiče se u Republici Hrvatskoj i Europskoj Uniji već dugo, stoga se jezične kompetencije sve više ističu i u predškolskom odgoju i obrazovanju. Stručnjaci se slažu, a to dokazuju i istraživanja da se uspješan proces ranog učenja stranog jezika odvija isključivo kroz igru. U toj dobi djeca uče prirodno, lako, brzo oponašaju govor okoline, nisu opterećena gramatikom i nemaju straha govoriti. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NKRPOO, 2015) ističe osam kompetencija, a jedna od njih je upravo komunikacija na stranom jeziku. NKRPOO navodi situacijski pristup kao najprimjereniji pristup učenju koji djetetu omogućuje „upoznavanje, razumijevanje i smisleno korištenje stranoga jezika u nizu različitih aktivnosti i situacija.“ Djeca najdjelotvornije uče „čineći“ i u suradnji s drugom djecom (Miljak, 2009). Okolina znatno utječe na motivaciju za učenje stranog jezika. Roditelj ima značajnu ulogu kod uključivanja djeteta u rano učenje stranog jezika. Mnogi se znanstvenici bave metodama i principima, ali nijedna od njih se ne odnosi isključivo na predškolski odgoj i obrazovanje.

Obrazovno-politički okvir u Republici Hrvatskoj omogućava ovladavanje stranim jezicima već od predškolske dobi, što je vidljivo u dokumentima kao što su Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011), Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015), Zagrebačka rezolucija o višejezičnosti (2002), itd. Dokumenti su usmjereni na razvoj ključnih kompetencija djece koji se tumače kao preduvjet za osobna postignuća u životu, radu i učenju u daljnjem životu djeteta. Obrazovna politika RH prihvatila je temeljne kompetencije za cjeloživotno učenje iz EU kroz načela Povelje UN-a, tj. Lisabonski ugovor iz 2007.

Jezične kompetencije u središtu su izgradnje europskog prostora obrazovanja (<https://education.ec.europa.eu/hr/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy>), a jezična raznolikost dio je članka 22. Povelje Europske unije o temeljnim pravima (Europska komisija - Europski obrazovni prostor Kvalitetno obrazovanje i obuka za sve – European Commission - European Education Area Quality education and training for all).

Jezičnu raznolikost i učenje jezika EU promiče svake godine na Europski dan jezika, 26. rujna. Na taj dan se udružuju Europska komisija, Vijeće Europe, Europski centar za suvremene jezike, jezične institucije i građani.

## Procesi, prednosti učenja i uvjeti za usvajanje stranih jezika u predškolskoj dobi

Prema Petrović (2004), ranim učenjem stranih jezika smatra se svako sistematično i organizirano poučavanje skupina djece u vrtićima i nižim razredima osnovnih škola, u dobi od pete do desete godine života.

Prema istraživanjima (Milanović *et al.*, 2001), rano djetinjstvo razdoblje je najintenzivnijeg učenja i stvaranja te predstavlja temelj za kasniji razvoj. Vasta *et al.* (1997) ističu da je djetetov mozak u predškolskoj dobi najplastičniji i dijete u toj dobi proživljava najintenzivniji rast i razvoj. Kronološka dob djeteta utječe na usvajanje i poznavanje stranog jezika, a rano učenje prema mišljenju mnogih znanstvenika donosi niz prednosti. Jedna od prednosti je i djetetovo uspješno usvajanje pravilnog izgovora na stranome jeziku. Prema Silić (2007a) zbog sposobnosti oponašanja pravilnog izgovora najbolje za dijete je učenje stranih jezika početi prije šeste godine. Lamendella (1977) također navodi da djeca koja su počela učiti drugi jezik prije šeste godine drugi jezik usvajaju s pravilnim izgovorom glasova. Ta sposobnost oponašanja glasova i uspješno usvajanje izgovora novog dodatnog jezika kasnije opada. Vezano uz usvajanje izgovora, ovdje je važno spomenuti termin osjetljivi period koji je nekoć nazivan i kritičan period. Prema Pinter (2011), nakon devete godine života mozak postaje ukočen te gubi kapacitet za prirodno učenje utvrđeno neurološkim istraživanjima koje su proveli Penfield *et al.* (1959) što je presudno za usvajanje pravilnog izgovora. Nekako je još od kasnih sedamdesetih godina 20. stoljeća prevladalo mišljenje (Lamendella (1977) da do manjih odstupanja u izgovoru glasova već

dolazi u djece koja učenje drugog jezika počinju od 7. do 11. godine te da djeca koja počinju nakon 12. godine uglavnom govore fonetskom strukturom svog prvog jezika.

Dijete u ranoj dobi uči kroz praksu, čineći i sudjelujući u svakodnevnim aktivnostima, zato se kaže da dijete živeći uči i uči živeći. (Miljak, 2009). Za dijete je važno da je uključeno u mnoštvo različitih komunikacijskih situacija u kojima će stjecati različito govorno iskustvo. Dijete mora istraživati i samostalno konstruirati i razvijati svoj govor. Posebnu pozornost potrebno je obratiti na jačanje samopouzdanja, samopoštovanja, osnaživanju autonomije i inicijativnosti djeteta u procesu odgoja i učenja jer navedene kompetencije djeteta značajne su za razvoj drugih kompetencija.

Rani početak učenja stranih jezika nije dovoljan sam po sebi za uspješno rano učenje stranih jezika u djece, a poglavito u predškolske. Prema Vilke (1995 & 1999) potrebno je ostvariti uvjete za rano učenje stranog jezika odmah na početku te kao osnovni uvjet autorica naglašava veličinu skupine. Skupina ne smije biti veća od dvanaest do petnaest djece. Prema istoj autorici drugi početni uvjet je dovoljna izloženost stranom jeziku. Dokaze za to Vilke potkrepljuje nalazima istraživanjima prema kojima su najbolji rezultati postignuti s jednim satom stranog jezika dnevno svakog radnog dana u tjednu. Osim toga ista profesorica ističe kako je učenje stranog jezika specifičan neusporediv proces te da učenje stranog jezika u toj dobi ne smije opterećivati dijete već mu mora omogućiti da se ono izrazi motorički, intelektualno i afektivno, a to se najbolje postiže kroz igru i slušanje, pričanje priča i pjevanje pjesmica i brojalice.

Pjesme i brojalice također omogućuju ponavljanje istih strukturalnih cjelina bez opasnosti od dosade, pridonose stvaranju ugodne i opuštene atmosfere što je preduvjet za uspješno učenje te zadovoljavaju dječju potrebu za kretanjem (Vrhovac, 2002, Sekelj, 2011). Intenzivna uporaba pjesmica i brojalica važna je i zbog toga što se djeca mogu kratko vremena koncentrirati na jednu aktivnost. Prema Vilke (1995 & 1999) to je svega 10 minuta. Brojalice i pjesmice tako pridonose varijacijama aktivnosti koje opet pridonose prividnom zavaravanju djece da ne rade jedno te isto pa se izbjegava mogućnost stvaranja dosade u djece.

Jedan od uvjeta je i prikladan prostor u kojem se odvija nastava. Potreba za kretanjem kod djece predškolske i rane školske dobi iznimno je velika, stoga prostor treba omogućavati učenje koje sjedinjuje različita osjetilna iskustva, pokret i ritmičke elemente (Velički, 2006). Adekvatan prostor i veličina grupe važni su i za emocionalnu povezanost. To su uvjeti koji omogućuju upoznavanje svakog sudionika i uvažavanje njegove individualnosti.

Izrazito važan čimbenik na početku ranoga učenja stranog jezika je stvaranje pozitivnih stavova o stranom jeziku i o komunikaciji na istom kod djece (Vilke 1995, Mihaljević Djigunović 1995a, 1995b & 1995c; Silić 2007a).

Vilke (1995 & 1999) je govorila i o karakteristikama nastavnika. Prema njoj djeca ili vole ili ne vole nastavnika. Od nastavnika se zahtijeva da bude uključen u sve aktivnosti što nije fizički lako, a potreban je i ogroman emocionalni angažman kojeg je Vilke nazvala *total physical response* analogno Asherovom pojmu *Total Physical Response* (Asher, 1965)

Uz već navedene prednosti koje donosi rano učenja stranog jezika, Prebeg-Vilke (1991) ističe da ono pridonosi i stvaranju pozitivnih stavova prema drugim kulturama i narodima. Nadalje navodi da su djeca uglavnom tolerantnija i imaju šire vidike o općim pitanjima u kasnijem životu. Autorica iznosi da ta djeca postaju svjesnija postojanja jezika kao fenomena. U toj dobi bitno je da se dijete oslobodi i progovori na stranom jeziku, da slobodno izriče svoje osjećaje i razmišljanja neopterećeno gramatikom. Prema Silić (2007b) prednost učenja stranog jezika u ranoj dobi su spontanost u govorenju, želja za istraživanjem, želja za komuniciranjem, sposobnost upotrebe jezika kao i razumijevanja izrečenog.

Zaključno, ovdje valja ponovno istaknuti da dijete predškolske dobi strani jezik usvaja bez predrasuda te da su intenzivnost i kontinuitet programa bitni čimbenici za krajnji ishod procesa usvajanja stranog jezika i u predškolskoj dobi.

## Metode prikladne za rano učenje stranih jezika

Djeca predškolske dobi uče na specifičan način. Prema Miljak (2009), djeca najdjelotvornije uče „čineći“ i u suradnji s drugom djecom, odnosno kroz igru. Uspješno učenje stranog jezika ide isključivo kroz igru stoga je kod poučavanja i odabira metoda neophodno tu činjenicu uzeti u obzir. Petrović-Sočo (2009) ističe da na cjelokupan razvoj djeluje svaka aktivnost te da će djelovanja svake pojedine aktivnosti imati i objedinjeni utjecaj na ukupan razvoj zbog složenog procesa razvoja. Uvjeti u kojima rano učenje stranog jezika može biti jedino učinkovito su uvažavanje djetetovih potreba za igrom, druženjem s vršnjacima, sigurnosti, pohvalom i uspjehom. Pozitivan stav, poticajna okolina, uvažavanje kognitivnog, emocionalnog i socijalnog razvoja djeteta, tj. primjerenost dječjoj dobi preduvjeti su za poučavanje stranog jezika u predškolskoj dobi. Uloga učitelja/odgojitelja je stvaranje okoline i ozračja da se dijete osjeća sigurno, da je povratna informacija dana na način da pomaže djetetu u napredovanju uzimajući u obzir i naglašavajući jake strane djeteta kako bi se dijete oslobodilo i razvijalo komunikacijske vještine. Svako je dijete jedinstveno i posebno i neizostavno je uvažiti individualne razlike djece i razvojna obilježja djece predškolske dobi.

Metode učenja koje nalazimo u literaturi uglavnom su se odnosile na stariju djecu ili čak odrasle. Najčešće preporučene metode za rano učenje (Pinter, 2011) su metoda prirodnog pristupa u poučavanju jezika koju su opisali Krashen i Terrell (1998.), Curranov *Community Language Learning* ili *Counseling-Learning in Second Languages*, odnosno Učenje u zajednici (Curran, 1976), i *Asherov Total Physical Response* (1965, 1966 & 1969). U ranome učenju stranih jeziku u dječjim vrtićima imamo situacijski pristup.

Krashen i Terrell ističu važnost tzv. tihog perioda. To je razdoblje u kojem dijete u susretu s novim jezikom šuti dok promatra okolinu, ali svejedno aktivno uči. Krashen i Terrell (1998) smatraju da treba pričekati trenutak kada tiho razdoblje prijeđe u govor na ciljanom jeziku prirodno, tj. samo od sebe. Ova metoda koristi vizualna pomagala, nema udžbenika, djeca slušaju nastavnika koji koristi samo ciljani jezik i usvajaju jezik bez napora kroz aktivnosti smislene komunikacije.

Curranova metoda učenja jezika u zajednici (1976) odvija se kroz aktivnosti u kojoj djeca sjede u krug. Jedno dijete šapće riječ ili rečenicu na materinskom jeziku odgojitelju, dijete zatim ponavlja prijevod na stranom jeziku koji mu je šapnuo odgojitelj, odgojitelj zapisuje što je dijete reklo, aktivnost se ponavlja dok sva djeca ne budu uključena (Bowman et al., 1989). Učenje jezika savjetovanjem ili učenje jezika u zajednici (Curran, 1976) u centar stavlja međusobno razumijevanje i priča se o temama koje djecu zanimaju. Uloga poučavatelja je prevoditeljska te on prevodi što je izrečeno i zapisuje u bilježnicu, a ostali ponavljaju ispravnu verziju na licu mjesta (Kodrić, 2013).

Metoda poučavanja jezika pokretom ili TPR (*Total Physical Response*) (Asher, 1965, 1966 & 1969) poučava strani jezik pomoću govora i motoričke aktivnosti. Naglasak je na razumijevanju, fleksibilna je, odgojitelj ima ulogu voditelja i potiče na aktivnost na stranom jeziku po principu „slušaj i učini“. Neke od TPR aktivnosti su pjesme uz pokret, pokretne igre/igre s pravilima i pričanje TPR priče. Na satu se uvode tri do četiri vokabularne jedinice. To izgleda otprilike ovako:

1. korak: Nastavnik kaže riječ na stranome jeziku i izvodi gestu, prevede; dijete promatra i sluša nastavnika i izvodi gestu.
2. korak: Nastavnik kaže riječ, izvodi gestu (najmanje 2-3 puta); dijete izvodi gestu s nastavnikom.

Nastavnik potom provjerava razumijevanje kroz četiri koraka:

1. korak: Nastavnik namjerno pokaže pogrešnu gestu; dijete ispravlja nastavnika odnosno odgojitelja ili izvoditelja nastave u dječjem vrtiću.
2. korak: Nastavnik kasni s izvođenjem geste, a dijete izvodi odgovarajuću gestu.
3. korak: Nastavnik prestaje izvoditi gestu; dijete izvodi odgovarajuću gestu.
4. korak: Nastavnik kaže riječ ili izraz na stranom jeziku, a dijete prevodi na svoj prvi jezik.

Važnost ove metode je u tome što nastava započinje aktivnostima koje odgovaraju desnoj strani mozga i da se postupno uvode aktivnosti koje odgovaraju lijevoj strani mozga (Asher, 2000).

Situacijski pristup nije metoda, već sveukupan naš pristup učenju. On predstavlja prirodni proces učenja stranog jezika kroz životne situacije, odgojno-obrazovni rad je planiran, aktivnosti su u skladu s djetetovima potrebama, interesima i željama te se provode kroz igru, pokret, glazbu, ritam i svakodnevnu komunikaciju i sveobuhvatnu suradnju roditelja, odgojitelja i zajednice. Situacijski pristup napravljen je po mjeri djeteta jer se dijete stavlja u središte pozornosti i potom slijedi strani jezik. NKRPOO (2015) situacijski pristup ističe kao najprimjereniji pristup učenju koji djetetu omogućuje upoznavanje, razumijevanje i smisleno korištenje stranoga jezika u nizu različitih aktivnosti i situacija.

### **Uloga i utjecaj roditelja na rano učenje stranih jezika**

Roditelji imaju važnu ulogu i njihov utjecaj je presudan. Znanstvenici prepoznaju roditelje kao ključne čimbenike, kako za rano učenje stranog jezika, tako i za cijeli odgojno-obrazovni proces. Prema Mihaljević Djigunović, (1995a, 1995b & 1995c) za uspješnost učenja stranih jezika djece u toj dobi presudna su mišljenja i stavovi roditelja. Uključenost roditelja jednako je bitno za uspješno rano učenje stranog jezika isto tako kao što su i ostali već spominjani uvjeti: veličina grupe, kontinuitet, itd. Djeca predškolske dobi ne mogu sama biti svjesna važnosti učenja stranih jezika i prednosti koje im znanje stranog jezika može donijeti u njihovom budućem poslovnom i privatnom životu. Vezano uz roditelje, najvažnije je da oni imaju pozitivan stav prema učenju stranih jezika i potiču i bodre dijete. Na taj način stvaraju dodatno pozitivno okruženje. Oni su model i prvi učitelj svom djetetu. Promjene i kretanja u društvu utjecale su i na roditeljstvo i shvaćanju značaja te uloge. Roditelji nastoje osnažiti kompetencije djece i sve više shvaćaju potrebu i prednosti koje donosi rano učenje stranog jezika. Vrlo često motiv roditelja za uključivanje djece u rano učenje stranog jezika je taj kako bi se izbjegle kasnije teškoće u školi, na radnom mjestu, tj. kasnijem životu jer su oni u odrasloj dobi učili ili naučili strani jezik teže i uz značajnije financijske izdatke pa djetetu nastoje to omogućiti na što jednostavniji prirodni način i na taj način ga osposobiti za vrijeme u kojem žive.

Utjecaj roditelja i njihova zainteresiranost za učenja stranih jezika njihove djece ima važnu ulogu na afektivnu stranu učenja stranih jezika. U ranome učenju afektivna strana dolazi još više do izraza nego u starije djece i odraslih osoba. Važnost stavova roditelja i uloga afektivnih čimbenika potvrđena je i u rezultatima jednog od najznačajnijih projekata o ranome učenju u Europi pod nazivom *Early Language Learning in Europe* (ELLIE) u kojem je sudjelovala i Hrvatska s Jelenom Mihaljević Djigunović kao vodećom hrvatskom istražiteljicom sa zagrebačkog Filozofskog fakulteta. (Enver, 2011). Pitanje zainteresiranosti roditelja za metode ranog učenja stranog jezika u ustanovama predškolskog odgoja i obrazovanja u Čakovcu do sad nije bilo predmet istraživanja

### **Kratki pregled povijesti ranog učenja stranih jezika**

Prikazat ćemo ga u dva dijela. Prvi će se odnositi na cijelu Hrvatsku, a drugi samo na Čakovec.

#### **a) U Hrvatskoj**

Učenje stranog jezika, pa tako i rano učenje stranog jezika, u povijesti je najprije bila privilegija isključivo viših slojeva društva. Djeca viših slojeva društva učila su latinski, njemački, mađarski, francuski, tj. jezik koji je bio od značaja za tadašnju zajednicu i strukturu vlasti (Petrović, 2004). Ista autorica navodi i postojanje njemačkih vrtića prije Drugoga svjetskog rata. Vrtići su bili namijenjeni djeci roditelja porijeklom iz Njemačke ili Austrije koji su željeli da im djeca znaju jezik predaka. Vilke (2007) navodi da se engleski jezik u hrvatskom obrazovanju pojavljuje u tragovima do 1945. godine, da 50-tih godina 20. stoljeća nastaje prva jezična škola te da se tada alternativno u školama organiziraju tečajevi engleskog jezika, a da pravo poučavanje i istraživanje poučavanja stranog jezika (engleskog) započinje najviše zaslugom anglista Rudolfa Filipovića tijekom šezdesetih godina 20. stoljeća. Prema Petrović (2004), osječki vrtići uvode 1969. godine engleski kao strani jezik u sve vrtiće, a nastavu je sponzorirala tvornica sapuna „Saponia“. Na inicijativu i uz financijsku pomoć roditelja 70-tih godina 20. stoljeća, neke škole u Osijeku uvode engleski jezik od prvog, drugog ili trećeg razreda. Autorica navodi da se krajem 70-tih u Zagrebu engleski uz njemački uveo u drugi razred pet osnovnih škola i da je to

bila jedna od važnih faza Zagrebačkog projekta ranog učenja stranih jezika. Drugi razred osnovne škole određen je temeljem *pilot* istraživanja optimalne dobi za početak učenja stranih jezika u Hrvatskoj. Proces učenja i nastave bio je popraćen istraživanjem koje je pokazalo prednosti ranijeg početka učenja od tada uobičajenog koje je započinjalo u četvrtim ili petim razredima. Od petog razreda strani je jezik bio obavezan predmet, no moglo se započeti i u četvrtom u školama gdje je bilo nastavnika i gdje su postojali ostali uvjeti. Prema Vilke (1999) pravo rano učenje stranih jezika tijekom 80-tih godina bilo je moguće samo u pučkim/radničkim sveučilištima koje su imale školu stranih jezika.

Ministarstvo znanosti početkom 1990-tih odobrilo je nove projekte ranog učenja. Cilj projekta (Treća faza sveukupnog Zagrebačkog projekta ranog učenja stranih jezika u kojima je ključnu riječ imala Mirjana Vilke) bio je priprema za uvođenje stranog jezika od prvog razreda osnovne škole. Projekt je vođen od strane profesorica metodika stranih jezika Filozofskog fakulteta Mirjane Vilke (engleski jezik) i Yvonne Vrhovac (francuski jezik) i uključivao je oko 50 osnovnih škola u Hrvatskoj. Prepreka i problem projekta bio je manjak kadrova koji je s vremenom riješen novim konceptima učiteljskog studija u Republici Hrvatskoj na visokim učiteljskim školama i na Učiteljskoj akademiji u Zagrebu. Od 1. kolovoza 2003. godine poučavanje stranih jezika od prvog razreda zakonski je regulirano te učenici obvezno uče od prvog razreda jedan strani jezik. Postoji i mogućnost učenja drugog jezika dana putem izbornog predmeta od četvrtog razreda (Vilke 2007).

Rano učenje stranog jezika danas je moguće i u ustanovama predškolskog odgoja i obrazovanja i u brojnim školama stranih jezika.

#### **b) U Čakovcu**

Kad je u pitanju povijest učenja stranog jezika u Čakovcu, poznato je da su bogate obitelji u 17. stoljeću omogućavale svojoj djeci učenje stranih jezika. Alić (2023) (<https://povijest.hr/temamjeseca/jelena-zrinska-sama-protiv-svih>) tako navodi da su Petar i Ana Katarina Zrinski bili moderni roditelji po mnogočemu, da su se djeca mnogo igrala, boravila u prirodi, putovala i radila. U članku ističe da je djetinjstvo Jelene Zrinske gotovo prepisano iz današnjih priručnika za odgoj, da je njezin dom bio vrlo poticajno okruženje, da su se roditelji pobrinuli da Jelena stekne vrlo široko obrazovanje, da nauči nekoliko jezika, da upozna umjetnost i obrt, da upozna ljude raznih kultura, religija, funkcija te zanimanja.

Prvi počeci organiziranog učenja stranih jezika u Čakovcu zabilježeni su 1950. godine. Podatke smo dobili iz razgovora s umirovljenim nastavnicima stranih jezika i uvidom u dokumente Pučkog otvorenog učilišta u Čakovcu i Dječjeg centra Čakovec. Tako smo saznali da je od 1950. godine do 90-tih rano učenje stranog jezika bilo moguće jedino na tečajevima stranih jezika organiziranima u tadašnjem Radničkom sveučilištu, a današnjem Pučkom otvorenom učilištu Čakovec. 90-tih godina otvorile su se privatne škole stranih jezika koje nude programe ranog učenja stranog jezika u svojim prostorima ili kroz kraće programe u ustanovama predškolskog odgoja i obrazovanja odnosno Dječjeg centra Čakovec.

Od škola stranih jezika tijekom devedesetih godina djelovale su škola stranih jezika Mirjane Sever i škola stranih jezika Barbare Močnik koja je ujedno bila i prva privatna škola stranih jezika u Čakovcu i Međimurju. Prema dokumentima i podacima iz arhive Dječjeg centra Čakovec (Dječji vrtić Cvrčak jedan je od slijednika Dječjeg centra Čakovec), odgojno-obrazovni program ranog učenja stranog jezika nalazi se u godišnjim planovima i izvješćima od 1993. godine. Od 1993. do 2019. provodilo se putem kraćih programa, igraonica i eksperimentalnih programa. Rano učenje engleskog i njemačkog jezika najvećim dijelom ide putem kraćih programa, što je vidljivo i iz dokumenata u razdoblju od 1993. do 1999). 90-tih su to bila dva strana jezika, engleski i njemački te je u razdoblju od 1996. do 1998. uveden eksperimentalno i program *Kindergarten* (za njemački jezik) u kojem je sve bilo na njemačkom jeziku. Od 1998. godine uglavnom prevladava engleski jezik.

Od 2019. programi ranog učenja stranih jezika prisutni su u ustanovama predškolskog odgoja i obrazovanja u Čakovcu i kao cjelodnevni 10-satni programi uz već postojeći model kroz kraće programe koji se ostvaruju u suradnji sa školama stranih jezika. Program integriran u svakodnevni odgojno-obrazovni rad osigurava čimbenike uspješnog učenja stranog jezika, a to su kontinuitet i intenzitet. U opisu programa navodi se da je metoda učenja situacijski pristup učenju (<https://dvcvrcak.hr/rano-ucenje-engleskog-jezika>).

## Ciljevi istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati i steći uvid u mišljenje i zainteresiranost roditelja predškolske djece za metode učenja stranog jezika u ustanovama predškolskog odgoja i obrazovanja u Čakovcu.

Iz postavljenog cilja proizašla su slijedeća istraživačka pitanja:

1. *Smatraju li roditelji predškolsko doba djeteta povoljnim za usvajanje stranog jezika?*
2. *Jesu li roditelji svjesni da se interes djeteta za komunikaciju i izražavanje na stranom jeziku pobuđuje kroz igru?*
3. *Jesu li roditelji svjesni metoda učenja stranog jezika u predškolskoj dobi, tj. da učinkovito učenje ide kroz igru, zanimljive aktivnosti, pjesmice, brojalice, fraze, jednostavne rečenice uz redovitu izloženost?*

## Metodologija

### Upitnik, postupak i ispitanici

U istraživanju je rabljen vlastiti upitnik koji je izrađen za potrebe istog. Autori su upitnik nazvali *Upitnik za procjenu zainteresiranosti roditelja za učen je stranog jezika u ustanovama predškolskog odgoja i obrazovanja u Čakovcu* i sastojao se od dva dijela. Sociodemografski podatci o roditeljima čine glavninu prvog dijela (spol, dob, obrazovanje te poznavanje stranog jezika). Poznavanje stranih jezika roditelja temeljilo se na njihovoj samoprocjeni. U drugom dijelu upitnika ispitivani su stavovi i mišljenje roditelja o ranom učenju stranog jezika i metodama učenja istog u ustanovama predškolskog odgoja i obrazovanja u Čakovcu kroz deset stavki u obliku pitanja. Te stavke proizlaze iz nalaza istraživanja radova koji su se bavili utjecajem stavova i mišljenja roditelja na stavove i motivaciju učenika (Mihaljević Djigunović, 1995a, 1995b & 1995c). U većini stavaka roditelji su trebali zaokružiti u kojoj se mjeri slažu s tvrdnjama prema tri ponuđena stupnja „u potpunosti se slažem“, „slažem se djelomično“ i „ne slažem se“. Osim toga, postojala je i mogućnost obrazloženja zašto se djelomično slažu ili ne slažu, ali postojalo je i pitanje otvorenog tipa, odnosno nisu bili ponuđeni odgovori: „Koji su motivi za upis stranog jezika u predškolskoj dobi?“

Anketni je upitnik napravljen u elektroničkom obliku pomoću Google obrazaca kao online anketa. Sudionicima ankete podijeljen je direktan link putem aplikacije ustanove e-vrtić i putem Viber-grupa polaznika skupina za rano učenje engleskog jezika Dječjeg vrtića *Cvrčak* u Čakovcu. Online anketa bila je dostupna nekoliko tjedana tijekom mjeseca travnja 2023. godine. Vrijeme za ispunjavanje nije bilo ograničeno, a vjerojatno je trajalo do desetak minuta. Svi su ispitanici dali svoje odgovore u svim stavkama.

Sudionici ovog istraživanja odabrani su prema kriterijima koji su određeni temom istraživanja odnosno čija djeca pohađaju program za rano učenje stranog jezika u Čakovcu u četiri skupine prethodno spomenutog dječjeg vrtića. Istraživanje je provedeno na uzorku od 67 roditelja. Pretežno se radilo o ženskim sudionicima (80,6%), dok je muških sudionika bilo nešto ispod jedne petine (19,4%). Najmlađa osoba imala je 25 godina, a najstarija 50 godina. Najveću skupinu ispitanika, odnosno gotovo tri petine (59,7%) činili su roditelji u dobi između 31 i 40 godina starosti, 7,46% ih je bilo mlađe od 30 godina, dok su otprilike jednu trećinu (32,84%) činili roditelji od 41 godine na više. Prosječna starost roditelja bila je 38 godina. Iz analize dobivenih podataka vidjelo se da najveći broj roditelja/skrbnika (blizu dvije trećine ispitanika) ima više obrazovanje 63,33% (8,33% višu stručnu spremu, 55% visoku stručnu spremu/magisteriji i više). Završenu srednju stručnu spremu imala je nešto više od jedne trećine ispitanika, odnosno 36,67% roditelja. Iz navedenog se može zaključiti da postoji veći interes za upis djece u programe ranog učenja stranog jezika kod roditelja s višim obrazovanjem. Autorima je bilo važno poznavanje stranih jezika u roditelja. Taj podatak dobivenom je njihovom samoprocjenom. Analiza je pokazala da najveći broj roditelja, njih 46,3%, poznaje jedan strani jezik, 38,8% dva strana



jezika, a 14,9% roditelja čak tri strana jezika. Svi su naveli engleski jezik, 27 roditelja iz našeg uzorka ima znanje njemačkog, petero se služi i španjolskim, dvoje poznaju talijanski te po jedna osoba francuski i slovenski.

## Rezultati i rasprava

Prva stavka upitnika bila je tvrdnja da je predškolska dob djeteta povoljna za usvajanje stranih jezika. Ogromna većina roditelja smatra predškolsku dob kao izvanredno povoljno razdoblje za usvajanje stranih jezika jer se 97% ispitanika složilo s tvrdnjom. 1,5% odgovorilo je sa „Ne znam.“ i 1,5% se ne slaže. Važno je da ova osoba koje je odgovorila s „ne znam“ ne niječe mogućnost da je predškolska dob izrazito povoljno razdoblje, već ističe da uspjeh ili neuspjeh osobi ovisi o načinu i metodama učenja. Između ostalog, potkrepljuje svoje mišljenje primjerom njezinog starijeg djeteta koje „nije ni riječ naučilo u školi stranih jezika koju je pohađala od 4 - 6 godine, već je putem gledanja crtića na engleskom jeziku naučila puno.“

Druga se stavka sastojala od dva pitanja na koja su roditelji trebali dati svoje odgovore: „Koji su motivi za upis stranog jezika u predškolskoj dobi?“ i „Smatrate li da se usvajanjem stranih jezika u predškolskom periodu može osigurati i veću akademsku uspješnost u budućnosti?“. Motivi, mišljenja i stavovi roditelja u ovom su dijelu različita. Na osnovi odgovora ipak bi se moglo zaključiti da je većina roditelja upoznata s prednostima ranog učenja stranih jezika, odnosno da prevladava mišljenje da je učenje stranog jezika u ranoj dobi nešto dobro, poželjno i potrebno te se uglavnom slažu da djeca lakše usvajaju strani jezik u ranoj dobi. U autoru će se najprije dati dio odgovora roditelja s pozitivnim stavovima i razumijevanjem teme s navođenjem nekoliko najvažnijih prednosti prema mišljenju roditelja iz uzorka:

R1: „Plastičnost mozga je jako velika, brzo se usvaja strani jezik, ostaje vokabular i gramatika u uhu za kasnije u životu.“

R2: „Znanje stranog jezika danas je neophodno, u predškolskoj dobi djeca su kao spužvice te kroz igru mogu naučiti osnove koje im u budućnosti mogu biti samo od pomoći.“

R3: „Da, pogotovo engleski jezik koji dominira svim oblicima komunikacije u današnje doba.“

R3: „Multikulturalnost“

R4: „Učenje kroz igru i nisu opterećeni pogreškama.“

R5: „Olakšat će mu stvarno kasnije učenje.“

R6: „Svako učenje djeluje pozitivno na razvoj mozga.“

R7: „Dijete je pokazalo interes za učenjem. Uči i sama kroz crtiće. Može osigurati akademsku uspješnost posebice na predmetima povezanim sa stranim jezicima. Uvelike će olakšati usvajanje tog gradiva i imat će više vremena posvetiti se ostalim školskim predmetima.“

R8: „,, Lakše usvoje drugi jezik kad nemaju uz to obaveze učenja kao školarci““

Nastavno donosimo i dio odgovora roditelja koje se i baš ne slažu:

R9: „Ne nužno.“

R10: „Ne, ne smatram da će dijete zbog poznavanja stranog jezika biti akademski uspješnije jednog dana, jer svako dijete je različito“

R11: „Poznajem puno ljudi koji znaju barem 2 strana jezika( aktivno i pasivno), ali nisu akademski uspješni. Na akademsku uspješnost utječe djetetova inteligencija i trud/ upornost roditelja koji bi trebali kod kuće kontrolirati što je dijete naučilo. I pomagati po potrebi djetetu oko školskog gradiva.“

U trećoj se stavci od roditelja zahtijevalo da izraze u kojoj mjeri se slažu s tvrdnjom da se interes djeteta za komunikaciju i izražavanje na engleskom jeziku pobuđuje kroz igru. Ogromna većina ispitanika (92,5%) se u potpunosti složila s tvrdnjom da se interes djeteta za komunikaciju i izražavanje pobuđuje kroz igru. 7,5% ispitanika djelomično se ne slaže s tvrdnjom te navode slijedeće razloge:

R1: „Ima i drugih medija ( Tv ,mobitel)“

R2: „Igra bez komunikacije na stranom jeziku nije dovoljna za učenje stranog jezika.“

R3: „i druge stvari...jer su djeca zainteresirana za strani jezik i kroz gledanje crtića, slušanje stranih pjesama.“

Četvrta se stavka odnosila na metode poučavanja. 95, % ispitanika se u potpunosti složilo s tvrdnjom da je metoda učenja stranog jezika u predškolskoj dobi učinkovita ako se učenje odvija kroz zanimljive aktivnosti, pjesmice, brojalice, fraze, jednostavne rečenice, ... 3 % ispitanika se djelomično složilo pa se tako navodi sumnja „Ne znam da li je metoda uspješna“ i 1,5 % se ne slaže bez obrazloženja. Peta je stavka glasila: „Dijete predškolske dobi uči i usvaja strani jezik kad se igra, kreće i pjeva, tj. kad je strani jezik sastavni dio njegovog života.“ 98,5 % ispitanika odgovorilo je da se u potpunosti slažu s tvrdnjom, dok se 1,5 % ispitanika slaže samo djelomično. Naveden je i jedan razlog za djelomično slaganje: „Zato što smatram da se može učiti i kroz čitanje priča, pa čak i gledanje nekakvih videa i igranjem video igara. Ako se već provodi vrijeme pred ekranima, neka barem bude korisnije od gledanja crtanih filmova.“

Šesta stavka upitnika bila je sljedeća: „Dijete koje je redovno izloženo stranom jeziku u predškolskoj dobi, prije nego što sam proizvodi jezik, na taj način razvija razumijevanje na temelju slušanja.“ 98,5 % roditelja se složilo s tvrdnjom, a 1,5 % djelomično. Autori su zaključili da je ovdje primjetna velika obaviještenost i osviještenost ispitanika o načinu na koji strani jezik uči dijete predškolske dobi.

Analize slaganja ispitanika s tvrdnjom „Odgojitelj ima neposrednu povratnu informaciju razumijevanja aktivnosti jer vidi hoće li dijete napraviti što je trebalo“ u sedmoj stavci pokazala je sljedeće:

S tvrdnjom se složilo 95,5 % ispitanika, 1,5 % ispitanika se ne slaže i ne navode nikakvo obrazloženje, dok se 3 % ispitanika djelomično složilo i navodi slijedeće:

R1: „Jer dijete može samo kopirati što drugi rade na satu stranog jezika.“

R2: „Nisu sva djeca ista i odgojitelj se ne može posvetiti tolikom broju djece u skupini.“

Tvrdnja iz osme stavke glasila je: „Kada se aktivnosti provode, dvojezično dijete koje je redovito izloženo stranom jeziku postaje svjesno jezika kao komunikacijskog sredstva svakog čovjeka.“

Iz analize rezultata vidljivo je da se najveći dio ispitanika, njih 95,5 %, slaže s tvrdnjom, 3 % ispitanika se na slaže i nije navelo obrazloženje, dok se 1,5 % djelomično slaže. Jedna navodi sljedeće obrazloženje za svoj odgovor „Ne smatram da se baš sve aktivnosti trebaju provoditi dvojezično“.

Tvrdnja iz devete stavke bila je: „Učenje stranog jezika podržava rast pojedinih karakternih osobina dajući djeci lakšu prilagodljivost u ljudskom društvu (otvorenost, pozitivne emocije/emocionalnu stabilnost, iskrenost u odnosu s drugim ljudima i sl.).“ S njom se u potpunosti složilo nešto više od četiri petine ispitanika (80,6 %). Djelomično se složilo 14,9 % , a 4,5 % anketiranih roditelja iz Čakovca se uopće ne slaže. Za neslaganje i djelomično slaganje navedeni su sljedeći razlozi:

R1: „Nije nužno tako. Može se ostvariti i na druge načine, ne samo kroz učenje stranih jezika. ...Olakšava, ali na lakšu prilagodljivost. Puno više utječu neke druge stvari i osobine. Veću ulogu igraju osobine djeteta. Ako je prirodno povučeno, neće nužno zbog učenja jezika biti otvoreno. Moguće je da će biti otvorenije, ali opet ne značajno.“

R2: „Postoje djeca koja su unatoč dvojezičnosti ili poznavanju stranih jezika sramežljiva i zatvorena u komunikaciji s drugim ljudima. Slažem se da je točno da poznavanje jezika omogućava veću otvorenost i fleksibilnost u komunikaciji s različitim ljudima.“

R3: „Djelomično iz razloga što nemam saznanja na koji bi način komunikacija na drugim jezicima utjecala na emocionalnu stabilnost djeteta te zbog toga što po mom mišljenju djeca ne razmišljaju duboko o svojim dostignućima vezanim uz naučene riječi, fraze, bazičnu komunikaciju sa drugim narodima.“ „

R4: „Ako je dijete prirodno povučeno, učenje stranih jezika samo će malo olakšati otvorenost“.

R5: „Svako dijete je individualno, ne mora kod svih imati isti utjecaj....ovisi o karakteru djeteta....Po meni otvorenost prema drugima ima više veze s nekim drugim stvarima nego s učenjem stranog jezika, ali i to zasigurno pomaže. Nisam uočila ovu osobinu kod djeteta.“

Završna deseta stavka iz upitnika glasila je: „Djeca koja govore neki strani jezik izuzetno se brzo prilagođavaju različitim situacijama u skupinama drugačijeg kulturološkog i društvenog okruženja.“ Postotci su ovdje bili ovakvi: 77,62 % potpuno slaganje, 16,38 % djelomično slaganje i 6 % potpuno neslaganje s tvrdnjom. Ispitanici koji se djelomično slažu navode slijedeća obrazloženja:

R1: „Ovisi o karakteru djeteta.“

R2: „Smatram da to ovisi dolaze li iz drugih država. Ako dolaze, vjerojatno im je lakše razumjeti i prilagoditi se promjenama, bilo kulturološkim ili slično. A ako samo uče jezik, ne mora značiti da će to utjecati na djetetovu sposobnost ovakve vrste prilagodbe.“

R3: „Jer ovisi i o drugim crtama karaktera, ali generalno se slažem.“

R4: „Ovisi od djeteta do djeteta.“

R5: „Nije samo poznavanje stranog jezika bitno, nego i osobnost djeteta.“

R6: „Djeca će uvijek naći način da se razumiju.“

R8: „Puno toga ovisi i o genetskim predispozicijama i karakternim osobinama, više nego o poznavanju drugog jezika.“

R9: „Dosta ovisi i o karakteru djeteta kako će biti otvoreno i društveno.“

R10: „Nisam to uočila kod djeteta.“

R11: „Smatram da su djeca različita i zato poznavanje stranog jezika ne utječe isto na svu djecu. Možda na većinu djece da, ali ne na sve pa da se slažem u potpunosti.“

Iz provedene analize moglo se zaključiti da roditelji iz uzorka u Čakovcu strani jezik smatraju potrebom današnjice, što predstavlja motivaciju uključivanja djece u rano učenje stranog jezika, da su u velikoj mjeri svjesni da je rano učenje stranog jezika specifično te da se odvija kroz igru i svakodnevne aktivnosti pri čemu izloženost stranom jeziku treba biti redovita, te da su u velikoj mjeri svjesni prednosti ranog učenja stranog jezika. Unatoč tome, prema subjektivnim procjenama autora mogući su i neki mali nesporazumi ili kriva očekivanja. Autori su i zaključili da su rezultati istraživanja u skladu s rezultatima drugih istraživanja provedenih u Hrvatskoj koji su se bavili stavovima i mišljenjima roditelja i njihovim utjecajem na stavove i mišljenje njihove djece (Mihaljević Djigunović 1995a, 1995b i 1995c).

## Zaključak

Cilj provedenog istraživanja bio je ustanoviti zainteresiranost roditelja za metode poučavanja učenja stranog jezika u ustanovama predškolskog odgoja i obrazovanja u Čakovcu. Na osnovi statističke analize rezultata došlo se do zaključka da sudionici istraživanja imaju pozitivan stav prema ranom učenju stranog jezika. Nadalje proizlazi da roditelji s višim stupnjem obrazovanja u nešto većoj mjeri uključuju svoju djecu u programe ranog učenja stranog jezika u ustanovama predškolskog odgoja i obrazovanja u Čakovcu. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NKRPOO, 2015) navodi roditelje kao ravnopravne sudionike u odgojno-obrazovnom procesu stoga autori predlažu veću suradnju roditelja i izvoditelja nastave stranih jezika. Više pozornosti trebalo bi posvetiti osvješćivanju roditelja na specifičnosti učenja stranog jezika predškolske djece u kojem je izrazito važno poštovanje tihog perioda koji je preduvjet za prijelaz u govor na jeziku cilju (Karshen i Tarell, 1998). Upućenost roditelja vezana uz metode i načine učenja djece rane dobi dobro bi došla u borbi s pogrešnim pretpostavkama roditelja vezanih uz napredovanje djeteta, a što može dovesti do nesporazuma i problema u odnosu prema izvoditelju nastave stranih jezika. Izvoditelji nastave stranog jezika u vrtićima imaju mogućnost svakodnevnim aktivnostima educirati djecu o stranom jeziku i kulturi.

Zaključno valja istaknuti kako nikako nije naodmet stalno iznova informirati roditelje na redovitim roditeljskim sastancima o prednostima koje donosi rano učenje stranog jezika, tj. razvoj kompetencije komunikacija na stranom jeziku, a izvoditelje, odnosno sve one koji provode nastavu sa sadržajima na stranom jeziku, najprije bi trebalo pravilno educirati da budu kompetentni i da budu svjesni o važnosti svoje uloge u biranju ispravnih metoda, načina, pristupa i stvaranja pozitivnog okruženja i atmosfere kao čimbenika uspješnog učenja stranog jezika u ranoj dobi.

## Literatura

Alić, M. (2023). Jelena Zrinska sama protiv svih. Portal *Povijest.hr*  
<https://povijest.hr/temamjeseca/jelena-zrinska-sama-protiv-svih>

- Asher, J. J. (1965). The Strategy of the Total Physical Response: An Application to Learning Russian. *International Review of Applied Linguistics*, 3(4), 291-300.
- Asher, J. J. (1996). The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. *The Modern Language Journal* 53(1), 79-84.
- Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1) 3-17.
- Asher, J. J. (2000). *Learning Another Language Through Actions*. Los Gatos, Ca: Sky Oaks.
- Bowman, B., Burkart, G., Robson, B. (1989). *TEFL/TESL: Teaching English as a Foreign or Second Language*. Washington, D.C: Center for Applied Linguistics.
- Curran, C. (1976). *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River, Il.: Apple River Press.
- Enver, J. (2011). *Early Language Learning in Europe*. London: British Council.
- European Education Area, European Commission  
<https://education.ec.europa.eu/hr/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy>
- Kodrić, (2013). *Jezik na pozornici*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1998.) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. London, New York, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Prentice Hall Ltd.
- Lamendella, J. (1977.). General Principles of Neurofunctional Organization and Their Manifestation in Primary and Nonprimary Language Acquisition. *Language Learning*, 27, 155.-197.
- Kurikulum Dječjeg vrtića Cipelica, Čakovec  
<https://dv-cipelica.hr/wp-content/uploads/2020/09/Kurikulum-2020.2021..pdf>
- Kurikulum Dječjeg vrtića Cvrčak  
<https://dv-cvrcak.hr/wp-content/uploads/2021/10/Kurikulum-Djecjeg-vrtica-Cvrcak-za-pedagosku-godinu-2021.-2022..pdf>
- Mihaljević Djigunović, J. (1995a). Attitudes of Young Foreign Language Learners: A Follow-Up Study. In Vilke, M., Vrhovac, Y. (Eds.), *Children and Foreign Languages II* (pp. 45-71). Zagreb: Filozofski fakultet.
- Mihaljević Djigunović, J. (1995b). Research on the Affective Domain of EFL Learning: A Study of Motivation. *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia*, 42, 257-267:
- Mihaljević Djigunović, J. (1995c). Istraživanja stavova i motivacije za učenje jezika- jučer i danas. In E. Petrović, D. Smajić, V. Bagarić, M. Radišić (Eds.), *Dijete i jezik danas. Dijete i učenje hrvatskoga jezika. Dijete i učenje stranoga jezika*. Zbornik radova s međunarodnoga stručnoga i znanstvenog skupa u Europskoj godini jezika (pp.148-155). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera i Visoka učiteljska škola u Osijeku.
- Milanović, M., Stričević, I., Maleš, D., Sekulić-Majurec, A. (2001). *Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Zrno print.
- Miljak, A. (2009.) *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb, SM Naklada d.o.o.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*  
<https://mzo.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>
- Petrović, E. (2004.) Kratka povijest ranog učenja stranih jezika - Osječka iskustva. *Život i škola*, 12 (2), 24-32.
- Petrović- Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), 123 – 138.
- Prebeg-Vilke, M., (1991). *Vaše dijete i jezik: materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rano učenje engleskog jezika, Dječji vrtić Cvrčak  
<https://dv-cvrcak.hr/rano-ucenje-engleskog-jezika/>
- Pinter, A. (2011). *Children Learning Second Language*. Centre for Applied Linguistics, University of Warwick.
- Silić, A. (2007a). *Prirodno učenje stranog (engleskog) jezika djece predškolske dobi*. Zagreb: Mali profesor.

- Silić, A. (2007b). Stvaranje poticajnog okruženja u dječjem vrtiću za komunikaciju na stranome jeziku, *Odgovne znanosti*, 9 (2), 67-84.
- Vasta, R., Haith, Marshall M. i Miller, Scott A. (1997). *Dječja psihologija*. Zagreb: Naklada Slap.
- Vekić-Kljaić, V. 2016. Stavovi roditelja predškolske djece o ključnim kompetencijama važnima za budući uspjeh djeteta. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65(3), 379–401.
- Vijeća Europske unije (2019) Preporuka o visokokvalitetnim sustavima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na mrežnim stranicama:  
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)
- Vilke, M. (1995). Children and Foreign Languages in Croatian Primary Schools: Four Years of a Project. In M. Vilke, Y. Vrhovac, M. Kruhan, N. Sironić-Bonefačić, I. Skender (Eds.) *Children and Foreign languages, Les Enfants et les langues etrangeres, Kinder und Fremdsprachen, Bambini e lingue straniere* (pp. 1-15). Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.
- Vilke, M. (1999). Djeca i učenje stranih jezika u osnovnim školama. In Y. Vrhovac i suradnici: *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi* (pp. 14-30). Zagreb: Naklada Ljevak.
- Vilke M. (2007.) Engleski jezik u Hrvatskoj: pogled u prošlost, sadašnjost i budućnost. *Metodika* 8 (14), 17-24.
- Vrhovac Y. (2002) Govor i razgovor u hrvatskom projektu "Istraživanje procesa učenja/usvajanja stranoga jezika u ranoj dobi" (1991.-2001. g.) In E. Petrović, D. Smajić, V. Bagarić, M. Radišić (Eds.). *Dijete i jezik danas. Dijete i učenje hrvatskoga jezika. Dijete i učenje stranoga jezika*. Zbornik radova s međunarodnoga stručnoga i znanstvenog skupa u Europskoj godini jezika (pp.127-138). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera i Visoka učiteljska škola u Osijeku.
- Total Physical Response (TPR) – *Cjeloviti tjelesni odgovor*  
<https://dvkt-maslacak.hr/skupina-pcelice/>
- Treaty of Lisbon Amending the Treaty on European Union and the Treaty Establishing the European Community, signed at Lisbon, 13 December 2007: <https://eur-lex.europa.eu/eli/treaty/lis/sign>  
Zagrebačka rezolucija o višejezičnosti (2002.): <https://www.kdv.hr/?p=1335&lang=hr>

**Marija Turk Sakač**  
OŠ "Ivan Benković" Dugo Selo

## **Radost čitanja i pisanja – mogući optimalni model udžbenika Hrvatskog jezika u uvjetima gubitaka izazvanih pandemijom**

### **Sažetak**

Udžbenički komplet Radost čitanja i pisanja za 1.-4. razred osnovne škole (Naklada Ljevak, Zagreb) sadržajno slijedi kurikulum Hrvatskoga jezika. Udžbenik potiče uporabu suvremenih metodičkih sustava i aktivnih metoda usmjerenih na učenike, njihove aktivnosti i stvaralaštvo, uz primjenu raznolikih oblika komunikacije učenika i učitelja, učenika međusobno i sa širom okolinom. Jezični, književni i medijski sadržaji stavljeni su u suodnose s ciljevima razvoja jezične komunikacije, čime je ostvaren integrirani radni udžbenik kakav se smatra najprimjerenijim za nastavu po ideji kurikula. Udžbenici omogućuju prirodan put stjecanja komunikacijskih kompetencija utemeljenih na potrebnim znanjima, sposobnostima i vještinama, odnosno postizanje ishoda učenja zadanih kurikulumom. Ugrađeni su i sadržaji međupredmetnih tema te oblici vrednovanja učeničkih postignuća koje preporučuje kurikulum. Priloženi su i digitalni sadržaji za učenike i učitelje te za individualizirani rad s učenicima s poteškoćama. Među udžbeničkim tekstovima su i aktualne teme (pandemija, potresi, aktualne ličnosti i sl.) te suvremeni pisci. Zbog poremećaja nastave u 2020. i 2021. g. osigurano je više prostora za ponavljanje gradiva iz prethodnih razreda jer iskustva s nastavom na daljinu i prekidima nastave ukazuju na znatne gubitke u učenju u tom razdoblju koje treba nadoknađivati. Po svemu tome, ovi su udžbenici ponuđeni kao optimalni model metodički modernog integriranog komunikacijskog udžbenika za Hrvatski jezik u specifičnim kriznim uvjetima današnjeg vremena.

**Cljučne riječi:** integrirani radni udžbenik; kurikulum Hrvatskoga jezika; udžbenički komplet za Hrvatski jezik; udžbenik u kriznim uvjetima

## **Radost čitanja i pisanja – A Possible Optimal Model of The Croatian Language Textbook In Conditions Of Losses Caused By The Pandemic**

### **Abstract**

Textbook set Radost čitanja i pisanja for primary school grades 1-4 (Naklada Ljevak, Zagreb) follows the Croatian language curriculum in terms of content. The textbook encourages the use of modern methodical systems and active methods focused on students, their activities and creativity, along with the application of various forms of communication between students and teachers, students with each other and with the wider environment. Linguistic, literary and media contents correlate with the goals of language communication development, resulting in an integrated working textbook for the Croatian language, which is considered the most suitable for teaching according to the idea of the curriculum. Textbooks provide a natural way of acquiring communication competences based on the necessary knowledge, abilities and skills, i.e. achieving the learning outcomes set by the curriculum. The contents of cross-curricular topics and forms of evaluation of student achievements recommended by the curriculum are also incorporated. Additionally, digital content for students and teachers and for individualized work with students with difficulties are included. Texts include current topics (pandemic, earthquakes, current personalities, etc.) and contemporary writers. Due to the disruption of classes in 2020 and 2021, more space has been provided for revising material from previous classes, as experiences with distance learning and class interruptions indicate significant learning losses during that period, which need to be compensated. According to all this, these textbooks are offered as an optimal model of a methodically modern integrated communication textbook for the Croatian language in current specific crisis conditions.

**Keywords:** Croatian language curriculum; Croatian language textbook set; integrated workbook; workbook in crisis conditions

## Uvod

Osnova za izradu udžbenika za Hrvatski jezik jesu važeći akti Ministarstva znanosti i obrazovanja, a to su **Zakon o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu** (NN 116/2018), Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije (NN 10/2019) i Pravilnik o udžbeničkom standardu te članovima stručnih povjerenstava za procjenu udžbenika i drugih obrazovnih materijala (NN 9/2019).

Prema Zakonu o udžbenicima (2018), udžbenik je obvezni obrazovni materijal u svim predmetima, a koji služi kao cjelovit izvor za ostvarivanje svih odgojno-obrazovnih ishoda utvrđenih predmetnim kurikulumom, kao i očekivanja od međupredmetnih tema za pojedini razred. Sadržaj i struktura udžbenika mora omogućavati učenicima samostalno učenje i stjecanje različitih razina i vrsta kompetencija, kao i vrednovanje usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda i očekivanja od međupredmetnih tema. Nadalje, udžbenici za Hrvatski jezik u razrednoj nastavi imaju radni karakter, tj. učenici u njega upisuju rješenja zadataka pa je njegova uporaba ograničena na jednu godinu. Dakle, udžbenik ne mogu naslijediti sljedeći naraštaji učenika.

U skladu s Kurikulumom nastavnog predmeta Hrvatski jezik (2019), udžbenik mora obuhvaćati odgojno-obrazovne ishode predmeta Hrvatski jezik koji se odnose na područja Hrvatski jezik i komunikacija, Književnost i stvaralaštvo te Kultura i mediji.

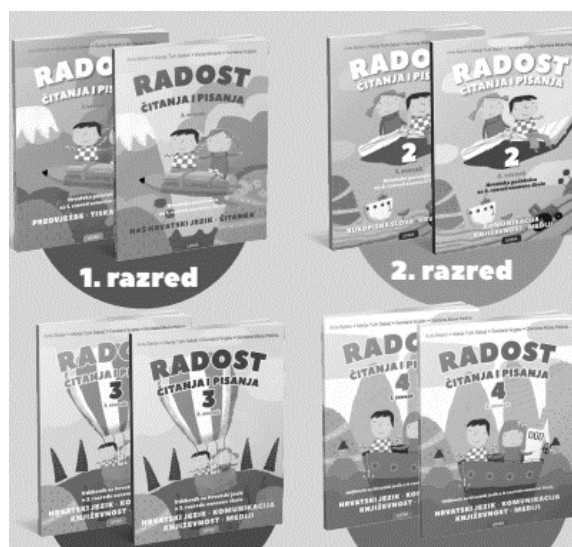
Znanstveni, pedagoški, psihološki, didaktičko-metodički, etički, jezični, likovno-grafički i tehnički zahtjevi za izradu udžbenika, kao i oblik udžbenika za pojedini predmet, razred i razinu obrazovanja, dio su udžbeničkog standarda koji autori i nakladnik moraju slijediti (NN 9/2019). Ti su zahtjevi ugrađeni u ovaj udžbenički komplet na temelju relevantne znanstvene literature (Žužul, 2004; Listeš & Grubić Belina, 2016, 2017; Češi & Ivančić, 2019, Budinski, 2019).

Nadalje, udžbenici i drugi obrazovni materijali svojim sadržajem ne smiju biti protivni Ustavu Republike Hrvatske i proklamiranim načelima demokratskog poretka koji se posebice odnose na zaštitu ljudskih i manjinskih prava, temeljnih sloboda i prava čovjeka i građanina te ravnopravnost spolova. Sadržaj udžbenika treba štiti temeljne vrijednosti i baštinu Republike Hrvatske, kao i promicati nacionalni identitet (NN 116/2018).

Pridržavajući se navedenih zakonskih zahtjeva, autorski tim (Bežen i sur.) Naklade Ljevak je u razdoblju od 2019. do 2021. godine izradio komplet udžbenika *Radost čitanja i pisanja* (Slika 1) za nastavni predmet Hrvatski jezik u razrednoj nastavi. *Radost čitanja i pisanja* izvorni je udžbenički komplet za Hrvatski jezik u nižim razredima osnovne škole. Njegova je izvornost u tome što ne sadrži reciklirane tragove prijašnjih generacija udžbenika, nego je nastao na temelju aktualnog kurikula za hrvatski jezik.

### Sadržajno-metodička utemeljenost udžbenika *Radost čitanja i pisanja 1-4*

U sadržajnom pogledu udžbenici *Radost čitanja i pisanja 1-4* prvotno, kao što je već spomenuto, slijede zahtjeve kurikula Hrvatskoga jezika za osnovne škole. Sadržaj je raspoređen i osmišljen u skladu sa suvremenim grafičkim, lingvističkim, književnoteorijskim i psihološkim spoznajama te didaktičko-metodičkim zakonitostima odgojno-obrazovnog procesa. Metodičko oblikovanje udžbenika je provedeno u skladu s jezičnom strukturom hrvatskoga jezika i suvremenim metodičkim strategijama učenja i poučavanja hrvatskoga jezika. Udžbenik omogućuje uporabu suvremenih metodičkih sustava i aktivnih metoda



Slika 4. Komplet udžbenika *Radost čitanja i pisanja*

usmjerenih na učenike, njihove aktivnosti i stvaralaštvo. Osnova procesa učenja i poučavanja su otvoreni, komunikacijski, projektni, problemski i interpretacijski sustav te analitičke, sintetičke i korelacijsko-integracijske metode u poučavanju jezične komunikacije. Metodička načela za oblikovanje ovih udžbenika jesu i reprezentativnost tekstova i pisaca u udžbeniku, primjerenost teksta spoznajnim mogućnostima učenika, obveznost književnometodičkog predloška, nastavna jedinica, osnovna strukturna jedinica udžbenika, obveznost metodičke opreme i instrumentarija, žanrovska raznovrsnost udžbenika, tematska bliskost književnih tekstova učenikovu iskustvu i interesima, otvorenost povezivanju s drugim umjetnostima i medijima, otvorenost primjeni različitih metodičkih sustava, strategija i metoda i funkcionalnost likovnih priloga u udžbeniku (Bežen, 2003). Jezični, književni i medijski sadržaji stavljaju se u suodnose s ciljem razvoja jezične komunikacije. Time nastaje integrirani udžbenik za hrvatski jezik kakav se smatra najprimjerenijim za nastavu zasnovanu na ideji kurikula. On omogućuje prirodan put stjecanja komunikacijskih kompetencija, utemeljenih na potrebnim znanjima, sposobnostima i vještinama. Prema preporuci kurikula, u udžbenik su ugrađeni i sadržaji međupredmetnih tema te oblici vrednovanja učeničkih postignuća.

Da bismo potvrdili stav autorskog tima da je *Radost čitanja i pisanja 1-4* optimalni model udžbeničkog kompleta za Hrvatski jezik koje zahtijevaju suvremeni uvjeti obrazovanja u razrednoj nastavi, u nastavku slijedi sažeti prikaz elemenata koncepcije udžbenika *Radost čitanja i pisanja 1-4* s naglaskom na njegovu izvornost i autentičnost.

### Struktura udžbenika i udžbenički kompleti

Godina 2019., u kojoj se početnica *Radost čitanja i pisanja 1* počela koristiti u školama, prijelomna je za hrvatski školski sustav jer se u njoj počinje provoditi jedna od najtemeljitijih odgojno-obrazovnih reformi u Hrvatskoj do sada – kurikulna reforma. Njome se u sve škole uvodi, uz mnogo drugih novosti, i novi sustav početnog čitanja i pisanja na materinskom, tj. hrvatskom jeziku. Godine 2013. usvojen je jedinstveni Hrvatski pravopis koji je propisao standard školskih slova hrvatskoga jezika, a koji se od 2014. godine primjenjuje u svim početnicama i udžbenicima hrvatskoga jezika. Ta se standardna školska slova primjenjuju i u ovoj početnici. Druga značajna novost je produžavanje početnog opismenjavanja učenika s jedne na dvije godine, tj. i na drugi razred osnovne škole. Tako se u prvom razredu sada uče samo formalna (u staroj terminologiji tiskana) slova, a rukopisna (prije pisana) slova uče se u drugom razredu. Ove početnice osmišljene su upravo tako da u maksimalno mogućoj mjeri, uz pomoćna sredstva iz udžbeničkog kompleta, omoguće što više usmenog i pisanog komuniciranja učenika i tako im od početka školovanja usadi za život potrebne vještine govorenja i pisanja.

U sadržajnom pogledu početnice slijede zahtjeve kurikula Hrvatskoga jezika za 1. i 2. razred osnovne škole. Osnova procesa učenja i poučavanja su provjerene temeljne i tradicionalne metode u početnom školskom učenju hrvatskoga jezika, a to su globalna i analitičko-sintetička, po kojima je organiziran i slijed sadržaja. Udžbenik omogućuje i potiče uporabu suvremenih metodičkih sustava i aktivnih metoda usmjerenih na učenike, njihove aktivnosti i stvaralaštvo, uz primjenu raznolikih oblika komunikacije učenika i učitelja, učenika međusobno i sa širom okolinom. Time se omogućuje put stjecanja komunikacijskih kompetencija, utemeljenih na potrebnim znanjima, sposobnostima i vještinama, odnosno postizanje ishoda učenja zadanih kurikulumom. Ugrađeni su i sadržaji međupredmetnih tema te oblici vrednovanja učeničkih postignuća. Omogućena je diferencijacija poučavanja prema stupnju predznanja učenika u 1. razredu (nečitači, polučitači, čitači) i stupnju razvijenosti (teškoće u razvoju, daroviti).

Početnica *Radost čitanja i pisanja 1* (Tablica 1) sastoji se od dva samostalna sveska.

Prvi svezak: *Predvježbe* su podijeljene u tri skupine koje slijede jedna za drugom: predvježbe govorenja, predvježbe čitanja i predvježbe pisanja. Svrha im je uvođenje učenika u komunikaciju govorom, pričanjem i slušanjem, provjera predznanja u čitanju i pisanju s kojim su došli u školu, privikavanje tijela i šake za pravilno pisanje. U ovom razdoblju učitelj/ica će provjeriti i registrirati predznanje svakog učenika i odrediti primjerene postupke za njihov daljnji razvoj. Predvježbe osobito



omogućuju uvođenje učenika u poimanje slova kao znaka za glas te znaka uopće. Tu su i upute o pravilnom položaju tijela i pisaljke u šaci za vrijeme pisanja te predlošci za prepoznavanje slova pomoću kojih se može utvrditi koliko u razredu ima nečitača, polučitača i čitača.

*Čitamo i pišemo tiskana slova* poglavlje je koje sadrži lekcije za obradu svih formalnih (tiskanih) slova hrvatske abecede. Po načelu jednostavnosti artikulacije najprije se obrađuju samoglasnici, a potom suglasnici, poredani po načelima grafičke složenosti i frekventnosti u hrvatskome jeziku. Svaka lekcija počinje globalnom metodom povezivanja slike i riječi radi prijenosa glasa u slovo, a nastavlja se analitičko-sintetičkim rastavljanjem i spajanjem riječi, zadatcima glasovne i slovne analize te pisanja i čitanja slova i riječi, koji su koncipirani kao pjesmice, jezične igre, zadatci izbora itd. Svako slovo obrađuje se posebno (monografska metoda) na četiri stranice početnice (Slika 2), jedino su otvornici na početku ovog poglavlja obrađeni na dvije stranice jer se od njih ne mogu slagati riječi i rečenice. Polazi se od izgleda slova (vizualno uporište), uvodne ilustracije koja se odnosi na obrađivano slovo (glas). Zatim slijede zadatci za glasovnu analizu i sintezu. Ogljedna slova na trećoj stranici opremljena su smjerokazima (crte sa strelicom koja pokazuje pravac i redoslijed povlačenja crta u nastajanju slova). Ova stranica namijenjena je pisanju slova, riječi i rečenica. Slijede zadatci za čitanje riječi i rečenica naučenim slovom te zadatci za uspostavljanje konteksta za fonološko-grafičko osvješćivanje slova u riječi. Tu je i orijentacijska okomita rubna abeceda s već obrađenim slovima te slovo koje se upravo obrađuje. Svako slovo opremljeno je abecednim stupom na kojem učenik ima informaciju koje slovo trenutno uči i koja je slova do sada naučio. Na kraju četvrtre stranice prilikom učenja određenog slova



Slika 5. Formalna slova obrađuju se na četiri stranice početnice

nalazi se dodatni zadatak za učenike čitače. Na kraju 1. sveska je tablica hrvatske abecede te pitanja za provjeravanje naučenog i samovrednovanje učenika.

Drugi svezak: *Naš hrvatski jezik* poglavlje je koje sadrži obradu kurikularnih ishoda o pisanju velikog slova i rečeničnih znakova, o govorima hrvatskoga jezika (razlike u govoru pojedinih krajeva - čakavski, kajkavski i štokavski govori), pojmu zajedničkog hrvatskoga jezika kakav se govori u školi te značenju riječi i pojmu rječnika. Time se postavljaju osnove pravopisnog znanja i uočavanju govornih razlika u raznim područjima Hrvatske kao osnove poznavanja hrvatskih dijalekata i narječja, prepoznavanju značenja riječi (semiologija) i snalaženju u tumačenju riječi pomoću rječnika (leksikologija). Svim tim postavlja se temelj za usvajanje identiteta hrvatskog jezika kod učenika kao osnovne kulturne i nacionalne vrednote.

Čitanka pod naslovom *Književnost, stvaralaštvo, mediji* donosi tekstove pomoću kojih se vježba čitanje, osvješćavaju procesi doživljavanja, razumijevanja i tumačenja teksta te oblici komuniciranja u medijima. Uočavaju se razlike među književnim rodovima i prepoznaju vrste tekstova dječje književnosti (slikopriča, priča, zagonetka, pjesma, bajka, igrokaz). Djeca vlastitim uvidom u tekstove primaju iz njih odgojne i etičke poruke o međusobnoj snošljivosti, domoljublju, odnosu prema članovima obitelji i drugim ljudima, upoznaju osobine i posebnosti jezika suvremenih medija. Ovim poglavljem razvijaju se komunikacijske i kognitivne osnove znanja i sposobnosti iz prvog sveska, potiče dječje stvaralaštvo u umjetničkom i medijskom jeziku i usavršava slobodno komuniciranje u raznim

osobnim i društvenim situacijama. Na kraju poglavlja je pregled i sažetak svih naučenih znanja i vještina tijekom godine.

*Ponavljamo, vježbamo, provjeravamo* poglavlje je koje sadrži vježbe i zadatke kojima se učenici suočavaju s vlastitim postignućima u prethodnom radu i ovdje ih mogu provjeriti. Težište je na razumijevanju riječi, rečenica i teksta kao osnove dobre komunikacije i usvajanja novog znanja i vještina. U oba sveska početnice samovrednovanjem i vrednovanjem postignuća završavaju sva glavna poglavlja, a ovo je poglavlje završna provjera stečenih kompetencija u hrvatskom jeziku, posebno u osnovnim vještinama, čitanju i pisanju.

Tablica 1.  
Radost čitanja i pisanja 1 – raspored poglavlja

Radost čitanja i pisanja 1	1. svezak	Predvježbe
		Čitanje i pisanje tiskanih slova
	2. svezak	Naš hrvatski jezik
		Čitanka: književnost, stvaralaštvo, mediji
		Ponavljamo, vježbamo, provjeravamo

Početnica *Radost čitanja i pisanja 2* (Tablica 2) sastoji se također od dva samostalna sveska:

Prvi svezak: Prva cjelina *Ponovimo* namijenjena je ponavljanju gradiva iz prvog razreda.

Slijedi cjelina *Rukopisna slova* u kojoj će učenici tijekom prvog polugodišta učiti čitati i pisati rukopisna (pisana) slova. Cjelina počinje slikovnim uputama o pravilnom i nepravilnom držanju ruke i tijela za vrijeme pisanja, a nastavlja se obradom pojedinih rukopisnih slova. Svako slovo obrađuje se



Slika 6. Rukopisna slova obrađuju se na tri stranice početnice s interpoliranim jedinicama ponavljanja i utvrđivanja već stečenog znanja ili obradom ishoda iz područja jezične komunikacije

posebno (monografska metoda) na tri stranice početnice (Slika 3). Polazi se od izgleda slova (vizualno uporište), uvodnog teksta zasićenog obrađivanim slovom (glasom) i grafomotoričkom vježbom, a zatim slijedi prostor za samostalno učenikovo pisanje slova u crtovlje i u slobodni prostor. Ogljedna slova opremljena su smjerokazima (crte sa strelicom koja pokazuje pravac i redosljed povlačenja crta u nastajanju slova). Slijede zadatci uspostavljanja konteksta za fonološko-grafičko osvježavanje slova u riječi. Tu je i orijentacijska okomita rubna abeceda s već obrađenim slovima te slovo koje se upravo obrađuje. Između cjelina pojedinih slova interpolirane su jedinice ponavljanja i utvrđivanja već stečenog znanja te obrada ishoda iz područja jezične komunikacije u kurikulumu za 2. razred. Početnica je, dakle, koncipirana kao integrirani udžbenik u kojemu su sadržaji jezika, književnosti i medija

funkcionalno povezani, što je u skladu s idejom kurikula. Na završetku pojedinih cjelina su tablice za učeničko samovrednovanje, odnosno procjenu vlastitog napredovanja.

Drugi svezak: Prva cjelina *Književnost i medijska kultura* obuhvaća obradu kurikulnih ishoda iz književnosti i stvaralaštva, kulture i medija te iz područja hrvatskoga jezika i komunikacije (koji nisu obuhvaćeni u prvom svesku). Potiče se na razgovor, slušanje tekstova i točno izgovaranje glasova, riječi i rečenica, objašnjavanje riječi i sintagmi, uspoređivanje mjesnog govora i standardnog hrvatskoga jezika i dalje intenzivno pisanje rukopisnim pismom. Učenik sluša, čita i razlikuje književne tekstove, uočava njihove vrste, strukturu, glavne i sporedne likove, osobine slikovnice, rad u knjižnici. Razlikuje priču, pjesmu, bajku, slikovnicu, zagonetku igrokaz te njihove dijelove. Bogati rječnik i stvara vlastite uratke.

*Ponovimo, vježbajmo, provjerimo* sljedeća je cjelina koja sadrži vježbe i zadatke u kojima se učenici suočavaju s vlastitim postignućima u prethodnom radu i ovdje ih mogu provjeriti. Težište je na razumijevanju riječi, rečenica i teksta kao osnove dobre komunikacije te usvajanja novog znanja i vještina. Ovdje je i završna provjera stečenih kompetencija u hrvatskom jeziku, posebno u osnovnim vještinama, čitanju i pisanju.

Na kraju 2. sveska početnice nalazi se rječnik manje poznatih riječi koje sadrži udžbenik, a koji je pomoć u stjecanju vještine služenja rječnikom uopće.

Važno je naglasiti da se svi kurikulum propisani ishodi mogu s učenicima postići samo radom pomoću udžbenika i bez dodatnog digitalnog sadržaja, jer je primarna zadaća nastave hrvatskoga jezika u prvom i drugom razredu ipak svladavanje vještine čitanja i pisanja kao osnovne komunikacije. Obogaćivanje nastavnog procesa digitalnim sadržajima poželjno je, no ako se iz bilo kojega razloga ne može provesti, pažljivom uporabom udžbenika učenici, učitelji i roditelji mogu osigurati učeniku potpuno i uspješno ostvarivanje programa prvog i drugog razreda osnovne škole.

Tablica 2.  
*Radost čitanja i pisanja 2 – raspored poglavlja*

<i>Radost čitanja i pisanja 2</i>	1. svezak	Ponovimo
		Rukopisna slova (integriran i nastavni sadržaj iz jezika)
	2. svezak	Čitanka: komunikacija, književnost, mediji
		Ponovimo, vježbamo, provjerimo

**Radost čitanja i pisanja 3** (Tablica 3) integrirani je udžbenik koji se sastoji od dva samostalna sveska. Tematski okvir obaju svezaka su četiri tematska područja koje prate godišnja doba u kojima se zbiva život i učenje učenika prema kurikulu 3. razreda osnovne škole i u kojima učenici trebaju steći nove spoznaje i vještine. U skladu s tim odabrani su književni i drugi tekstovi. To su ova područja: Stigla jesen, Prši sniježak pahuljama, Raskoš proljeća, Ljetni snovi. Na početku je prvog sveska poglavlje ponavljanja postignuća iz prethodnih razreda, a na kraju drugog sveska je poglavlje s ponavljanjem postignuća iz trećeg razreda te pregled najvažnijih pojmova i vještina koje je trebalo naučiti u predmetu Hrvatski jezik u trećem razredu osnovne škole. Svaka cjelina završava obrascem samovrednovanja pomoću kojega učenici samoprovjeravaju postignuto.

Prvi svezak: Prva cjelina *Ponovimo* namijenjena je ponavljanju gradiva iz prethodnih razreda. Druga cjelina s naslovom *Stigla jesen* donosi književne tekstove raznih vrsta o temama iz prirode, prirodnim pojavama u jesen, zatim tematske tekstove za obilježavanje određenih dana tijekom jeseni (Dan učitelja, Međunarodni dan štednje, Dušni dan i sl.). Integrirani su sadržaji iz hrvatskog jezika i komunikacije (imenice, glagoli, veliko početno slovo, sporazumijevanje itd.).

Treća cjelina *Prši sniježak pahuljama* nastavlja s povezivanjem književnoteorijskih pojmova (šaljiva pjesma, legenda, bajka) u tekstovima s prirodnim temama (zima), tematskih tekstova (sv.

Nikola, Božić i Nova godina, maškare i sl.) te jezičnih sadržaja (pridjevi, umanjnice i uvećanice, pismo, e-poruke i dr.)

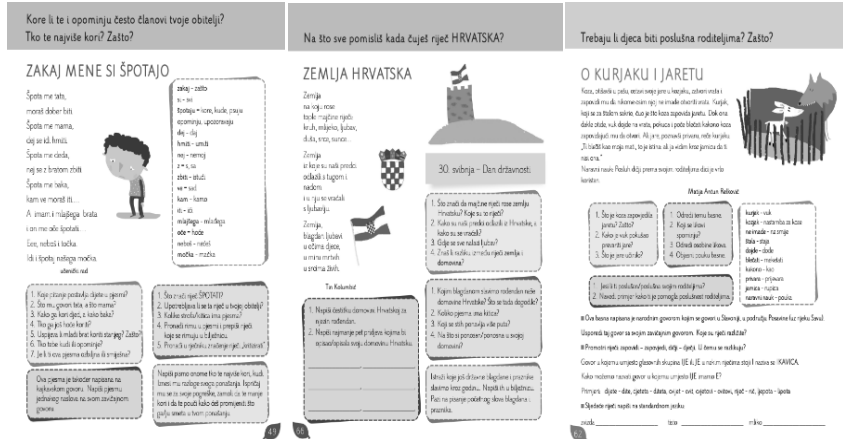
Drugi svezak: Prva cjelina u 2. svesku *Raskoš proljeća* nastavlja tradicijom prethodnih poglavlja iz prvog sveska s naglaskom na prirodne i kulturne ljepote proljeća i proljetnih blagdana. Ovdje vrijedi istaknuti tekstove napisane tradicionalnim zavičajnim govorima hrvatskoga jezika (*Meknite se vse gore, Di greš, Pod Učkun*) čime se čuva i osvješćuje bogatstvo hrvatskoga jezika i kulture te njeguje nacionalni identitet (Slika 4). Tu su i naslovi iz gramatike i pravopisa te medijske kulture, kao i poticaji za pisanje sastavaka.

Druga cjelina 2. sveska, *Ljetni snovi*, donosi pjesme, legende, informativne tekstove o ljetnim temama.

Treći dio, *Ponovimo, vježbajmo, provjerimo*, obuhvaća vježbe za utvrđivanje znanja i vještina iz temeljnih kurikulnih ishoda za područja komunikacije na hrvatskom jeziku te književnosti i stvaralaštva.

Na kraju 2. sveska nalazi se i pregled glavnih sadržaja koje učenik treba naučiti u trećem razredu te rječnik manje poznatih riječi iz cijelog udžbenika.

Oba sveska prožeta su i književno-umjetničkim tekstovima iz svih zavičajnih područja, legendama iz svih krajeva domovine, a s ciljem upoznavanje kulturne baštine i zaštićenih prirodnih i kulturnih dobara.



Slika 7. Tekstovima se osvješćuje bogatstvo hrvatskoga jezika i kulture te njeguje nacionalni identitet. Okvirima različitih boja označena je vrsta pitanja i zadataka.

Tablica 3.  
Radost čitanja i pisanja 3 – raspored poglavlja

Radost čitanja i pisanja 3	1. svezak	Ponovimo
		Stigla jesen...
		Prši snježak pahuljama
	2. svezak	Raskoš proljeća
		Ljetni snovi
		Ponovimo, vježbamo, provjerimo...

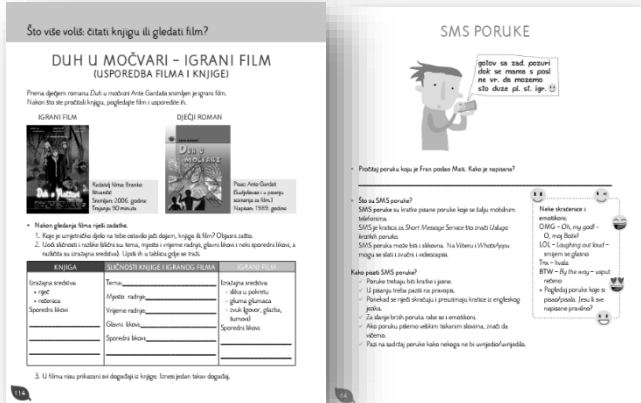
**Radost čitanja i pisanja 4** (Tablica 1) integrirani je udžbenik koji se sastoji od dva samostalna sveska. Tematski okvir obaju svezaka su četiri tematska područja u kojima se zbiva život i učenje učenika prema kurikulumu 4. razreda osnovne škole i u kojima učenici trebaju steći nove spoznaje i vještine. U skladu s tim odabrani su književni i drugi tekstovi. To su ova područja: Osoba, obitelj, društvo; Zavičaj, domovina, svijet; Znanje, duhovnost, kultura i Priroda i čovjek. Na početku je prvog sveska poglavlje ponavljanja postignuća iz prethodnih razreda, a na kraju drugog sveska je poglavlje s ponavljanjem postignuća iz četvrtog razreda te pregled najvažnijih pojmova i vještina koje je trebalo naučiti u predmetu Hrvatski jezik u prva četiri razreda osnovne škole. Svaka cjelina završava obrascem samovrednovanja pomoću kojega učenici samoprovjeravaju postignuto.

Prvi svezak: Prva cjelina *Ponovimo* namijenjena je ponavljanju gradiva iz prethodnih razreda. Druga cjelina s naslovom *Osoba, obitelj, društvo* usmjerena je na osvješćavanje vlastite osobnosti djeteta te njegova mjesta u obitelji i široj društvenoj zajednici. Ističu se ljubav prema čovjeku i životu te

solidarnost među ljudima kao najviše vrijednosti. To su i osnovne poruke uvrštenih književnih tekstova, bez obzira na to jesu li u funkciji obrade književnoteorijskih, jezičnih ili medijskih ishoda. U njima se isprepleću aktivnosti jezične komunikacije te upoznavanja književnosti i medija i njihovih odgojnih i obrazovnih poruka (Slika 5).

Treća cjelina *Zavičaj, domovina, svijet* osvještava u učenicima pripadanje zavičaju, domovini i svijetu. Književni i neknjiževni tekstovi inspirirani su prirodnim i kulturnim obilježjima tradicijskih zavičajnih prostora Hrvatske (Zagreb, Hrvatsko zagorje Dalmacija, Dubrovnik, Slavonija, Baranja,

Podravina, Gorski kotar, Lika, Istra, Međimurje), a tu su i tekstovi o ljubavi prema domovini (Lijepa naša) i hrvatskom jeziku (Preradović) te tekst o pripadnosti Europskoj uniji kao široj domovini i interesu za upoznavanje svijeta (Marko Polo). Sadržava, uz književnoteorijske pojmove, i ishode iz hrvatskog jezika, komunikacije i medija (pisanje velikog početnog slova, govorna i negovorna komunikacija, opis prirode, dokumentarni film, fotopriče, pojam rječnika, leksikona, enciklopedije).



Slika 8. Udžbenici omogućuju upoznavanje osobina i posebnosti jezika suvremenih medija

*duhovnost, kultura* usmjerava učenike na promišljanja o važnosti znanja, istraživanja, duhovnog života i kulture te ih potiče na to narativnim tekstovima (Što je znanje, Enciklopedija budućnosti, Zašto volim matematiku) te tekstovima o istaknutim osobama hrvatske prošlosti i sadašnjosti (Slika 6) koji su postigli svjetske uspjehe zahvaljujući upornosti u vlastitom usavršavanju (R. Bošković, N. Tesla, I. Vučetić, L. Modrić).

Prema osobnoj duhovnosti usmjereni su tekstovi A. Šenoe (Budi svoj), I. Gundulića (Himna slobodi), Z. Baloga (Majka Tereza). Kulturne vrijednosti sadrže tekstovi o Bačanskoj ploči, kravati, karnevalu te književni tekstovi, ilustracije i legende iz hrvatske prošlosti, blagdanima početkom kalendarske godine. Tu su i lekcije iz medijske kulture (internet, novine) te gramatike (pridjevi), izražavanja i pravopisa.

Druga cjelina 2. sveska, *Priroda i čovjek*, donosi pjesme, putopise i dramske tekstove o temama iz prirode (proljeće, šuma, vjetar, prašume, ptice i dr.), bolestima (virusi), zaštiti prirode (Risnjak), zagrijavanju planeta (Muzej zime) prirodnim katastrofama (potresi u Hrvatskoj). Tu su i testovi iz gramatike i pravopisa te medijske kulture, kao i poticaji za stvaralačko pisanje.

Treći dio, *Ponavljanje*, obuhvaća vježbe za utvrđivanje znanja i vještina iz temeljnih kurikulnih ishoda za područja komunikacije na hrvatskom jeziku te književnosti i stvaralaštva. Na kraju poglavlja pruža se mogućnost učenicima i učiteljima da se opreste od 4. razreda, a time i prve etape svoga školovanja, i da o tom razdoblju sačuvaju uspomene (pjesma Rastanak s učiteljicom te prostor za oproštajni učenički sastavak i crtež).

Na kraju 2. sveska nalazi se i pregled glavnih sadržaja koje učenik treba ponijeti iz četvrtog razreda, rječnik manje poznatih riječi koje se pojavljuju u udžbeniku.



Slika 9. Tekst o Luki Modriću, istaknutoj osobi hrvatske sadašnjosti

Tumač boja i okvira u udžbenicima služi učiteljima i učenicima za jasno snalaženje u pitanjima i zadacima u udžbeničkim jedinicama. Tako se okvirima različitih boja diferenciraju pitanja za razumijevanje teksta, pitanja i zadatci za ostvarivanje ishoda učenja, istraživački zadatci, stvaralački zadatci, kao i nepoznate riječi, objašnjenje novih pojmova i pravila te dodatni zadatci i zanimljivosti (Slika 4).

Valja istaknuti još da je sadržaj udžbenika za četvrti razred aktualiziran temama koje od nedavnih godina bitno utjecale na ukupan život i obrazovanje u Hrvatskoj, a to su pandemija koronavirusa i potresi u Zagrebu i Sisačko-moslavačkoj županiji (Slika 7). Naime, od vremena kada su se pojavili poremećaj širenjem pandemije i potresima, u udžbeniku je uputno osigurati više prostora ponavljanju gradiva iz prethodnih razreda jer iskustva s nastavom na daljinu i prekidanje nastave ukazuju u znatne gubitke u učenju u proteklom godinama.

Što je to potres? Jeste li ga doživjeli? Kako ste se osjećali?

**POTRES U ZAGREBU 1880. GODINE**

Deset sekunda! Šest dana prije misli! Čak, da deset puta doline, manje nego! Imao je sreću...  
 1. Koga se potresio, čija je i sada dogodio potres u Zagrebu? Kako se potresio? Kako se potresio? Kako se potresio?  
 2. Koliko se dana trvalo do od potresa u Zagrebu? Koliko se potresio?  
 3. Koga imovina pasci nakon potresa?  
 4. Koga imovina pasci nakon potresa?  
 5. Kako se potresio ljudi koji su doživjeli potres? Prošle je najeta u katu.  
 6. Što su ljudi radili u potresu u Zagrebu?  
 7. Što su ljudi radili u potresu?  
 8. Kako se potresio potres?  
 9. Što su ljudi radili u potresu?  
 10. Što su ljudi radili u potresu?  
 11. Što su ljudi radili u potresu?  
 12. Što su ljudi radili u potresu?

Šest dana prije misli! Čak, da deset puta doline, manje nego! Imao je sreću...  
 1. Koga se potresio, čija je i sada dogodio potres u Zagrebu? Kako se potresio? Kako se potresio? Kako se potresio?  
 2. Koliko se dana trvalo do od potresa u Zagrebu? Koliko se potresio?  
 3. Koga imovina pasci nakon potresa?  
 4. Koga imovina pasci nakon potresa?  
 5. Kako se potresio ljudi koji su doživjeli potres? Prošle je najeta u katu.  
 6. Što su ljudi radili u potresu u Zagrebu?  
 7. Što su ljudi radili u potresu?  
 8. Kako se potresio potres?  
 9. Što su ljudi radili u potresu?  
 10. Što su ljudi radili u potresu?  
 11. Što su ljudi radili u potresu?  
 12. Što su ljudi radili u potresu?

Slika 7. Udžbenik za 4. razred aktualiziran je i temom potresa

Tablica 4.

Radost čitanja i pisanja 4 – raspored poglavlja

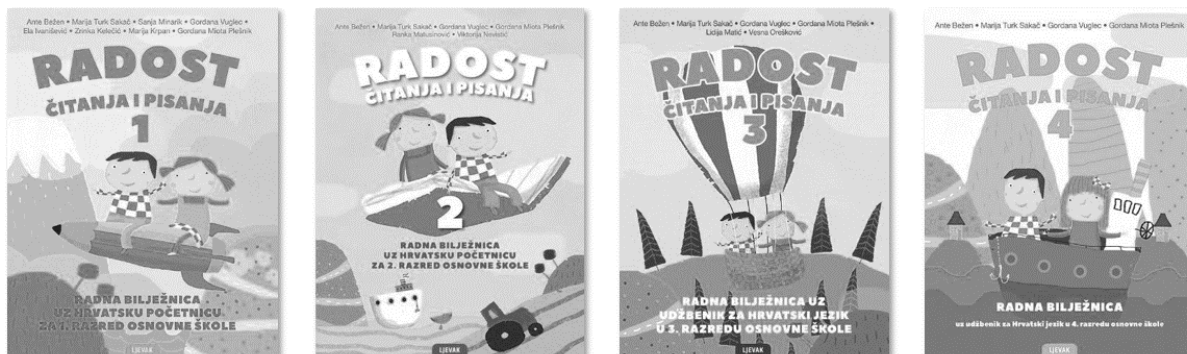
Radost čitanja i pisanja 4	1. svezak	Ponovimo
		Osoba, obitelj, društvo Zavičaj, domovina, svijet
Radost čitanja i pisanja 4	2. svezak	Znanje, duhovnost, kultura
		Priroda i čovjek
		Ponavljjanje

Drugi obrazovni sadržaji

Iako je udžbenik jedino obvezno sredstvo učenja po zakonu, izdavač, Naklada Ljevak, osigurava i druga prateća izdanja koja s udžbenikom čine komplet što dopunjuje udžbenik, a učiteljima/učiteljicama osigurava dodatne upute i sredstva za rad. Ostali dijelovi udžbeničkog kompleta *Radost čitanja i pisanja 1 - 4* su (Tablica 5):

**Radna bilježnica** prati udžbenik i omogućuje potrebno ponavljanje, vježbanje i provjeravanje stečenih postignuća u učenju. Sadrži vježbe za svaku udžbeničku jedinicu. U prvom i drugom razredu radna bilježnica prati početnicu i sadrži zadatke koji omogućuju stvaralački pristup jeziku s naglaskom na razvoj vještine pisanja. U trećem i četvrtom razredu radna bilježnica uz udžbenik sadrži zadatke koji omogućuju stvaralački pristup jeziku s naglaskom na razvoj vještine govorenja i pisanja te vježbanje i ponavljanje svih kurikulom propisanih ishoda. Podijeljena je u četiri cjeline temeljene na ishodima: Poglavlje Ponovimo namijenjeno je ponavljanju gradiva iz prethodnih razreda za nadoknadu mogućih gubitaka kao posljedica prekida nastave i nastave na daljinu u proteklom razdoblju. Slijede poglavlja temeljena na predmetnim područjima i kurikulu. To su Jezik i komunikacija, Književnost i stvaralaštvo te Kultura i mediji. Radna bilježnica isprepletana je brojnim poticajnim jezičnim igrama, križaljka, osmosmjkama, rebusima, kvizovima i sl. Sadržaji radnih bilježnica uključeni su u mjesečne i tjedne izvedbene kurikule. Valja istaknuti da su radne bilježnice neovisne od udžbenika, što znači da nema

zadatka u radnoj bilježnici koji bi se odnosio na polazni tekst koji je u udžbeniku. Već naprotiv, u radnim bilježnicama nalaze se novi književni ili informativni tekstovi na kojima se ponavlja nastavni sadržaj, bilo iz književnosti, jezika ili medijske kulture.



Slika 8. Radne bilježnice prate udžbenike te sadrže zadatke koji omogućuju stvaralački pristup jeziku

**Metodički priručnik za učitelje/učiteljice** sadrži prijedlog godišnjeg plana rada, prijedlog tjednog izvedbenog kurikula, pripreme za sate nastave i upute za druge odgojno-obrazovne zadatke, razradu razina učeničkih postignuća na osnovi kojih se daju brojčane ocjene, izbor iz najbolje literature za poučavanje hrvatskoga jezika, nastavne listiće za ispis i druge upute.

**Ispiti znanja** slijede udžbenike, ishode te prijedlog tjednog izvedbenog kurikula za pojedini razred. Svaki ispit znanja sastoji se od A i B skupina zadataka. Svakim ispitom znanja vrednuju se dva kurikulska područja iz Hrvatskoga jezika: Hrvatski jezik i komunikacija te Književnost i stvaralaštvo, a rezultiraju i dvjema ocjenama (osim za 1. r. jer ne znaju čitati). Na kraju svakog ispita znanja nalazi se dodatni zadatak (2.- 4. r.). Uz ispite znanja pripremljena su i rješenja ispitnih zadataka, bodovanje zadataka i objašnjenja bodovanja.

**Digitalni sadržaji** za učenike i učitelje nalaze se na digitalnoj platformi IZZI. Digitalni sadržaj nadopunjuje udžbenički komplet metodičkim instrumentarijem (pripreme, PDF udžbenika, radne bilježnice, godišnji i tjedni izvedbeni kurikuli, rješenja ispita znanja, razine ostvarenosti), dodatnim obrazovnim zadacima za svaku udžbeničku jedinicu. Na platformi IZZI nalaze se animacije smjera pisanja pojedinog formalnog i rukopisnog slova uz zvučne efekte vrlo privlačne za djecu, animacija o spajanju pisanih slova i vježbe grafomotorike (vježbe za prstiće). Tu su i cjeloviti književno-umjetnički tekstovi iz kojih su preuzeti ulomci u udžbeniku, zvučna čitanka odabranih tekstova poglavito na zavičajnim govorima, animirani filmovi koji se obrađuju u udžbenicima.

**Listići za dopunski i individualizirani rad** također su dio udžbeničkog kompleta *Radost čitanja i pisanja 1-4*. Objavljeni su na platformi IZZI, a napravljeni su u skladu sa smjericama Priručnika o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju (2005) Hrvatske udruge za disleksiju te s Kurikulumom nastavnoga predmeta Hrvatski jezik (2019).

Sastavni dio udžbeničkog kompleta *Radost čitanja i pisanja 1-2* jesu i zidne slovarice formalnih i rukopisnih slova te učenička slovarica za 1. razred.

Udžbenički komplet *Radost čitanja i pisanja 1-4* u prva četiri razreda osnovne škole omogućuje učenicima, učiteljima i roditeljima i učinkovito opismenjavanje učenika u hrvatskom jeziku, razvoj osnovnih jezičnih (komunikacijskih) djelatnosti u nastavi Hrvatskoga jezika, a to su slušanje, govorenje, čitanje i pisanje, pravopisnog i slovničkog znanja, ali i osvještavanje svog nacionalnog identiteta.

Tablica 5.

Drugi obrazovni materijali uz udžbenike *Radost čitanja i pisanja 1-4*

Radna bilježnica	1. i 2. razred - prati početnicu
	3. i 4. razred - podijeljena je u četiri cjeline temeljene na ishodima: Ponovimo, Jezik i komunikacija, Književnost i stvaralaštvo, Kultura i mediji
Ispiti znanja	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A i B skupina zadataka</li> <li>- svakim ispitom znanja vrednuju se dva kurikulska područja iz Hrvatskoga jezika: Hrvatski jezik i komunikacija te Književnost i stvaralaštvo, a rezultiraju i dvjema ocjenama (osim za 1. r. jer ne znaju čitati)</li> <li>- dodatni zadatak (2.- 4. r.)</li> <li>- rješenja ispitnih zadataka, bodovanje zadataka i objašnjenja bodovanja</li> </ul>
Metodički priručnik	<ul style="list-style-type: none"> <li>- godišnji izvedbeni kurikulum za Hrvatski jezik</li> <li>- prijedlog tjednog izvedbenog kurikula</li> <li>- pripreme za svaki nastavni sat s dodatnim nastavnim listićima za vježbanje i ponavljanje</li> <li>- nastavni listići</li> </ul>
Zidne slovarice (1. i 2. razred)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- broj i smjer poteza</li> <li>- smješteno u crtovlje</li> <li>- ilustracija</li> </ul>
Učenička slovarica (1. razred)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dodatak kartice za igru pamćenja sa slovima abecede</li> </ul>
Digitalni nastavni sadržaji na platformi IZZI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- metodički instrumentarij</li> <li>- dodatni obrazovni zadatci za svaku udžbeničku jedinicu</li> <li>- animacija smjera pisanja pojedinog tiskanog slova</li> <li>- vježbe grafomotorike: vježbe za prstiče</li> <li>- animacija o smjeru pisanja pisanih slova</li> <li>- animacija o spajanju pisanih slova</li> <li>- cjeloviti književno-umjetnički tekstovi</li> <li>- animirani filmovi</li> <li>- zvučna čitanka</li> <li>- listići za dopunski i individualizirani rad</li> <li>- Zagonetke - zavičajne pravopisne i gramatičke razglednice</li> </ul>
Zagonetke - zavičajne pravopisne i gramatičke razglednice (IZZ)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- polazište su zagonetke A. Vukovića</li> <li>- osim upoznavanja kulturnih i prirodnih ljepota Republike Hrvatske, ponavljaju se pravopisni i gramatički sadržaj određenog razreda</li> </ul>
Listići za dopunski i individualizirani rad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- u skladu sa smjericama Priručnika o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju Hrvatske udruge za disleksiju (2005) te s Kurikulumom nastavnoga predmeta Hrvatski jezik (2019)</li> </ul>

## Zaključak

Udžbenički kompleti za Hrvatski jezik u nižim razredima osnovne škole *Radost čitanja i pisanja 1-4* Naklade Ljevak, omogućuju prirodan put stjecanja komunikacijskih kompetencija utemeljenih na potrebnim znanjima, sposobnostima i vještinama. Osim toga, utječu na cjelokupan razvoj dječje osobnosti, a samim time i na pozitivan odnos prema materinskomu hrvatskom jeziku i nacionalnom identitetu što je itekako potrebno mladim naraštajima kako bi znali čuvati svoj hrvatski jezik i domovinu. Naime, u odgojno-obrazovnom procesu, uz učitelja, udžbenik je osnovni izvor znanja. Udžbenici *Radost čitanja i pisanja 1-4* nastali su u skladu s teorijama didaktičke spoznaje, didaktičke znanosti i umjetnosti te didaktičkog prijenosa. Ovi udžbenici kao cjeloviti izvori znanja služe za ostvarivanje svih odgojno-obrazovnih ishoda utvrđenih predmetnim kurikulumom, kao i očekivanja od međupredmetnih tema za pojedini razred. Usklađeni su s udžbeničkim standardom i prilagođeni hrvatskoj nacionalnoj baštini i tradiciji. Tekstovi u udžbenicima su kroatocentrični, što znači da hrvatski pisci predstavljaju jedan, a



odabrani pisci drugih naroda drugi dio korpusa udžbeničkih tekstova. Među udžbeničkim tekstovima neizbježne su i aktualne teme (pandemija, potresi, aktualne ličnosti i sl.). Jezični, književni i medijski sadržaji u udžbeniku stavljeni su u suodnose s ciljem razvoja jezične komunikacije čime nastaje integrirani udžbenik za hrvatski jezik. Udžbenici *Radost čitanja i pisanja 1-4* omogućuju i potiču uporabu suvremenih metodičkih sustava i aktivnih metoda usmjerenih na učenike (Bežen, 2019).

Nadalje, sadržaj i oblikovanje udžbenika temelje se i na psihološkim spoznajama o osobitostima dječjeg spoznajnog razvoja i pojedinim njegovim razdobljima, a prema Piagetovoj teoriji, učenici razredne nastave nalaze se u razdoblju konkretnih operacija (Bežen, 2008). Oblikovanje prijeloma udžbenika za početno čitanje i pisanje pak slijedi osnovna načela tipografsko-rukopisnih standarda, prema Kuhariću (2013) i Reberskom (2013), kako bi se učenicima osigurala čitkost pisma, čime bi se sposobnosti dekodiranja i pisanja teksta odvijala tečno i automatski. Tekovina suvremenog digitalnog doba jest i to što tiskani udžbenik prate i digitalni sadržaji kako za učenike, tako i za učitelje.

Izvornost i autentičnost udžbeničkog kompleta *Radost čitanja i pisanja 1-4* je i u tome što ne sadrže reciklirane tragove prijašnjih generacija udžbenika, nego su nastali na temelju aktualnog kurikula za hrvatski jezik.

Zbog poremećaja nastave pandemijom u vrijeme kada su udžbenici nastajali, u njima je osigurano više prostora za ponavljanje gradiva iz prethodnih razreda jer iskustva s nastavom na daljinu i prekidima nastave ukazuju na znatne gubitke u učenju u tom razdoblju koje treba nadoknađivati. Po svemu tome, ovi udžbenici slijede optimalni model metodički modernog integriranog komunikacijskog udžbenika za Hrvatski jezik u specifičnim kriznim uvjetima današnjeg vremena.

Drugi obrazovni materijali uz udžbenike *Radost čitanja i pisanja 1-4*, nadopunjuju udžbenike u metodičkom, medijskom i sadržajnom pogledu te pružaju učenicima i učiteljima bogat izvor zanimljivih, interaktivnih i poučnih materijala.

## Literatura

- Bežen, A. (2003). Metodička načela u oblikovanju udžbenika književnosti. *Školski vjesnik*, 52 (1-2), 23-39.
- Bežen, A. (2008). *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Bežen, A. & Reberski, S. (2014). *Početno pisanje na hrvatskome jeziku*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- Bežen, A. et al. (2019). *Radost čitanja i pisanja 1, Hrvatska početnica za 1. razred osnovne škole*. Naklada Ljevak.
- Bežen, A. et al. (2020). *Radost čitanja i pisanja 2, Hrvatska početnica za 2. razred osnovne škole*. Naklada Ljevak.
- Bežen, A. et al. (2021). *Radost čitanja i pisanja 3, udžbenik za Hrvatski jezik u 4. razredu osnovne škole*. Naklada Ljevak.
- Bežen, A. et al. (2021). *Radost čitanja i pisanja 4, udžbenik za Hrvatski jezik u 4. razredu osnovne škole*. Naklada Ljevak.
- Budinski, V. (2019). *Početno čitanje i pisanje na hrvatskome jeziku*, Profil International; Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Češi, M. & Ivančić, Đ. (2019). *Izazovi i umijeća učenja i poučavanja: hrvatski jezik i inkluzivni pristup*. Naklada Ljevak.
- Hrvatska udruga za disleksiju (2005). *Priručnik o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju Hrvatske udruge za disleksiju*. Zagreb.
- Kuharić, V. (2013). Smjernice za definiranje prijedloga standarda tipografije i prijeloma udžbenika za početno čitanje i pisanje na hrvatskom jeziku u prvom razredu osnovne škole. In: Bežen & Majhut (Eds.), *Kurikul ranog učenja hrvatskoga/materinskoga jezika* (pp. 75-90). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Europski centar za sustavna i napredna istraživanja.
- Listeš, S. & Grubić Belina, L. (2016). *Kompetencijski pristup nastavi Hrvatskoga jezika*. Školska knjiga.
- Listeš, S. & Grubić Belina, L. (2017). *Izazovi nastave Hrvatskoga jezika*. Školska knjiga.

- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije*. MZO. (NN 10/2019) [https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_01\\_10\\_215.html](https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html)
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). *Pravilnik o udžbeničkom standardu te članovima stručnih povjerenstava za procjenu udžbenika i drugih obrazovnih materijala*. MZO. (NN 9/2019). [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_01\\_9\\_196.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_9_196.html)
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2018). *Zakon o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu*. MZO. (NN 116/2018) [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018\\_12\\_116\\_2288.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_12_116_2288.html)
- Reberski, S. (2013). Prijedlog pisama za poučavanje pisanja i čitanja u početnom učenju hrvatskoga jezika kao osnova tipografsko-rukopisnih standarda. In: Bežen & Majhut (Eds.), *Kurikul ranog učenja hrvatskoga/materinskoga jezika* (pp. 91-101). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Europski centar za sustavna i napredna istraživanja.
- Žužul, A. (2004). Udžbenik i kurikulum. In: S. Halačev, (Ed.), *Udžbenik i virtualno okruženje: zbornik radova* (pp. 23-45). Školska knjiga.

**Vladimir Vukomanović Rastegorac**  
Univerzitet u Beogradu  
Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača

## **Kako uvaspitati smrt? – strategije vaspitača u predškolskim ustanovama<sup>1</sup>**

### **Sažetak**

Konceptualizacija smrti kod dece započinje u ranom detinjstvu, ali potreba za razgovorom o njoj nije osveščena na ravni vaspitno-obrazovne strategije. Studenti Fakulteta za obrazovanje učitelja i vaspitača u Beogradu u vezi s tim su pokazali zapitanost nad sledećim situacijama: 1. kako detetu odgovoriti na pitanje šta je smrt; 2. kako reagovati kad dete pokazuje promene u ponašanju povodom smrti kućnog ljubimca, 3. da li i kako tumačiti tekst u čijem je fokusu član porodice koji je preminuo detetu iz grupe, 4. da li i kako razgovarati s decom o smrti u slučaju kad se dođe na zamenu u grupu u kojoj je preminuo vaspitač. Tim povodom, anketiranjem su prikupljena mišljenja vaspitača (n=132), a potom smo kvalitativnom analizom odgovora došli do sistematizacije postojećih strategija i formulisali preporuke za dalji rad. Odgovori vaspitača pokazuju da oni poznaju raznovrsne strategije kad je reč o razgovoru s decom na temu smrti, da često deci daju jasne odgovore u vezi s njom, da poznaju pojedine mehanizme utehe u kriznim situacijama, da prepoznaju važnost verbalizacije emocija i da poseduju svest o različitim faktorima koje treba imati u vidu. Napredak na ovom polju mogao bi pak da se sastoji u nezaobilazanju teme smrti, izbegavanju metaforičnih odgovora i promišljanju o kvalitetu sećanja na preminulog.

**Ključne reči:** metodika razvoja govora; obrazovanje o smrti; predškolsko vaspitanje; tanatologija

## **How to teach about death? - Strategies of preschool teachers**

### **Abstract**

The conceptualization of death in children begins in early childhood. However, the need to discuss it is not systematically recognized as part of the educational strategy. Students from the Faculty of Education in Belgrade expressed concerns regarding the following situations: 1) how to respond to the question of what death is; 2) whether and how to react when a child shows behavioral changes due to the death of a pet; 3) whether and how to interpret a text focusing on a relative who has passed away for a child in the group; 4) whether and how to talk to children about death when joining a group in which the educator has passed away. In this regard, opinions of educators (n = 132) were gathered through surveys, and then, by qualitative analysis of responses, existing strategies were systematized and recommendations for further work were formulated. The responses of educators indicate that they are familiar with various strategies when it comes to talking with children about death. They often provide clear answers to children regarding this topic and are knowledgeable about certain comfort mechanisms in crisis situations. They recognize the importance of verbalizing emotions and possess an awareness of different factors that should be taken into consideration. On the other hand, progress in

---

<sup>1</sup> Na zamolbu autora Organizacijski odbor uvrstio je ovaj rad u Zbornik na izvornom jeziku.

At the author's request, the Organizing Committee included this paper in the Proceedings in the original language.

this field could involve not avoiding the topic of death, refraining from metaphorical responses, and reflecting on the quality of memories of the deceased.

**Keywords:** death education; preschool education; speech development methodology; thanatology

## Uvod

Kad se razmatra konceptualizacija smrti kod dece, obično se u psihološkim studijama govori o usvajanju četiri supkoncepta: univerzalnosti, ireverzibilnosti, nefunkcionalnosti i kauzalnosti (up. Speece & Brent, 1984; Hoffman & Strauss, 1985; Lazar & Torney Purta, 1991; u Srbiji: Spasić, 2016). Usvajanje ovih supkonceptata, pokazuju navedene studije, započinje u ranom detinjstvu i potom prolazi kroz niz transformacija i faza. Pritom, na oblikovanje detetove misli o smrti utiču mnogi faktori, a samo neki od njih su uzrast, inteligencija i pol, zdravstveno stanje i iskustvo smrti bliskih osoba (v. Sternlicht, 1980; Orbach et al., 1986; Jay et al., 1987; Cotton & Range, 1990, Tamm & Granqvist, 1995), porodično i društveno okruženje (npr. Florian & Kravetz, 1985; Brent et al., 1996).

Budući da se već predškolska deca susreću s fenomenom smrti u svakodnevnom životu, pojavila se potreba za temeljnim promišljanjem o tome kako u vaspitno-obrazovnom kontekstu pristupiti ovoj kompleksnoj temi. Tako se rodio koncept *obrazovanja o smrti*, čiji je cilj da informiše dete o činjenicama koje se tiču smrti, kao i da mu pruži pomoć prilikom susreta s mislima o smrti i susreta sa smrću bližnjih. Krajnji ishod ovakvog, sistemskog pristupa u najboljem slučaju se, između ostalog, vidi kroz pozitivan uticaj na dečje razumevanje smrti i izbegavanje „ukrštenih“ iskustava (npr. razvoda i smrti), kao i emocionalnu podršku koja se deci na stručan i naučno zasnovan način pruža u teškim trenucima (up. Oaks & Bilbeau, 1987). U vezi s tim, u literaturi se mogu naći preporuke koje se tiču postupanja u kriznim situacijama i načina na koji treba pristupiti deci prilikom razgovora o smrti (Thornton & Krajewski, 1993; Woodard, 1997; Willis, 2002; Corr & Balk, 2010). Jedan moguć i sažet njihov pregled ponuđen je u tabelama 1 i 2.

Tabela 1.

### *Kako voditi dijalog s decom o smrti*

Pomozite detetu da uči o smrti i odgovarajte na njegova pitanja...	– Iskreno i istinito – Jednostavno i direktno (bez metafora i eufemizama) – Brižno i empatično – Strpljivo
Ako niste sigurni...	– Šta je dete htelo da pita – parafrazirajte – Na kom je dete razvojnom nivou – pustite ga da interpretira – Kako da odgovorite na pitanje šta se zbiva posle smrti – upoznajte se sa stavovima roditelja
Dopustite ohrabrite prihvatite	/ – Dopustite da dete govori o preminuloj osobi / – Dopustite sumnje, preispitivanja i razlike u mišljenjima – Ohrabrite dete da izrazi svoja osećanja (ali ne insistirajte ako ono to ne želi) – Prihvatite dečja osećanja, poglede i reakcije

Tabela 2.

### *Kako pomoći detetu da prihvati smrt bliske osobe*

Bol	– Dajte detetu vremena da odgovori na događaj smrti – Dozvolite detetu da izrazi bol i dajte mu primer: izrazite svoje emocije – Budite iskreni u vezi sa snagom bola koji će dete podneti – Budite tu posebno u vreme rođendana, godišnjica i praznika – Svedite na minimum druge moguće uzroke stresa za dete – Imajte na umu da je proces žaljenja uvek individualan
Briga	– Uverite dete da ćete se pobrinuti za njegove potrebe – Uverite dete da će se posle određenog vremena osećati bolje – Uverite dete da ne voli manje osobu koja je preminula ako se raduje životu

---

	– Uverite dete da ono nije krivo za smrt
Sećanje	– Ohrabrite dete da se seća preminulog kao realne osobe (s vrlinama i manama) – Predložite šetnju i razgovor – Predložite načine na koje dete može da održi kontakt s preminulim (sađenje biljke, slikanje, pisanje...) – Uključite se u sećanje na onoga koji je preminuo – Preporučite druge ljude koji mogu da pomognu

---

U Srbiji su istraživanja koja pripadaju oblasti obrazovanja o smrti još u povoju. Ipak, konkretne situacije u predškolskom i školskom kontekstu (o jednoj od njih u: Vukomanović Rastegorac, 2015), upoznavanje sa čitavom tradicijom obrade teme smrti u srpskoj poeziji za decu (Vukomanović Rastegorac, 2018a; 2018b; 2019), kao i s konceptom biblioterapije (Todahl et al., 1998; Berns, 2003-04; Kregou, 2013), podstaklo je pokretanje jednosemestralnog izbornog kursa *Metodički pristup temi smrti u poeziji za decu i mlade* na Fakultetu za obrazovanje učitelja i vaspitača u Beogradu. Program predmeta (Program MPTS, 2021) obuhvatao je upoznavanje studenata: 1. s osnovnim predstavama o smrti s psihološkog, sociološkog i religijskog stanovišta; 2. s dečjim predstavama o smrti; 3. sa stavovima i metodičkim pogledima vaspitača i nastavnika povodom razgovora o smrti u obrazovnom kontekstu; 4. s aspektima tematizacije smrti u srpskoj poeziji za decu i mlade); 5. s metodičkim potencijalima i biblioterapijskom ulogom poezije za decu i mlade koja tematizuje smrt. Jednu od „najslabijih karika” unutar ovog kursa i danas čini nedovoljno jasan i sistematičan uvid u to kako vaspitači u Srbiji pristupaju temi smrti unutar svojih predškolskih ustanova. Prazninu donekle popunjavaju dva teksta nastala na osnovi master radova (Milašinić, 2020; Živković, 2023), koja, uz sva ograničenja, donose dragocene podatke. Ipak, otvorenih pitanja je i dalje mnogo, a o tome posebno svedoči zapitanost polaznika kursa MPTS nad situacijama s kojima se mogu susresti u svom radu, a na koje jasnog odgovora – nema. Ovaj tekst je jedan od pokušaja da se na njihove strepnje odgovori kroz sistematično sagledavanje i otvoreno vrednovanje mišljenja vaspitača povodom pojedinih izazova.

### Metodološki okvir istraživanja

Iako je studentskih nedoumica bilo znatno više, dominante su se mogle sažeti u četiri problemske situacije. One se tiču: 1. definisanja pojma smrti, 2. smrti kućnog ljubimca, 3. smrti majke i obrade teksta koji tematizuje odnos majke i deteta, 4. zamene iznenada preminulog vaspitača. Cilj ovog rada je da sistematizuje strategije koje bi vaspitači uposlili u pomenutim situacijama, da uporedi njihove odgovore s preporukama iz literature i na temelju te komparacije formuliše dalje preporuke za rad. S tom namerom, formulisana su sledeća četiri pitanja, koja su potom postavljena vaspitačima zaposlenim u predškolskim ustanovama.

1. Čitate u grupi bajku „Devojčica sa šibicama” H. K. Andersena. Dete Vas pita šta je to smrt. Kako biste odgovorili na njegovo pitanje? Zašto?

2. Saznajete da je jednom detetu iz vaspitne grupe uginuo kućni ljubimac. Primećujete da postoje promene u njegovom raspoloženju i ponašanju. Šta ćete učiniti? Zašto?

3. U grupi imate dete čija je majka preminula. Planirali ste da na sledećoj aktivnosti obradite s grupom pesmu koja govori o ljubavi majke prema detetu i(li) o detetovoj ljubavi prema majci. Šta ćete učiniti? Zašto?

4. Vaspitač koji je vodio grupu je neočekivano preminuo. Dobijate zadatak da vodite ovu grupu dok se ne nađe zamena. Deca pitaju zašto ne dolazi njihov vaspitač. Šta ćete učiniti? Zašto?

Kako bismo došli do odgovora što više vaspitača i dobili što raznovrsniji i u tom pogledu reprezentativniji uzorak, svaki student vaspitačkog smera koji je pohađao predmet tokom 2021/22 i 2022/23 godine postavio je ova četiri pitanja trima vaspitačima. Tako se obrazovala baza odgovora na postavljena pitanja – upravo ona će predstavljati korpus čija će analiza biti predstavljena u ovom radu.

Broj vaspitača čiji su odgovori analizirani je 132. Distribucija po mestima je sledeća: Beograd (65), Požarevac (11), Obrenovac (8), Zemun (7), Valjevo, Mladenovac (5), Nova Pazova (4), Bajina Bašta, Indija, Ljig, Pančevo, Smederevska Palanka, Sopot (3), Čačak, (2), Gornji Milanovac, Kovin, Kraljevo, Leposavić, Mionica, Smederevo, Stara Pazova (1). Ispitanici se razlikuju po radnom iskustvu: 0–5 godina (44), 6–10 godina (21), 11–15 godina (23), 16–20 godina (17), 21–25 godina (11), 26–30 godina (10), 30–40 godina (6). Odgovori ispitanika analizirani su kvalitativno i grupisani tematski. Tamo gde je to bilo važno, kako bi se približio stepen prisustva određenih odgovora, uz njih će u zagradi biti navedena frekvencija pojavljivanja.

## Rezultati i njihova analiza

### Definisanje pojma smrti

U odgovorima vaspitača na prvo pitanje primećuje se nekoliko slojeva, koji obrazuju kompleksne predstave smrti. Elementi odgovora se ovde mogu razvrstati u tri skupine.

Prvu skupinu čine *direktni eksplikativni odgovori* (njih je ukupno 62) i oni imaju dva vida. Prvu podgrupu čine odgovori koji naglasak stavljaju na to da je smrt *sastavni deo života* (46), pa značajan broj vaspitača smrt predstavlja kao „normalan deo života”, „prirodan proces”, koji se sastoji u tome da „svako živo biće u svetu koje se rađa ono i umire”. Drugu podgrupu ovih odgovora čine oni koji smrt predstavljaju kao *biološki/telesni proces* (16), a to se najčešće čini tako što se ona definiše kao „trenutak kad srce prestane da kuca” ili pak kad „nečije telo više nema snage da živi”.

Ipak, smrt se ne predstavlja samo u eksplikacijama ovoga tipa, već se veoma često u okviru odgovora nazire i opis smrti kroz odgovarajući epitet, koji naglašava jedan njen aspekt ili više njih. U ovakvim *direktnim deskriptivnim odgovorima* (njih je ukupno 52) najviše ispitanika ističe univerzalnost smrti (21), govoreći kako „svi koji se rode jednog dana moraju da odu” i kako „sve što postoji: cvet, životinja, čovek raste i razvija se, ali mora i da uvene, ugine ili umre”. Smrt je konačna (15) – ona je „trenutak kad zauvek odemo”, „kraj životnog ciklusa”; smrt je nepredvidiva (10), jer „ne umiru svi u isto vreme” i jer se može „desiti svakome, mada nekome pre, nekome kasnije”; smrt je neizbežna (5) – „nešto što nas sve očekuje”, „nešto što je neminovno”. U jednom odgovoru nalazimo i njenu karakterizaciju kao nepoznate ili nespoznatljive: „Niko nema tačan odgovor šta je smrt i šta se dešava posle. Da li je to kraj ili neki novi početak...”

*Metaforični odgovori* čine treću značajnu skupinu odgovora – njih je 53. U ovom pogledu zanimljivo je, i donekle očekivano, da se smrt često predstavlja kao odlazak ili putovanje (35) – kao „put na koji svi odemo jednom”, „prelazak iz jednog sveta, na kom se trenutno nalazimo, u drugi” ili „odlazak na nebo”. Uz to, metaforični odgovori donose sliku smrti kao nečijeg nestanka (10), gubitka ili rastanka s njim (4), kao i nečije promene oblika postojanja (2). Sa druge strane, nasuprot očekivanjima, vaspitači veoma retko smrt predstavljaju kao (večni) san (2).

Odgovori koji smrt ne predstavljaju kao konačnu otvaraju nova pitanja: ako mrtvi nisu zaista mrtvi, kako onda nastavljaju da postoje? Deo vaspitača veoma dobro oseća prazan prostor koji se otvara njihovim odgovorom, pa tu prazninu pokušava da popuni konceptualizacijom *mrtvih*. *Mrtvi* najčešće postoje na nebu (14), oni su na drugom mestu/svetu (4) ili na onom svetu (2), na zvezdama ili u raju (1). To drugo mesto se karakteriše kao bolje, lepo ili lepše. Od sposobnosti koje su imali za života pripisuje im se to da gledaju (5), vide (3) i posmatraju (4); da čuvaju (11), paze (3) i motre (2); neki postaju anđeli čuvari (2), dok nas drugi čekaju (1). Mrtvima se relativno često pripisuju određena osećanja: oni (nas) vole (6) i „teše nas kad smo tužni i raduju se našoj sreći”; njih „ništa ih ne boli” (3) i „osećaju se bolje i lepše” (2). Konačno, želje mrtvih su da mi ne budemo tužni jer će i oni tada to biti – mrtvi žele da nas vide srećne i nasmejane.

U pokušajima vaspitača da deci predstave pojam smrti bitnu ulogu igra (ili može da igra) nekoliko mehanizama. Najvažniji među njima, makar kad se u obzir uzme broj odgovora ispitanika, zasnovan je na *analoškim primerima* (18). Naime, veći broj vaspitača koristi *analogiju u vezi s prirodom i procesima u njoj* (15), pa tako smrt objašnjava govoreći da „sve što postoji: cvet, životinja, čovek raste i razvija se, ali mora i da uvene, ugine ili umre”, a konkretni primeri su vezani za život biljaka, posebno životni ciklus cveta ili drveta i promena kroz koje lišće na njemu prolazi od proleća do jeseni/zime; tek

sporadično se na ovom mestu analogija pravi sa životom životinja. Veoma retko su vaspitači davali *primere iz sopstvenog iskustva* (3) – vezane za gubitak psa, odnosno za gubitak bake i deke. Struktura pitanja mogla je da utiče na to da nekolicina vaspitača upotrebi *oslanjanje na književni tekst* (4) ne bi li decu naveo na to da zaključe šta je smrt i kakva osećanja u nama proizvodi, dok sasvim na marginama stoji predlog da se deci pruži *grafički prikaz* (1) „razvoja čoveka od bebe do odraslog, starog čoveka“, gde bi ona „preko slike shvatila šta se dešava u životu čoveka, od samog rođenja preko odrastanja, sazrevanja pa na kraju do smrti“.

Prilikom razgovora o smrti odrasli često imaju potrebu da detetu pruže i odgovarajuću *utehu* (32), a mehanizmi utehe, iako različiti, u osnovi se oslanjaju na nekoliko pretpostavki. Prvi mehanizam je vezan za to da je *smrt vremenski udaljena* (10), da smrt ne treba da nas plaši „jer je život dug“ i da ona dolazi tek kad se ostari. Drugi mehanizam ostvaruje se kao *relativizovanje konačnosti smrti* (13), bilo da se govori o trajanju posle smrti u sećanju/srcima potomaka i našoj moći da mrtve oživimo „kroz priču, slike, crteže“ (11), bilo da je reč o tome da se smrt vidi kao prelazak (duše) u drugi život, na nebu (2). Treći mehanizam zasniva se na predstavi smrti kao *događaja/stanja koji ne bole* (2). Ipak, istovremeno s ovim mehanizmima utehe u odgovorima vaspitača se mogu pronaći i didaktički elementi, tj. razgovor o smrti donosi i odgovarajuću *pouku* (7). To što neko može da umre od bolesti kazuje nam da treba „da vodimo računa jedni o drugima i o sebi samima“ i „da se na vreme lečimo, da se redovno hranimo, češće pijemo vodu i da rešavamo probleme razgovorom da ne dođe do svađe i rata“.

Sva do sada navedena objašnjenja i postupci podrazumevala su donekle jednosmernu komunikaciju u kojoj vaspitač deci „predaje znanje“ o smrti. Nevolja s takvim odgovorima je ponekad što se podrazumevaju određeni koncepti deteta i dečjeg mišljenja koji ne moraju da se podudaraju s realnošću. Svoju *konceptualizaciju dece i njihovog (ne)razumevanja smrti* u ovom pogledu i eksplicitno iznosi jedan broj vaspitača (9). Ti se koncepti kreću od verovanja da je deci „u predškolskom uzrastu poznato i važno samo ono čime mogu da manipulišu, sve što je opipljivo“ i da je smrt „apstraktna za decu“, te da su ona „suviše mala da bi mogla da razumeju i da se nose s tim“, do mišljenja da je smrt „pojava s kojom se susreću u svakodnevnom životu i da to nije tema koju treba ulepšavati, niti u potpunosti [je] izbegavati ili izmišljati [nešto] o njoj“ ili da je smrt deo života i da je „svako na različitom nivou svestan toga“. Među vaspitačima, međutim, nalazimo i one koji bi u razgovoru najpre stavili akcenat na *upoznavanje s dečjim idejama o smrti* (11) kroz postavljanje pitanja deci da ona sama iznesu svoje teorije o tome šta smrt predstavlja i da navedu primere koji im padaju na pamet. Dečji odgovor zatim postaje pokretač za dalje promišljanje na ovu temu i pomoć u vaspitačevom naporu „da im što lakše i jasnije objasni“ šta je smrt. Kao važan činilac u ovom dijalogu pojavljuje se *uključenje figure roditelja* (6) u različitim modalitetima: od potpunog preusmeravanja odgovornosti na roditelje („nije na vaspitaču da objašnjava šta je smrt [...] nego je na roditelju da objasni svojoj deci“), preko koordinisanog delovanja („pitala bih ih da li su ikad razgovarali s decom o tome i kako oni prihvataju to, kako bih lakše prišla deci s tom temom i kako bih bolje objasnila“) do verovanja da su deca s ovom temom donekle već upoznata u porodičnom domu usled specifičnih savremenih okolnosti („dosta dece zna šta je to smrt, jer su neki u periodu 'korone' izgubili bake, deke, i o tome su s roditeljima pričali kod kuće“).

Razloge zašto treba razgovarati s decom o smrti daje ukupno 11 vaspitača. Oni se tiču *neminovnosti susreta sa smrću* („zato što će se dete svakako u životu susresti s ovim pojmom“), *prisutnosti smrti u dečjem svakodnevnom iskustvu* („deca gledaju uvenule biljke, uginule životinje, prolaze pojam smrti kroz bajke“), mogućnosti da takav razgovor učini da se deca *lakše suoče sa smrću u okruženju* kad se ona dogodi („zato da bi deca, ukoliko dođe do ovih situacija kod njih, što bezbolnije to prihvatili“), da se kod njih *razvija empatija* i, konačno, da se *izbegne „iskrivljena“ slika smrti*. Nasuprot tome, četiri vaspitačice eksplicitno iznose razloge zašto s decom ne treba razgovarati o smrti: na jednoj strani je strah da deca u ranom uzrastu nešto ne razumeju pogrešno (jer ona „sve naše izgovorene reči shvataju bukvalno i to može kod njih stvoriti kontraefekat [...] treba odgovoriti da ćemo o tome pričati kad budu malo stariji“), želja da se „ne zadire u delikatna pitanja“ („slično bih uradila da je i pitanje o seksu, seksualnoj orijentaciji, veri“) i težnja da se dete zaštiti od teških tema („smatram da ne treba da se suočavaju još uvek s tako surovim pojmom kao što je smrt“).

### *Smrt kućnog ljubimca*

Najveći broj ispitanika bi u slučaju smrti kućnog ljubimca deteta iz grupe obavio razgovor s njim (125). Među vaspitačima značajan je broj onih koji vide ulogu vršnjaka kao veoma važnu: 33 ispitanika bi u razgovor uključilo i drugu decu, pri čemu bi u razgovoru uposlili njihova iskustva s kućnim ljubimcima. U rešavanju ove situacije jedan broj ispitanika očekuje pomoć i uključenost roditelja (21), posebno u pogledu pružanja i razmene informacija u vezi s uzrokom smrti kućnog ljubimca, detetovog odnosa prema njemu i ponašanju deteta posle preživljenog gubitka. Ukoliko bi bilo potrebno, vaspitači bi uključili i predstavnike stručne službe unutar predškolske ustanove – pedagoge i psihologe (6).

Kad je reč o sadržaju hipotetičkih razgovora s decom, čini se da se oni mogu, u načelu, razvrstati u tri grupe.

Prvi krug razgovora bi se vodio o *smrti (konkretnog) ljubimca* (46). Mali broj vaspitača ima potrebu da s decom rasvetli uzroke smrti (7), pri čemu se kao mogući navode bolest i starost (deo ispitanika naglašava da životinje po običaju kraće žive od ljudi). Ipak, značajan broj njih (25) smrt ljubimca bi smestio u okvire razgovora o životnom ciklusu živih bića, o tome da se sva živa bića rađaju i umiru, te da je smrt normalna, prirodna pojava. Svi oni – manje ili više eksplicitno – *smrt ljubimca predstavljaju kao konačnu*. Nasuprot ovakvom gledištu stoji gledište 13 ispitanika da kućni ljubimac produžava svoj život na drugom, boljem i lepšem mestu, na nebu ili u raju, da ga tamo ništa ne boli i da nas odande posmatra i voli – dakle, ovi vaspitači *smrt ljubimca predstavljaju kao prelazak u drugi život*. Zanimljivo je da i jedno i drugo objašnjenje dolaze iz namere da se deca lakše suoče smrću, pri čemu prvi žele da izbegnu pogrešno razumevanje ovog fenomena kod dece, dok drugi stavljaju naglasak na to da treba dete poštediti dodatnih stresnih situacija.

Drugi krug razgovora se tiče *odnosa prema gubitku kućnog ljubimca* (61), pri čemu se jedan krak ovih razgovora odnosi na *sećanje i čuvanje uspomene* na njega, dok drugi stavlja u fokus *neposredno delanje u vezi s prazninom* koju je ljubimac ostavio iza sebe. Prvi krak akcentuje na osećanje sreće, ponosa i zahvalnosti za to što je dete imalo priliku da provede vreme sa svojim ljubimcem, pri čemu se uspomena na njega neguje na različite načine: pričanjem nekog događaja koji je obeležio njihovo druženje, crtanjem kućnog ljubimca, donošenjem njegove fotografije, puštanjem snimka (ukoliko postoji). Na drugoj strani su saveti koji treba da imaju funkciju utehe: kupovinu novog kućnog ljubimca predlaže 19 vaspitača, s verom da bi dete tako lakše prebolelo gubitak. U ovim odgovorima povremeno je prisutan i društveni angažman: deo vaspitača bi detetu skrenuo pažnju da „stotine ljubimaca živi na ulici gladno, žedno, smrznuto, bolesno”, kao i da bi njegov (preminuli) ljubimac „voleo da svu ljubav koju je njemu pružao sada pruža nekom drugom ljubimcu”.

Treći krug razgovora za temu ima *emocije koje proizvodi smrt kućnog ljubimca u detetu* (52). Vaspitači naime, veruju da je bitno da dete osvesti svoja osećanja, kao i da treba ukazati na to da je sasvim prihvatljivo i normalno u ovim situacijama osećati i pokazati tugu ili, recimo, ljutnju.

Tokom procesa tugovanja vaspitači osećaju potrebu da deci budu podrška i da podstaknu razgovor na različite načine: deo njih bi u razgovoru s decom podelilo sopstvena iskustva u vezi sa smrću kućnog ljubimca (23), dok bi drugi u rad s decom uključili književne tekstove, crtane filmove ili pesme koji tematizuju gubitak kućnog ljubimca ili, u širem smislu, njihov odnos (9). Uz ove predloge, dvadesetak ispitanika je iznelo kreativne predloge poput govornih radionica na temu „Moj ljubimac”, likovnog izražavanja – bilo da se tiče predstavljanja kućnog ljubimca, bilo da je reč o emocijama koje prate njegov gubitak – pravljena posebnog kutka u sobi s uspomena/fotografijama s kućnim ljubimcima i slično. Takođe, ovde treba pomenuti da vaspitači dobro prepoznaju značaj neverbalne komunikacije: oni u odgovorima naglašavaju to da je detetu u ovom periodu „potrebno više nežnosti i zagrljaja”. Otuda jedan vaspitač kazuje kako bi razgovor s detetom obavio tako što bi ga najpre pozvao da mu „sedne u krilo”, dok drugi predlaže da „grupni zagrljaj” pokaže detetu da su drugari uz njega i da im je do njega stalo.



Treba pomenuti i to da pet ispitanika eksplicitno navodi da ne bi razgovaralo s detetom koje je izgubilo ljubimca, dok su dva ispitanika dala neodređene odgovore u ovom pogledu. Kao razlog za izbegavanje razgovora, vaspitači navode želju da decu ne opterećuju dodatno, a kao način da se to postigne predlažu čitanje detetove omiljene priče ili pesme, osmišljavanje i realizovanje aktivnosti koje bi detetu skrenule misli s tužnog događaja i usmerile ga na druženje s vršnjacima.

#### *Smrt majke i tumačenje teksta o odnosu majke i deteta*

Mišljenja o tome da li pesmu treba obraditi ili ne veoma su podeljena. S jedne strane stoji 56 vaspitača koji bi pesmu obrađivali, a s druge 26 vaspitača tvrdi da pesmu ne bi obrađivalo. Pojedini ispitanici (15) dali su razloge i za i protiv obrade teksta, dok se deo njih nije eksplicitno odredio po ovom pitanju (29). Konačno, nekoliko vaspitača bi se u ovim okolnostima odlučilo da zameni pesmu nekom sa sličnom tematikom (5), a jedan vaspitač bi pokušao da pesmu adaptira uzimajući u obzir opšte stanje u grupi.

Oni koji su za obradu teksta ističu u prvi plan potrebu *da dete ne potiskuje svoje emocije* i slobodno ih izrazi ukoliko to želi (10), *da mu se pruži podrška* u teškim trenucima i signalizira da je voljeno od strane vršnjaka i vaspitača (11), kao i *da se kod deteta izbegne potencijalno osećanje izolovanosti i odbačenosti* (6). Oni koji su za to da se obrada teksta odloži za kasnije uglavnom žele *da izbegnu rasplamsavanje tuge u detetu* (12) do kojeg bi moglo da dovede podsećanje na majku i ukazuju na emocionalnu nespremnost deteta da o ovoj, za njega bolnoj temi razgovara i da se s njom suoči. Naročito se u ovom kontekstu pominje *kratak period između događaja i obrade pesme* s tematikom koja bi mogla da na njega podseti (13). Ispitanici koji su, s treće strane, neopredeljeni u ovom pogledu ponekad navode faktore koji bi im pomogli da donesu odluku da li tekst obrađivati ili ne: u prvom redu to je *opšte stanje deteta* (njegova osećanja i njegovo ponašanje) i *detetovu procenu* u vezi s tim da li bi ga obrada teksta suviše pogodila (17), a potom *mišljenje stručnih saradnika* (9) i *roditelja* (8); nekoliko vaspitača ukazuje na to da bi oslušnulo *situaciju u vaspitnoj grupi* i da bi uzelo u obzir *uzrast dece* s kojom bi trebalo da obradi tekst.

Sve to je, međutim, tek jedna u nizu odluka koju treba doneti u ovakvoj situaciji, o čemu svedoči i nastavak naše analize.

Najpre, odluka da se tekst protumači s decom može se realizovati na različite načine i uz znatno drugačiji fokus razgovora. Najveći broj vaspitača koji je pokušao da bliže odredi usmerenje razgovora s decom prilikom tumačenja teksta stavlja akcenat na *ljubav prema onima koji nisu tu* (23), tj. prema onima koji su preminuli. Ovi vaspitači veruju da treba pričati s decom o tome da „ljubav prema majci nikad ne umire“, kao i da „ljubav [onoga koji je otišao, preminuo] prema nama nikad nije nestala“. s druge strane 16 vaspitačica veruje da u razgovoru o tekstu treba skrenuti pažnju na *odnos prema drugim (ženskim) osobama u dečjem okruženju* (16). Tako jedna vaspitačica kazuje kako bi navela decu na misao da „voljena ženska osoba može biti bilo ko, mama, baka, vaspitačica, tetka“, a druga dodaje da se može ovim povodom govoriti „o ljubavi majke, ali isto tako i o ljubavi bake, tetke“. Konačno, manji broj ispitanika bi se usko držao teme obrađene u pesmi i govorio *o ljubavi između deteta i majke* (8) ili pak, sasvim suprotno, s decom razgovarao *o ljubavi uopšte* (6), nevezano za bilo kakvu njenu konkretizaciju, pa i za ljubav prema (preminuloj) majci.

Pred vaspitačem takođe stoji izbor da li će dete pripremiti za razgovor o temi koja za njega može potencijalno da bude bolna, a kad razgovor krene, i izbor da li će ga u razgovor uključiti i kako. Za *razgovor pre aktivnosti* tumačenja teksta odlučilo bi se 15 vaspitača. Ovi vaspitači smatraju da prvo treba videti „kako se dete oseća i da li može da podnese da sluša pesmu i da učestvuje u radu“, tj. da li je „spremno da o tome govori i da li može da sluša da o tome drugi govore“. O tome kako bi s detetom komuniciralo *tokom aktivnosti* izjasnilo se 16 vaspitača. Gotovo bez izuzetka svi oni smatraju da na dete koje je izgubilo majku treba naročito obratiti pažnju, a uz to pokazati detetu svest o njegovoj situaciji i saosećanje s njom – tako jedan vaspitač piše „da je njegova bol i te kako bitna meni kao vaspitaču i kao osobi, i da želim da ga saslušam i budem mu podrška“. Uteha za dete se pronalazi u konceptima o kojima je bilo reči: u tome da ljubav traje i posle nečije smrti, u tome da majka i dalje

postoji na nebu i da je uvek uz svoje dete, kao i u značaju negovanja uspomena na lepe trenutke provedene s bliskom osobom koja je preminula.

Na potencijalnu vaspitačevu inicijativu da s detetom razgovara o bolnim temama dete može različito da reaguje. Deo vaspitača podržava *podsticanje verbalizacije osećanja* (9), pri čemu su u njihovim odgovorima prisutne ograde sumirane u tvrdnji da dete „treba podstaći na razgovor o bolnoj temi, ali ne insistirati na bolnoj temi ako nije spremno”. Vaspitači u svojim odgovorima pokazuju svest o tome da treba *poštovati detetovu želju* da ne razgovara o bolnoj temi ako ne želi (9) i da treba pojačano *pratiti dečje reakcije i ponašanja* u narednom periodu (9), *uz neverbalnu podršku* – brigu i zagrljaje – tokom svakodnevnih aktivnosti (5).

U suočavanju s ovakvom situacijom vaspitači smatraju važnom podršku *porodice* (15), *stručnih saradnika* – psihologa i pedagoga (14), a veruju i da bitnu ulogu mogu imati *vršnjaci* deteta (14). U razgovoru s ostalim članovima porodice vaspitači bi želeli da saznaju „koliko je dete upoznato sa celom situacijom i koliko je pre ove situacije znalo o smrti”, „kako oni kod kuće pristupaju toj temi, da li su razgovarali”, kao i da dobiju informaciju o detetovom „ponašanju van vrtića, osećanjima”; nekoliko vaspitača otvoreno bi predložila članovima porodice da „dete porazgovara s psihologom ili pedagogom”. Mišljenje psihologa i pedagoga je u ovakvim situacijama vaspitačima dosta važno, pa neki među njima veruju da treba porazgovarati s psihologom i povodom potencijalne obrade pesme u grupi. Na trećem mestu, kad je reč o ulozi vršnjaka u ovom kontekstu, vaspitači prepoznaju da je ovo situacija u kojoj treba „da podstaknemo decu da podrže svog drugara da bude svestan da nije sam”, da negujemo „empatiju, osećaj tolerancije i razumevanja za takvu decu i prihvatanje u grupi”. U vezi s tim, nekoliko vaspitača bi realizovalo poseban razgovor o ovoj temi s grupom pre nego što ga pokrene pred detetom koje je doživelo gubitak i tako dodatno pripremi dijalog u grupi.

#### *Smrt vaspitača i njegova zamena*

U odgovor na ovu situaciju najveći broj vaspitača kazuje da bi *razgovarao s decom* (116), dok su preostali ispitanici po ovom pitanju dali neodređen odgovor (16). Jednak broj ispitanika obavio bi razgovore *s roditeljima* i *stručnom službom* (18), a u ovom slučaju mali broj njih oslonio bi se i na pomoć *kolega vaspitača* iz predškolske ustanove (7).

Kad je reč o sadržaju razgovora s decom, čini se da se oni mogu, u načelu, još jednom razvrstati u tri grupe.

Prvi krug razgovora se tiče *preminulog vaspitača* (15). Ovi razgovori su uglavnom koncentrisani oko prisećanja na (lepe) trenutke koje su deca provela sa svojim vaspitačem (npr. „potencirala bih da se svako seti neke lepe uspomene s vaspitačem i da je ispriča”), uz naglašavanje ljubavi i pažnje koju je vaspitač imao za decu iz svoje grupe. U krajnjoj liniji, njihova funkcija je komemorativna – oni su tu da neguju (prijatnu i lepu) uspomenu na vaspitača koji je preminuo (up. „sa decom ćemo [...] pričati o njemu, ponavljati neke njegove rečenice, poučne priče”).

Drugi, i najpretežniji, deo razgovora bi se vodio *o smrti* (82). Određeni broj ispitanika bi smrt objasnio *direktno* (19), rečima da je vaspitač preminuo, da je njegov „život stao” i da je smrt „sastavni deo svakog života”. Pojedini odgovori ostaju *neodređeni* i koncentrišu se na činjenicu da vaspitač nije tu i neće doći bez daljeg objašnjavanja (13) – u ovim odgovorima se samo kaže da „vaspitač više neće raditi” u ovom vrtiću, da „ne može da dođe”, ili da je „odsutan”. Ipak, čini se da u ovom slučaju znatno pretežu *metaforični* odgovori na pitanje šta se dogodilo, pri čemu je dominantna metafora smrti kao odlaska/putovanja (39). Drugim rečima, vaspitači bi pre na pitanje o smrti svog kolege rekly deci da je *otišao na dalek put* (7), da je *otputovao na nebo* (9), *na drugo, bolje ili lepše mesto* (9), *u drugi grad ili drugu, daleku zemlju* (6), da je *otišao da radi u drugi vrtić* (4), *na odmor s koga se neće vratiti* (1) ili da je *dao otkaz u vrtiću u kojem je radio* (1). Zanimljivo je da, bez obzira na prvu ili drugu vrstu odgovora vaspitači kao uzrok vaspitačevog odlaska navode *bolest* (18) (npr. „lekari i medicinske sestre su učinile sve da joj pomognu, ali nije postojao lek za njenu bolest”) ili *starost* (3), a tek u po jednom slučaju kao uzrok navode *nesreću* i to da o svemu „odlučuje Bog”. Kad je reč o konceptualizaciji preminulog vaspitača, u onim odgovorima koji ga smeštaju na nebo i van vidnog polja deteta, često se ukazuje na

to da ih on i dalje voli i bodri, da ih gleda, čuva i misli na njih (u jednom odgovoru on deci „šalje poljupce”); da nije želeo da ode i da je tužan što je otišao, ali da mu je lepo tamo gde se nalazi i da deci iz grupe želi da budu dobri i radosni.

Poslednju skupinu odgovora čine razgovori koji za temu imaju *emocije koje proizvodi smrt* (15). Na ovom mestu je interesantan raspon emocija koje su za vaspitače očekivane. Dominira u tom pogledu, razume se, *tuga*, ali pojedini vaspitači pominju i *zbunjenost*, *strah* i *zabrinutost*, *nedostajanje* i *ljutnju*. Valja ovde istaći i jedan odgovor koji suptilno ukazuje na moguće osećanje krivice kod dece: jedan vaspitač bi, naime, napomenuo „da možemo da volimo više ljudi, da nećemo izneveriti onog koji je preminuo ako volimo novog”. Ispitanici veruju da je iskazivanje emocija – bilo verbalno, bilo crtežom – bitno za prihvatanje realnosti i dalji nastavak života.

U prihvatanju i razumevanju događaja, veruju ispitanici, može da pomogne *čitanje tekstova* ili *puštanje crtanih filmova* (5) koji tematizuju smrt, značajna je *neverbalna podrška* (2), najčešće u vidu zagrljaja. Pojedini vaspitači predlažu *likovne aktivnosti* (6), poput crtanja omiljenog trenutka s vaspitačem, pravljenja srca, razglednice ili oprostajnog crteža. Takođe, deo njih ukazuje na *važnost održavanja pravila, navika i rituala* u životu deteta unutar vaspitne grupe (8) – tako što bi se trudili da svoj rad prilagode „ritmu koji su deca imala u radu s vaspitačicom”.

Svoje odgovore u okviru ovog pitanja argumentovalo je ukupno 52 vaspitača – njihova argumentacija se odnosi na različite aspekte tvrdnji, a ovde se mogu istaći tek neki. Tako, kad argumentuju direktan i otvoren razgovor o smrti vaspitača (17), ispitanici ukazuju na to da se „lažima gubi poverenje između dece i vaspitača”, da deca „zaslužuju da znaju istinu”, kao i da „ukoliko se nešto prikriva i odlaže, kasnije reakcije mogu biti teže i bolnije”. Deo vaspitača je kategoričan u tvrđenju da deci „uvek treba reći istinu” i da „smrt nije i ne sme da bude tabu”. Nasuprot tome, metaforični odgovori (11) pravdaju se željom da se deca „ne izlažu dodatnom stresu” i „neprijatnim situacijama”, verovanjem da bi se deca tako mogla „emotivno opteretiti i povrediti” i da je decu „potrebno što više zaštititi od stvari i događaja koje obično ne razumeju, jer su apstraktne za njihov uzrast”. Nekolicina vaspitača (5) eksplicitno obrazlaže kako bi se objašnjenja razlikovala u mlađoj i starijoj grupi: dok bi se u prvoj koristila metaforična objašnjenja (odlazak u drugi grad, zemlju i sl.), sa starijom decom bi ovi vaspitači razgovarali direktnije. Konačno, izbegavanje razgovora se u nekoliko slučajeva (4) opravdava pozicijom vaspitača koji je na zamenu i koji ne poznaje dovoljno grupu, pa se saopštavanje tužne vesti „prepušta” iskusnijim vaspitačima i roditeljima.

## Diskusija i zaključne napomene

Kad se pogled baci unazad u pokušaju komparacije preporuka koje daju autori iz oblasti obrazovanja o smrti i mišljenja vaspitača u vezi s odabranim problemima, moguće je skicirati i prostore slaganja, i prostore mimoilaženja.

Ako govorimo o prvom, ohrabruju:

1. Raznovrsnost i širina predloga i postupaka koje vaspitači predlažu u vezi s pomenutim kriznim situacijama – u rasponu od prepoznavanja značaja neverbalne podrške i komunikacije, preko sadržajnih razgovora, do svesti o tome da je u pojedinim situacijama delovati koordinisano sa čitavom zajednicom, koja u sebe uključuje roditelje, stručne saradnike i druge kolege vaspitače, ali i detetove vršnjake.

2. U pogledu odgovora koji su namenjeni deci značajan je broj onih koji su jasni i direktni (precizni i tačni čak i onda kad se pojam smrti približava deskriptivno kao univerzalna, konačna, nepredvidiva, neminovna i sl.), koji tumače uzrok smrti (čime se smanjuje mogućnost da dete oseća strah ili krivicu zbog tuđeg odlaska), koji se oslanjaju na dečje svakodnevno iskustvo u vezi s prirodnim procesima ili pokušavaju da kroz iskustvo vršnjaka i vaspitača prenese osećaj zajedništva u bolu, poručujući detetu da nije samo. (Takođe – iako ovde nije bilo mesta za detaljnu analizu još jednog aspekta odgovora vaspitača – valja pomenuti da oni sporadično i eksplicitno navode u odgovorima na sva četiri pitanja da bi sa decom razgovarali *iskreno*, *bez laganja* i *bez izmišljanja*, *direktno* i *neposredno*,

*oprezno i pažljivo, bez suvišnih informacija i bez insistiranja – sve to se uklapa u preporuke koje literatura ovim povodom daje.)*

3. U odgovorima ispitanika eksplicitno je navedeno nekoliko mehanizama utehe (vremenska udaljenost smrti, trajanje posle smrti u sećanju drugih ljudi i sl.), a istaknut i „vaspitni” aspekt ovog fenomena, koji se tiče stava da nam upravo smrt pomaže da shvatimo vrednost života i da se odgovorno odnosimo prema njemu.

4. Vaspitači prepoznaju vrednost i važnost verbalizacije emocija za razvoj empatije i lakše suočavanje sa smrću. U te svrhe oni nude kreativna rešenja, koja obuhvataju korišćenje odgovarajućih tekstova i crtanih filmova, govorne radionice i likovne aktivnosti itd. Takođe, vaspitači prepoznaju vrednost održavanja veze s preminulim kroz sećanje na njega, kao i važnost održavanja rutine u danima koji su stresni za decu.

5. Vaspitači poseduju svest o različitim faktorima koje treba uzeti u obzir prilikom pristupanja ovoj temi u predškolskom vaspitanju: od uzrasta, emotivne i kognitivne zrelosti deteta, preko potrebe deteta da se oseća voljeno i zaštićeno, do uvažavanja stavova roditelja i stručnih saradnika, kao i opšte atmosfere u grupi.

Na drugoj strani, deo odgovora koje smo dobili skiciraju prostor za napredak u našem pristupu temi smrti unutar predškolske ustanove.

1. Iako vaspitači dobronamerno žele da poštede decu neprijatnih i stresnih situacija, dodatnih emotivnih opterećenja i za njihov uzrast teških, apstraktnih tema, zaobilaznje razgovora na temu smrti ili izbegavanje pominjanja uginulog ljubimca, odnosno preminule majke ili vaspitača, nije strategija kojom se pomenuti cilj postiže. Naime, upravo izostanak otvorenog dijaloga može da doprinese rađanju pogrešnih pretpostavki o činjenicama smrti, da pokrene potiskivanje emocija koje se javljaju kad dođe do gubitka bliske osobe, a sve to posledično stvori osećaj izolovanosti kod deteta. Razume se – kao što je više ispitanika primetilo u svojim odgovorima – na razgovoru ne treba insistirati ako dete pokaže da ga ne želi; ipak, morao bi se prevazići strah od toga da deca u razgovoru nešto ne razumeju pogrešno (u vezi s tim v. Tabelu 1, odeljak „Ako niste sigurni...”) i staviti na stranu želja da se ne zadire u delikatna pitanja, a suptilno ili eksplicitno pokazati kako je kanal za razgovor otvoren i kako dete na vaspitača u ovom pogledu može da se osloni. Paradoksalno ili ne, upravo takav kanal za iskren razgovor ispunjen empatijom detetu pruža primer kako se treba u kriznim situacijama ponašati i štiti ga u susretu s teškim iskustvima mnogo više nego pokušaji da se detetu „misli skrenu” na vedrije teme.

2. Značajan broj vaspitača u dijalozima o smrti koristi metaforične izraze, a ovakav postupak u suprotnosti je s postulatom da deci fenomen smrti treba predstaviti jasno, konkretno i nedvosmisleno. Taj postulat proizlazi iz saznanja da je detetova konceptualizacija pojmova u predškolskom periodu dominantno situaciono oblikovana, tj. zasnovana na očiglednom iskustvu. Predstavljanje smrti kao putovanja ili sna, a mrtvih kao onih koji nas „gledaju s neba” i sl., nije uputno u ovoj fazi dečjeg razvoja jer veoma često dovodi do nesporazuma i novih otvorenih pitanja na koja je potom sve teže odgovoriti („kad će se vratiti?”, „zašto se ne javi preko Skajpa?”; „kad će da se probudi?”). Nepopunjene praznine zatim donose strahove i osećaj krivice, potrebu da se ono što je izostavljeno domisli i popuni dečjim (često pogrešnim) teorijama o tome šta se, zapravo, zbiva, a u krajnjoj instanci dovode može da dovede u pitanje poverenje koje dete u odraslog ima. Treba biti oprezan i s uvodenjem metafizičkih (religijskih) koncepata jer, primera radi, tvrdnje da „Bog odlučuje kad neko odlazi sa zemlje” ili „da uzima najbolje”, takođe mogu da proizvedu mnoštvo neželjenih reakcija: od ljutnje usmerene ka Bogu zbog toga što je dete povredio svojom odlukom do toga da se dete oseća kao „nedovoljno dobro” (jer njega Bog ne uzima) ili želje da se ne ponaša dobro (jer ne želi da i njega Bog odvoji od roditelja, vršnjaka itd.).

3. Ovde se može ukazati još i na složenost dva problema: prvi je kvalitet sećanja na preminulog, a drugi predlog jednog dela ispitanika da se gubitak kućnog ljubimca nadomesti kupovinom novog. U prvom slučaju kategorički zahtev da se preminulog sećamo samo po onome što je lepo u suprotnosti je s preporukom da ga se sećamo kao realne osobe, s njegovim vrlinama i manama. To, razume se, ne znači da akcenat treba staviti na negativne osobine, već da treba – ako se pojave – dopustiti sumnje i preispitivanja, a uz to prihvatiti eventualne razlike u mišljenjima, osećanjima i sećanjima. Kad je reč o smrti kućnog ljubimca, prihvatanju i prevazilaženju tog gubitka, najpre treba razumeti da je detetov odnos prema ljubimcu obično na svoj način poseban, a uz to i intenzivan kao odnos prema dobrom

drugu. Zato je važno ne minimizirati dečji bol, dopustiti detetu da ga izrazi, pružiti mu dovoljno vremena da odgovori na događaj smrti i imati na umu da je proces žaljenja uvek – pa i u ovom slučaju – individualan. Sagledana iz tog ugla, kupovina drugog ljubimca se ne čini kao najbolji predlog u periodu u kojem dete još nije kognitivno i emotivno obradilo i prihvatilo odlazak starog ljubimca i, u izvesnoj meri, čak šalje pogrešnu poruku da su prijatelji „lako zamenljivi“.

Na kraju, valja pomenuti kako sve navedene zaključke treba uzeti s konstruktivnom distancom usled nužnih ograničenja koja prate ovaj rad – od uzorka, koji je slučajan, do toga da je moguća i donekle verovatna razlika između *onoga što vaspitači misle da bi uradili* i *onoga što bi uradili* u realnoj situaciji. U tom pogledu, on može poslužiti kao podsticaj za dalja ispitivanja na terenu i temeljnije upoznavanje strategija vaspitača u susretu s temom i fenomenom smrti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju.

## Zahvalnost

Autor izražava zahvalnost polaznicima kursa *Metodički pristup temi smrti u poeziji za decu i mlade* na tome što su svojom odlukom da odaberu ovaj predmet omogućili da se on realizuje – tako su, između ostalog, učinili mogućim i ovo istraživanje. Uz to, zahvalnost upućuje i vaspitačima koji su pružili svoj pogled na iznesene problemske situacije i omogućili pokretanje dijaloga o važnim pitanjima – i za decu, i za predškolsko vaspitanje uopšte.

## Literatura

- Berns, C. F. (2003-04). Bibliotherapy: Using Books to Help Bereaved Children. *Omega*, 48(4), 321-336. <https://doi.org/10.2190/361D-JHD8-RNJT-RYJV>
- Brent, S. B., Speece, M. W., Chongede, L., Dong, Q. & Yang, C. (1996). The Development of the Concept of Death Among Chinese and U.S. Children 3-17 Years of Age: From Binary to 'Fuzzy' Concepts? *Omega*, 33(1), 67-83. <https://doi.org/10.2190/27L7-G7Q1-DY5Q-J9F3>
- Corr, C. A. & Balk, D. E. (ed.) (2010). *Children's Encounters With Death, Bereavement and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Cotton, C. R. & Range, L. M. (1990). Children's Death Concepts: Relationship to Cognitive Functioning, Age, Experience With Death, Fear of Death, and Hopelessness. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 123-127. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1902\\_3](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1902_3)
- Florian, V. & Kravetz, S. (1985). Children's Concepts of Death: A Cross-Cultural Comparison among Muslims, Druze, Christians, and Jews in Israel. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 16(2), 174-189. <https://doi.org/10.1177/0022002185016002003>
- Hoffman, S. I. & Strauss, S. (1985). The development of children's concepts of death. *Death Studies*, 9(5-6), 469-482. <https://doi.org/10.1080/07481188508252538>
- Jay, S. M., Green, V., Johnson, S., Caldwell, S. & Nitschke, R. (1987). Differences in Death Concepts Between Children With Cancer and Physically Healthy Children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16(4), 301-306. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1604\\_2](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1604_2)
- Kregou, H. (2013). Mogu li priče da leče? U P. Hant (ur.), *Tumačenje književnosti: ključni eseji iz međunarodne priručne enciklopedije književnosti za decu* (pp. 237-272). Učiteljski fakultet.
- Lazar, A. & Torney Purta, J. (1991). The Development of the Subconcepts of Death in Young Children: A Short-Term Longitudinal Study. *Child Development*, 62(6), 1321-1333.
- Milašinović, J. (2020). Prisustvo teme/motiva smrti u predškolskom vaspitanju. *Inovacije u nastavi*, 33(3), 72-82. <https://doi.org/10.5937/inovacije2003072M>
- Oaks, J. & Bibeau, D. (1997). Death Education: Educating Children for Living. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 60(9), 420-422. <http://dx.doi.org/10.1080/00098655.1987.9959393>

- Orbach, I., Gross, Y., Glaubman, H. & Berman, D. (1986). Children's Perception of Various Determinants of the Death Concept As a Function of Intelligence, Age, and Anxiety. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(2), 120-126. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1502\\_3](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1502_3)
- Program MPTS (2021). *Program predmeta Metodički pristup temi smrti u poeziji za decu i mlade*. [http://www.uf.bg.ac.rs/?page\\_id=35024](http://www.uf.bg.ac.rs/?page_id=35024)
- Spasić, M. (2016). Pojam smrti iz ugla deteta. *Teme* 40(2), 525-540.
- Speece, M. W. & Brent, S. B. (1984). Children's Understanding of Death: A Review of Three Components of a Death Concept. *Child Development*, 55(5), 1671-1686. <https://doi.org/10.2307/1129915>
- Sternlicht, M. (1980). The Concept of Death in Preoperational Retarded Children. *Journal of Genetic Psychology*, 137(2), 157-164. <https://doi.org/10.1080/00221325.1980.10532815>
- Tamm, M. E. & Granqvist, A. (1995). The Meaning of Death for Children and Adolescents: A Phenomenographic Study of Drawings. *Death Studies*, 19(3), 203-222. <https://doi.org/10.1080/07481189508252726>
- Thornton, C. & Krajewski, J. (1993). Death Education for Teachers: a Refocused Concern Relative to Medically Fragile Children. *Intervention in School and Clinic*, 29(1), 31-35. <https://doi.org/10.1177/105345129302900106>
- Todahl, J., Smith, T. E., Barnes, M. & Pereira, M. G. A. (1998). Bibliotherapy and Perceptions of Death by Young Children. *Journal of Poetry Therapy*, 12(2), 95-107. <https://doi.org/10.1023/A:1021442300210>
- Vukomanović Rastegorac, V. (2015). Crtani film i smrt: mogućnosti interpretacije crtanog filma *Sačekaj, molim te Jelizavete Skvorcove*. *Inovacije u nastavi*, 28(4), 102-113. <https://doi.org/10.5937/inovacije1504102V>
- Vukomanović Rastegorac, V. (2018a). Šašava besmrtnost i garava smrt: predstave ljudske smrti u poeziji za dec i mlade Miroslava Antića. U I. Cvijović Javorina, D. Roksandić (ur.) *Smrt u opusu Vladana Desnice i u europskoj kulturi: poetički, povijesni i filozofski aspekti* (pp. 315-326), Filozofski fakultet. [https://doi.org/10.17234/Desnicini\\_susreti2017.22](https://doi.org/10.17234/Desnicini_susreti2017.22)
- Vukomanović Rastegorac, V. (2018b). Smrt u srpskoj poeziji za decu i mlade: tradicija jednog tabua. U V. Vukomanović Rastegorac (prir.) *Ako ti jave: umro sam* (pp. 11-50). DKSG.
- Vukomanović Rastegorac, V. (2019). Oblikovanje govora o smrti na počecima srpske poezije za decu i mlade. *Slavica Wratislaviensia: Welkie tematy kultury w literaturach slowianskich*, 168, 217-227. <https://doi.org/10.19195/0137-1150.168.37>
- Woodard, N. (1997). Helping Children Cope with Death: The Role Educators Can Play. *Journal of Health Education*, 28(1), 42-44. <https://doi.org/10.1080/10556699.1997.10608587>
- Willis, C. A. (2002). The Grieving Process in Children: Strategies for understanding, Educating, and Reconciling Children's Perceptions of Death. *Early Childhood Education Journal*, 29(4), 221-226. <https://doi.org/10.1023/A:1015125422643>
- Živković, S. (2023). Poezija za decu kao povod za razgovor o smrti – mišljenja vaspitača, učitelja i roditelja. *Metodička teorija i praksa*, 26(2), 147-159.

**Diana Zalar**  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet

## **Transmisija značenja književne riječi kroz dječju recepciju (novija istraživanja)**

### **Sažetak**

Ovaj je rad temeljen na istraživanjima o suvremenoj dječjoj recepciji i percepciji djela klasičnih dječjih pisaca. Nastao je uz dugogodišnju suradnju autorice u različitim projektima književne naravi sa odgojiteljicama i učiteljicama, a bavila se ovom temom i obavljajući posao članice povjerenstava za književne nagrade, županijski LIDRANO i manifestacije u kojima su sudjelovala i djeca. Dječje jezično stvaralaštvo promatra se iz različitih izvora: pismenih osvrta na literaturu, književnih nastojanja, verbalnih reakcija i drugih dječjih očitovanja potaknutih književnim djelima. U sakupljenim izvorima autorica iščitava ne samo snažnu dječju doživljajnost, literarnu i jezičnu kreativnost, već i mogućnost dubljeg shvaćanja poezije kao govora sugestije; mogućnost poetskog izražavanja i govorenja o proživljenim apstraktnim pojmovima na poticaj priče; sposobnost slojevitoga prosuđivanja kazališne predstave nastale na temelju književnoga djela; sposobnost za humorističko izokretanje stvarnosti po uzoru na klasike. U jezičnome i književnome području djeca se izražavaju na mnoštvo načina. Djeca su često u tome području kompletne (nekad i umjetničke) osobnosti. Dječje stvaralaštvo potaknuto dobrim piscima izuzetno je važan izvor razumijevanja suvremenoga djeteta kao složenoga ljudskog bića.

**Ključne riječi:** književnost, jezik, kreativnost, poezija, dijete

## **Children's reception of literary classics (recent research)**

### **Abstract**

This paper is based on research on contemporary children's reception and perception of works of classical writers for children. For a number of years, the author was involved in various literary projects with a kindergarten teachers and teachers at the school, and dealt with this topic while she was in various commissions for literary awards, LIDRANO and events in which children participated as well. Children's linguistic creativity is viewed from different sources: letters, literary endeavors, verbal reactions to literature, various children's language manifestations inspired by literary works. In the collected sources author sees not only strong possibility of experiencing literature and linguistic creativity, but also the possibility of a deeper understanding of poetry as speech of suggestions; possibilities of children's poetic expressions stimulated by literature and speaking about abstract concepts based on their own experiences; the ability of serious judgment of a theatrical play based on a literary work; the ability to humorous reversal of reality inspired by the classics. In the language and literary fields, children express themselves in a multiple of ways. This paper wants to show that children, in this area, are completed personalities (sometimes artistic), appropriate for their age. Children's creativity inspired by good writers is an extremely important source of understanding a contemporary child as a complex human being.

**Keywords:** literature, language, creativity, poetry, child

I

## Uvodna razmatranja

Na ovaj me rad potaknulo dugogodišnje istraživanje i sakupljanje dječjih literarnih izričaja i izražajnih izjava potaknutih književnim djelima, i to u raznim prilikama kad sam bila sa djecom, primjerice na obljetnicama vezanima uz naše kanonske književnike i književnice, na Dječjem festivalu koji bi završnicu imao u Koncertnoj dvorani Lisinski, na manifestacijama poput Kanižajade organizirane u čast Paje Kanižaja u njegovu rodnom Đelekovcu, na predstavama Kazališta Prijatelj koje se izvode širom naše zemlje pred malenom publikom. Nekad su to vrtićka djeca, nekad osnovnoškolska, rjeđe srednjoškolska. Niz godina članica sam povjerenstava za ocjenjivanje dječjih pjesničkih i proznih djela, te sudionica projekata koji su se odvijali u okviru dječjih vrtića, ili seminara i radionica s pokroviteljstvom Ministarstva znanosti i obrazovanja. Dug je to niz zbivanja i zanimljivih iskustava pa sam dio njih odlučila povezati i umrežiti u svoja predavanja o dječjoj književnosti. Znamo da te književnosti ne bi ni bilo da ne postoje njeni maleni recipijenti. Kad je riječ o aktivnim procesima čitanja i čitateljeva razumijevanja teksta, Meta Grosman argumentira kako do njih i ne može doći ako ne uzmemo u obzir *neizbježne utjecaje izvantekstualnih činitelja*, pri čemu podrazumijeva djetetova znanja i prethodna iskustva.

Istina je i to da se izvantekstualni utjecaji još i danas smatraju jednom od najvećih nepoznanica i najteže predvidivih sastavnica čitanja, i to zato što se mijenjaju od čitatelja do čitatelja s obzirom na specifična osobna iskustva i znanje. Brojni autori nastoje otkriti i prikazati značenje i utjecaj tih osobno uvjetovanih činitelja. (M. Grosman, 2010.; 23)

Rekla bih da je tako i sa malenim slušateljima koji još nisu u mogućnosti čitati.

Niže navedena istraživanja provodila sam samostalno i u suradnji sa stručnim osobama, poput učiteljice Bogdanke Conjar, odgojiteljice savjetnice Marijanke Boštjančić koja je čitav radni vijek provela u Dječjem vrtiću Trešnjevka u Zagrebu, učiteljice i književnice Sanje Polak, umjetničkog voditelja Kazališta Prijatelj, glumca Hrvoja Zalara i drugih.

Metodologija je bila različita jer su dječji jezični i literarni izričaji nastajali u različitim situacijama i različitim prigodama. Jednom je to bilo pisanje potaknuto učiteljičinim zadatkom koje je ona naknadno analizirala poznajući djetetovu osobnu i obiteljsku situaciju; drugi puta su analizirani izričaji djece tijekom neformalnog čitanja pjesama književnika; komparirale su se pjesme nastale u radioničkom okruženju kao dječji „odgovor“ djelima renomiranih klasika (Parun, Kanižaj); razmatra se likovni i verbalni izraz djece kao spontani odgovor na proživljeno slušanje priče klasika (Škrinjarić) u svjetlu art terapije; potiče se epistolarno izražavanje djece nakon odgledane predstave koja rekontekstualizira i dramatiizira izvorno književno djelo (Vitez) umetnuto u dramatiizaciju; razmatraju se izabrani dječji radovi vođeni određenim, unaprijed zadanim kriterijem (Kanižaj). Metodologija se, shodno tome, mijenjala. U prvome redu, sakupljali su se najekspresivniji i najbolji izričaji i radovi; povezivali sadržajno, značenjski i atmosferom sa djelima dječjih književnih klasika; dovodili su se u vezu sa emocionalnim i intelektualnim napretkom pojedinoga djeteta; analizirali s obzirom na dječju uživljenost u književno djelo, pisani odgovor na njega i sposobnost da odgovori na zadani zadatak.

Uopćeno gledano, opseg dječje književnosti neprestano se sužavao tijekom 19. i 20. stoljeća. Danas se, međutim, tada uspostavljene granice dječje književnosti sve češće preispituju, a njezin opseg iznova širi, osobito u radovima koji se bave poviješću književnosti (...), što se može povezati i s utjecajem književnoteorijskih pristupa s kraja 20. stoljeća u rasponu od novog historizma do empirijskih istraživanja književnosti. Drugim riječima, taj je proces vezan i uz težnju da se na analitičkoj razini u obzir uzmu različita razumijevanja književnosti (...) što, s druge strane, podrazumijeva stalno **preispitivanje granice između knjiga i ne-knjiga, književnosti i ne-književnosti**. (M. Hameršak, D. Zima, 2015., 28.)



Upravo na tragu gore rečenoga, u inspirativnoj studiji *Uvod u dječju književnost* nalazi se ovo istraživanje. Postavlja se pitanje mogu li dječji literarni izričaji, bilo pisani, bilo usmeni, na određeni način biti „tampon zona“ ili neka vrsta graničnih slučajeva koji iznova revitaliziraju staro pitanje: je li termin dječja književnost rezerviran samo za odrasle koji pišu djela prvenstveno namijenjena djeci ili se i probirana djela nastala u dječjoj populaciji mogu nazivati književnošću? Ovome u prilog idu sve češći slučajevi kad maloljetni tinejdžeri pišu opsežna djela koja se tiskaju (najčešće u formi romana ili zbirki pjesama). Prisjetimo se Zvezdane Odošić i Ane Benačić, uspješnih autorica. Obje su zapažena djela (jedno svojedobno u užem izboru za Nagradu Grigor Vitez) napisale u dobi od 12 godina. Ovaj se rad stoga implicitno bavi i tim pitanjem budući da sam ponekad bila zadivljena lucidnošću i ekspresivnošću dječjeg literarnog i jezičnog izraza. Navodim jedan primjer u ovome uvodnome dijelu teksta kako bismo lakše krenuli u čitavu problematiku.

### **Primjer potaknutog i tematski usmjerenog dječjeg izričaja**

Već sam u knjizi *Poezija u zrcalu nastave, Igre stihom i jezikom u susretima s djecom* (2002., 24) upozorila da nadahnut nastavnik može vrlo brzo, kad se potruži da dijete prevlada zazor od jezika i verbalnog izražavanja, postići spontanost i jezičnu igru u djeteta. Ono se tada smjelo upušta u kušnju i smijeh sa zanosnim bićem riječi: između djeteta i svijeta ne koči se više ljudski govor. Ono ga voli i hoće. Nadodala bih: ono tada zna i kako ga ekspresivno uporabiti. Dječji jezični izričaji puno govore o malome stvaratelju, o doživljaju literature, ali i o nama odraslima. Evo jednog takvog primjera:

MAMA I JA

Moja

Anka

Mama

Anka

Ima nadamnom

Jaku

Analizu.

(Milana Đorđevski, 4.r.)

Ova je pjesma nastala u neobičnim okolnostima. Poslala mi ju je poštom Bogdanka Conjar, moja bivša studentica, a tada već učiteljica. U svome pismu šalje sjajne radove svojih učenica i učenika, zajedno s komentarima jer je znala da me takva iskustva zanimaju. Ova pjesma potječe s jednog iznimnog roditeljskog sastanka, točnije zajedničke radionice roditelja, učenika i učiteljice. Prepustit ću riječ Bogdanki Conjar:

Kako je nastala ova pjesma? Imala sam tada četvrti razred. Drugo polugodište je bilo pri kraju. Najavila sam roditeljski. Iznenada su me učenici upitali zašto oni ne bi bili na roditeljskom. Nisam bila

baš spremna na to pitanje. Rekla sam da ne znam, da to nije baš uobičajeno i upitala ih zašto oni žele biti na njemu. Počeli su objašnjavati da ne doznaju od roditelja baš ništa jer oni na njihova pitanja kako je bilo na roditeljskom odgovore: Dobro! – i gotovo. Ne razgovaraju s njima detaljno, a oni bi tako željeli čuti što se to na roditeljskom radi. Rekli su mi da sam i ja vrlo sažeta kad s njima razgovaram o tome što i kako reći roditeljima, i to me iznenadilo. Nisam bila toga svjesna. Tad su krenule kombinacije. Predložila sam im da oni osmisle roditeljski i da kažu što bi željeli reći, pokazati i uraditi. Konceptija je za stvorena za čas. Dogovorili su se tko će izvješćivati o pojedinom predmetu, tko o vladanju, a tko o aktivnostima. Da ne bi bilo dosadno, osmislili smo i zadatke za roditelje. Ivo je nabacio ideju rekavši neka i oni malo rade, neka vide kako je njima pa je predložio da pišu ispit iz prirode, a oni će smisliti pitanja. Svi smo se smijali. Nikada to neću zaboraviti. Ipak smo ideju odbacili jer sam se ja iz petnih žila trudila objasniti da su roditelji školu završili, da oni imaju neke druge zadatke i brige. Nije bilo lako. Ostali su pri svome da ih roditelji ne razumiju i samo tjeraju da uče. Dogovorili smo sportska natjecanja u paru sa roditeljem, poput gađanja koša lopticom, gađanja kredom kruga na ploči, a za kraj pisanje pjesme s roditeljem. Naslov je bio okomit, a svaki je stih trebao početi početnim slovom naslova. To su predložile djevojčice jer su tako slagale spomenare. Ako dođe tata, naslov će biti „Tata i ja“, a ako mama – „Mama i ja“. Sportska natjecanja bila su fantastična. Sutradan je Kristijan komentirao da je njegova mama kod kuće vježbala dva dana, a on ju je svejedno pobijedio. Bilo je urnebesno. Kad je krenulo pisanje pjesama, nastao je tajac. Odjednom je Milana rekla: - E, nećeš mi ispravljati! Ja hoću da tako ostane! – Nisam reagirala. Tek poslije, kad su čitali pjesme, tko je želio, shvatila sam zašto je reagirala. Silno je željela čitati pjesmu. Svi smo pljeskali, jer je Milana rekla istinu. Njena mama doista ima nad njom „jaku analizu“. Svi smo to znali. Milana ne može ništa napraviti, a da mama to ne sazna i ne izanalizira na svoj način. Inače je Milana izvanbračno dijete. Mama ima samo nju. Ova pjesma ostala mi je u pamćenju. Ostale su roditelji odnijeli sa sobom. Sada mi je žao što imam tako slabo pamćenje.

Pjesma Milane Đorđevski izvrstan je primjer kako pjesnička minijatura može pogoditi bit odnosa između dvoje ljudi. Pjesma počinje stihovima *Moja Anka/Mama Anka*. Strofe imaju ekspresivni naboj: djevojčica izdvaja samo „svoju“ Anku iz svih mogućih koje postoje i koje čitatelj eventualno poznaje jer je ta ista po nečemu posve specifična, a opet je ona i mama Anka, te prirodno da za djevojčicu ima i duboko emocionalno značenje. Potom je u dvije posebno izdvojene minijature strofe istaknuto sljedeće: 1. podložni položaj djevojčice (*namnom*); 2. osjećaj kontrole i izloženosti (*Jaku/Analizu*). U akrostihu imamo riječi MAMA I JA, u savršenome slijedu koji poštuje pravopisnu odijeljenost svake od tih triju malih riječi. U pet redaka izrečen je složeni položaj djeteta u toj maloj obitelji. Akrostih je forma koju su djevojčice poznavale iz spomenara, a kao pojam dio je pjesničkih analiza u osnovnoj školi. Dječje jezično (a ponekad i pjesničko) stvaralaštvo susrela sam i u drugim prilikama, a posebno me je zanimalo ono potaknuto klasičnim autori(ca)ma.

## II

### **Jezična izražajnost predškolske djece, potaknuta čitanjem pjesme Vesne Parun *Vulkansko ždrijelo* (mašta potpomognuta osjetilima)**

Dobra poezija je posebno važna u dječjoj dobi jer je ona često vrlo maštovita. Pri tome mislim na njenu okrenutost svim **osjetilima**: vidu, sluhu, dodiru, mirisu, okusu. Ovaj aspekt poezije ima posebno značenje za djecu, jer osjetilna polja su i najvažniji načini na koje djeca istražuju svijet. Pjesništvo Vesne Parun upravo je sjajan primjer njene svijesti o tome koliko je doživljaj osjeta djeci važan. Pjesničke minijature Vesne Parun eksplozivni su nukleus njenoga pjesničkoga izričaja. Promotrit ćemo vezu jedne pjesme s osjetom koji najveći dio života ostaje nezamijećen, a koji prednjači nad svima drugima i prati nas od rođenja do smrti. Bez njega ne možemo. To je disanje. U jednoj neobvezatnoj prilici u Splitu, pred djecom dobi 4-5 godina, čitala sam sljedeću pjesmu Vesne Parun.

## VULKANSKO ŽDRIJELO

Ptica diše

plućima

Riba diše

škrigama.

Stablo diše

lišćem.

A čime diše

kamen?

Premda pjesma ovdje ne završava, djeca su osjetila potrebu da odgovore na pitanje pa donosim njihove odgovore:

„Kamen diše prašinom!” (Sanja); „Kamen diše rupama! Naročito dok pluta..” (Željko); „Kad je lito, kamen diše vrućinom. A kad je zima, onda hladnoćom.” (Vica); „Kamen diše najdublje

kad se hoće zakotrljat’, to mu je zabava. Najzabavnije je malim kamenčićima! Oni se najlakše zakotrljaju.” (Lara)

Potom, uz mali uvod, nastavljam čitati pjesmu:

„Kamen jest nekada disao, slaže se Vesna, ali sada...”

Kamen ne diše.

On je udahnuo

zrak

i zaspao.

Neprestano

spava.

Kad se probudi

izdahnut će

zrak.

I taj zrak

bit će

ognjena lava.

Nakon čitanja, dječak Špiro oduševljeno uzvikuje: „Onda je kamen svjetski prvak! Može bit bez zraka više od najboljega svjetskoga ronioca! Živija kamen!!!“

Djeca složno prihvaćaju: „Živija!!!“

Ovaj Špirov usklik i iskazi druge djece jasno ukazuju na to da djeci nije nikakva poteškoća personificirati običan kamen, i to u skalama raznolikih pojavnosti i značenja. Dovoljan je poticaj Vesne Parun, nekoliko stihova, i djeca se trenutno „prebacuju“ u njen poetski svijet u kojemu sve diše, sve pulsira i miče se. Pa čak i nešto toliko nepomično poput kamena.

Zanimljiva su rješenja koja djeca nude. Premda je riječ o kamenu, neživoj tvari, njihovi odgovori puni su analogija sa živim bićima. Primjerice, kamen plovučac prepun je šupljina kroz koje se može „disati“; kamena prašina tako je fina i prozirna da kamenu zamjenjuje zrak koji bi udisalo drugo živo biće; kretanje je znak života, pa jedna djevojčica nalazi znakove života u kamenju koje se kotrlja (a k tome su najživlji kamenčići koji su maleni). Posebno je domišljat Vicin iskaz jer kamen doista isijava toplinu kad se ugrije, kao i hladnoću kad je dugo na niskim temperaturama. Tom analogijom možemo prihvatiti da je to način njegova „disanja“ u različita godišnja doba. Posljednji iskaz vezan uz ronioca, usporedba života kamena s uronom na dah – do neke prilike kad taj suspregnuti dah može postati užarena lava, posebno je dojmljiv jer prebacuje neživu tvar u mitske dubine. Kamen se u Špirinome viđenju pretvara gotovo u mitskoga Vulkana, boga vatre, kovača i vulkana. Time zaslužuje i oduševljeni uzvik djece koja prihvaćaju Špirinu viziju. Dovoljno za prikaz moći uživanja u djece, i to zahvaljujući stihovima Vesne Parun.

### **Poetska i likovna izražajnost vrtičke djece, potaknuta slušanjem priče Sunčane Škrinjarić *Dva smijeha***

Priče (narativni tekstovi) posebno su dobro motivacijsko sredstvo, kako za sveukupno učenje, tako i za učenje jezika. Ako se posreduju višeosjetilno, tada ostaju duboko u pamćenju. Poznato je da se jezik uči slušajući govoreći i promatrajući i da je jedan do temeljnih zadataka odgoja u predškolskom i ranom školskom razdoblju naučiti djecu razumjeti i govoriti materinski jezik koji će na taj način postati temelj kasnijega učenja, komuniciranja i doživljavanja svijeta te odnosa prema njemu. Kao posljedicu čestoga rekonstruiranja priča možemo uočiti velik tekstualno-gramatički senzibilitet kod djece. Ona razvijaju „osjećaj“ za unutarnje međuovisnosti jednoga teksta, a to je temelj za povećanje sposobnosti u narativnome području, dakle za sposobnosti prepričavanja, pričanja te samostalnoga stvaranja teksta, kao i sveopće usmene komunikacije, izražavanja i razumijevanja sebe i svijeta, odnosno ljudi oko nas. (V. Velički, 2013.; 14.-15.)

Priča Sunčane Škrinjarić *Dva smijeha* potaknula je djecu u vrtiću Trešnjevka u Zagrebu početkom ovoga stoljeća da slikovito govore o svom doživljaju sreće. Imena djece namjerno nisu autentična, a odgojiteljica Marijanka Boštjančić sakupila je dječje iskaze i crteže, kako bi bolje upoznala djecu u svojoj skupini. Prije polaska djece na spavanje pročitala im je priču *Dva smijeha*.

Pošli su u priču veliki i mali smijeh. Veliki smijeh ulazio je u dvorane, u cirkuse, škole i kazališta, a mali smijeh igrao se kamenčićima i kotrljao s loptama na livadi.

Veliki smijeh postao je umišljen pa se širio, širio, širio - dok nije pukao kao neki preveliki balon, a mali smijeh trčao je ulicama i brao cvijeće za razne tužne mame. O velikom smijehu pisalo je u novinama, pojavljivao se na naslovnim stranicama u novom kaputu, a mali smijeh oprezno je dijelio poljupce prolaznicima pa ga zato nisu zamijetili.

Kažu da za veliki smijeh treba dvorac, palača ili bar neko igralište, a da mali smijeh može stanovati i u loncu za cvijeće i u tatinom starom šeširu. Neki tvrde da su mali smijeh zapazili u mačjem oku i lelujanju trave, a drugi misle da su ga otkrili u ptičjem cvrkutu.

Ako nikad ne upoznate veliki smijeh, bit će vam žao, ali još ćete više tugovati ako ostanete bez malog smijeha. On je i sad pokraj vas, zar ne osjećate? Pritajio se, vragolan, nestaško, sakrio u kutu usnica pa se smješka, gotovo nevidljiv.

Kad odem sutra u šetnju, povest ću sa sobom i mali smijeh. Molit ću ga da mi otkrije busen tratinčice, gnijezdo malih kosova, zeleno pramenje šume.

Oh, nadam se da me mali smijeh neće nikada napustiti. Ako se i spotaknem o neki kamen na putu, on će mi pružiti svoju sitnu, prozirnu ruku. Tako ćemo zajedno koračati do svjetlosti.

Umjesto da djecu priča uspava, ona su se uzvrpoljila i počela s pitanjima. Zanimljivo je da djecu ove dobi može potaknuti na razmišljanje priča koja nema uzlaznu pustolovnu putanju, vrhunac u nekoj akciji, poučni kraj na koji ih je navikla uobičajena produkcija. Kad je odgojiteljica, na svoje iznenađenje, vidjela koliko djeca žele razgovarati o priči i kako se razvila rasprava o likovima, ostavila se uspavljivanja i krenula u istraživanje zajedno s njima. Povjerala se djeci o svome malome smijehu (onome što je veseli u životu), a potom je upitala svakoga ponaosob: - A gdje je tvoj mali smijeh?

Evo nekih iskaza, stilski i jezično neizmijenjenih, a većina od njih mogu se analizirati kao svojevrstne pjesme u prozi. Svaka od njih bi imala naslov:

#### GDJE JE MOJ MALI SMIJEH

*(Sandra, djevojčica koja voli skakati)*

U balonu

na krevetu

na jastuku

u maminom krilu

u mojoj papučici.

Bilo je dobro, tjerao me na skakanje.

Skinula sam papučicu i izvadila mali smijeh.

Spremila sam ga u usne.

*(Tomislav, vrlo zaigrani dječak)*

Igram se s Ninđagom.

Propeler se gore vrti, ja ga zavrtim, gledam.

U knjizi gledam, sa mamom,

kako se pravi auto

i onda znam koliko treba legića staviti.

TU je moj mali smijeh.

*(Ema, djevojčica koja svake zime ide na skijanje)*

Na ravnim snježnim stazama.

Tamo mi je bilo lijepo.

Išla sam brzo

pa sam se zabavljala.

Prije sam išla po stazi od planine

pa sam se ubrzala.

Prepoznala sam smijeh

jer mi je bilo lijepo.

*(Maks, dječak koji dobro pliva)*

Meni je smijeh tu.

Još ga nađem u oku, u Dori torbi.

Tamo mali smijeh ima ručnike

za plažu.

Ide se na plažu.

*(Miro, dječak s petoro braće, voli imati svoje male tajne)*

Osjećam ga doma kad perem zube. Popijem, promućkam, pljunem.

On ostane čist i zdrav.

Ima mi ga kad slažem Hlapićevu kućicu.

Nitko ne zna za moj mali smijeh.

*(Leona, djevojčica alergična na mačju dlaku)*

U mačkinom oku.

Jako želim mačku.

U ljubičastoj mašni

u lijepoj haljini u ormaru.

*(Dubravko, dječak s genetskom promjenom stopala, preživio pet operacija na obje noge)*

U nogama kad skačem.

Kod prijatelja Luke.

U mojoj glavi

igramo se smijeh i ja.

*(Mirjana, iz obitelji lošijeg imovinskog stanja koji su netom dobili kupaonicu)*

U trbuhu,  
kod Petra,  
kad se igra sa mnom.  
U kupaonici, u kadi,  
pravio je mjehuriće sa vodom.

*(Ivan, ratnik)*

Moj Smijeh je kad pucam strijele u prozor i gađam sa puškom.  
Prozor se nije uplašio.  
Te strijele neće razbiti prozor  
nego se zalijepe.

*(Livio, vrlo maštovit dječak)*

U mojoj ruci. U maminom džepu. Doma.  
Našao sam ga u maminoj nekoj torbi.  
Ja sam ga vidio kad je došao meni na ruku.  
Škakljo sam ga onda.

*(Miranda)*

U oku.  
Kad spavam, kad skačem, kad se igram skrivača.  
Kad se igram s bratom lovice  
mali smijeh trči sa nama.

Zamjetno je da su dječji iskazi ritmični, slikoviti i lirski intonirani. U prethodnome primjeru uočeno je da kamen, premda opipljiva i vidljiva, ali ipak neživa tvar, može živjeti intenzivnim životom u dječjoj mašti. U ovim primjerima ne vidimo samo jednaku maštovitost, već i viši stupanj personifikacije. Veliki i mali smijeh, nevidljivi i neopipljivi osim kao izraz lica ili zvuk koji se čuje (ekspresije ljudskoga pozitivnog emocionalnog stanja), postaju predmet spisateljičine pozornosti, njeni likovi u priči. Mogu li takav koncept slijediti i djeca? Kako vidimo iz ovih primjera, jednako maštovito i bogato u značenjima kao i Sunčana Škrinjarić. Mali smijeh postaje lik u dječjim iskazima, živo biće. Gdje ga sve nalaze djeca? U *SVOME TIJELU*: u oku, u trbuhu, u ruci i na ruci, među zubima, na usnama, u nogama, u glavi; U *IGRAČKAMA*: u balonu, u „propeleru“ (elisi) nindaga, u lego kockama, u Hlapićevoj kućici, u luku i strijeli; U *UPOTREBNIM PREDMETIMA*: u krevetu, u jastuku, u papučici, u Dora torbi, u ručnicima za plažu, u mašini, u haljini u ormaru, u kadi, u džepu, u maminom torbi; U *IGRAMA*: neke se implicitno podrazumijevaju u prethodnom nabranju, a u tekstovima su još navedene igre skrivača i

lovice (k tome se i neke druge aktivnosti, poput skijanja i kupanja na plaži mogu shvatiti kao igra, jer ih djeca tako i razumijevanju); U KUĆNOM LJUBIMCU (mačkinom oku), MAMI (njenome krilu, njejoj torbi); OSTALO: kod prijatelja i prijateljice, doma, u snu, na snježnim stazama, jednostavno „tu“.

Pažljivi čitatelj naći će raznolike poetske izražajne figure u dječjim ritmiziranim iskazima (osim personifikacije i gradacije, primjerice metonimiju). Također je važno da je osobni doživljajni svijet djece sažet u nekoliko kratkih rečenica, čvrsto povezan s doživljajem priče *Dva smijeha* i njenim smislom. Puno toga se može „iščitati“ u pozadini tih iskaza, osobito ako svako pojedino dijete i njegovu obitelj donekle poznajete: boli i bolesti (boravak u bolnici i operacije; strahovi najmanjega u velikoj obitelji), ljubav (osobito prema majci), najmilije igre (lego kocke, pucanje strijelama, igra skrivača, nindago), socijalnu situaciju (kod jednoga djeteta ushićenje pred kadom i kupaonicom, kod drugoga fascinacija skijanjem), čežnju za kućnim ljubimcem, poziciju u obitelji, doživljaj ljetovanja...

Slično kao što zvuk klavirskih tipaka ovisi o kvaliteti nevidljivih struna, djelovanje teksta ovisi o čitateljevom (u ovome slučaju slušateljevom, *op. a.*) predodžbama koje doprinose oblikovanju njegova značenja. (M. Grosman, 2010.; 24)

Ovo bogatstvo djetinjih izričaja navelo me je na dublje istraživanje. Riječ je bila o poslijeratnoj generaciji djece (rođeni su nekoliko godina nakon završetka Domovinskog rata), skupini koja je bila vrlo nehomogena i puna slojevitih, ponekad i duboko konfliktnih situacija u pojedinim obiteljima. Njihova se odgojiteljica u to vrijeme stručno usavršavala na području art terapije i priču *Dva smijeha* prorađivala je s djecom, a posljedično i s njihovim roditeljima, puna tri mjeseca. Art terapija je, prema Dijani Škrbini, znanstvena disciplina primarno utemeljena na području umjetnosti i psihologije. Stoga ćemo ovim malim izletom u drugo područje pokušati vidjeti kako jedna umjetnička priča može potaknuti dječji izraz na različitim umjetničkim planovima.

U art terapiji pojedincu se predlaže jedan analogni objekt kojim se uspostavlja dinamika različitih odnosa. Upravo je taj odnos predmet terapeutova rada (...), a artistički objekt jest analogna potpora u tom odnosu i drugim relacijama koje se uvijek materijaliziraju u nekom konkretnom objektu, primjerice: slici, skulpturi, govoru, pokretu i sl. (...) Art terapija može se koristiti u odgoju, obrazovanju, prevenciji, dijagnostici i terapiji. (...) Koristi se za poticanje osobnog razvoja, povećanje samorazumijevanja, pomoć u emocionalnom oporavku. To je modalitet koji pojedincima svih dobnih skupina može pomoći stvoriti značenje i dobiti uvid u vlastito stanje, ohrabriti pojedinca u izražavanju i razumijevanju osjećaja, olakšati posljedice traume, riješiti sukobe i probleme, obogatiti svakodnevni život i postići blagostanje (...) (D. Škrbina, 2013.; 52)

Kad smo razgovarale o specifičnostima art terapije kako ih ona vidi, odgojiteljica savjetnica Marijanka Boštjančić ih je sažela u ovih nekoliko rečenica:

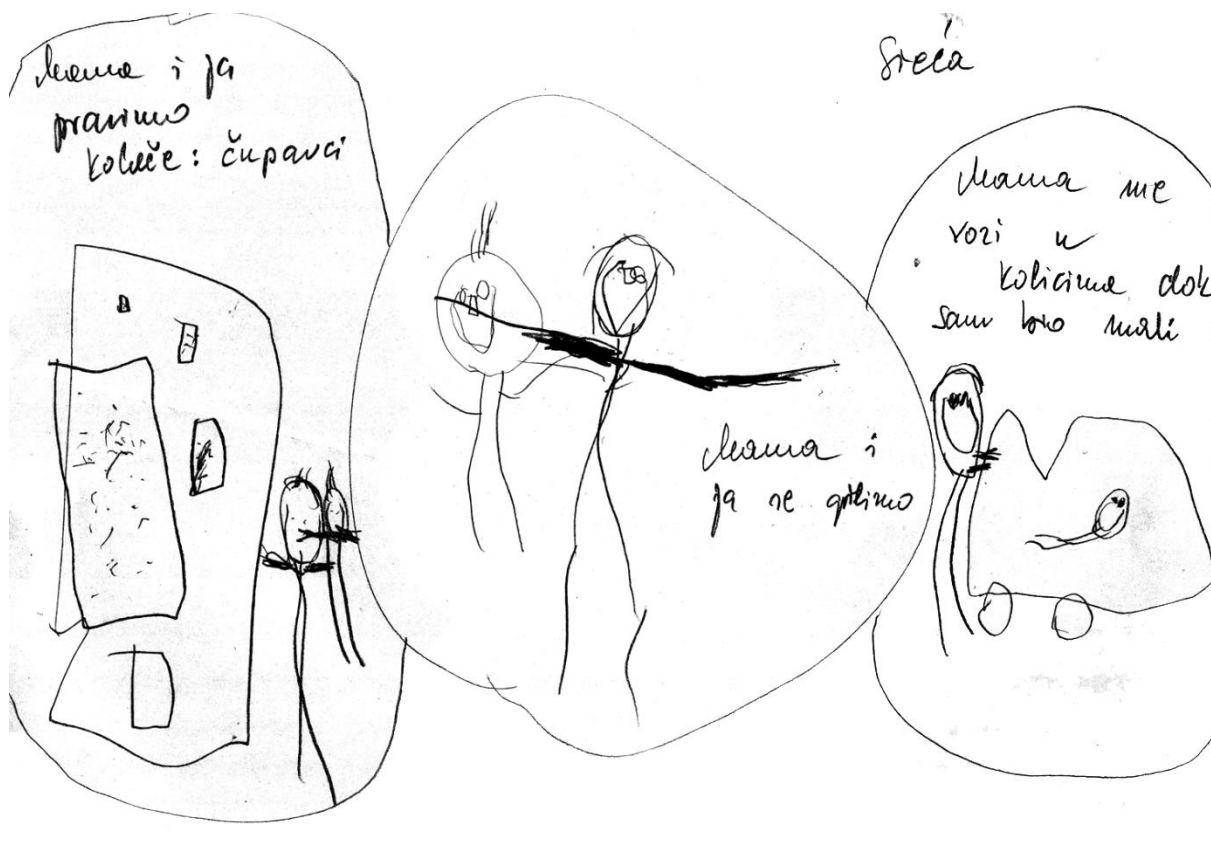
U art terapiji koriste se ekspresivni mediji: likovnost, glazba, ples, drama, literarna ekspresija. Art terapija je najprikladniji oblik terapije za djecu predškolske dobi, zbog manjka vokabulara, straha od okoline i straha od gubitka ljubavi voljene osobe. Crteži i objašnjenja simbola bili bi dobra pomoć roditelju u razumijevanju emocionalnih procesa u razvoju njegovog djeteta.

Nadogradnja doživljaja priče *Dva smijeha* vezana je uz opetovano čitanje priče i likovno izražavanje sreće i tuge djece u skupini. Njihovi iskazi su, tada već iskusnoj odgojiteljici sa više od dvadeset godina radnoga staža, pružili dobar putokaz da pomogne nekolicini djece i njihovim obiteljima, jer je često uspijevala pronaći vezu između crtanja, mišljenja i dječje stvarnosti.

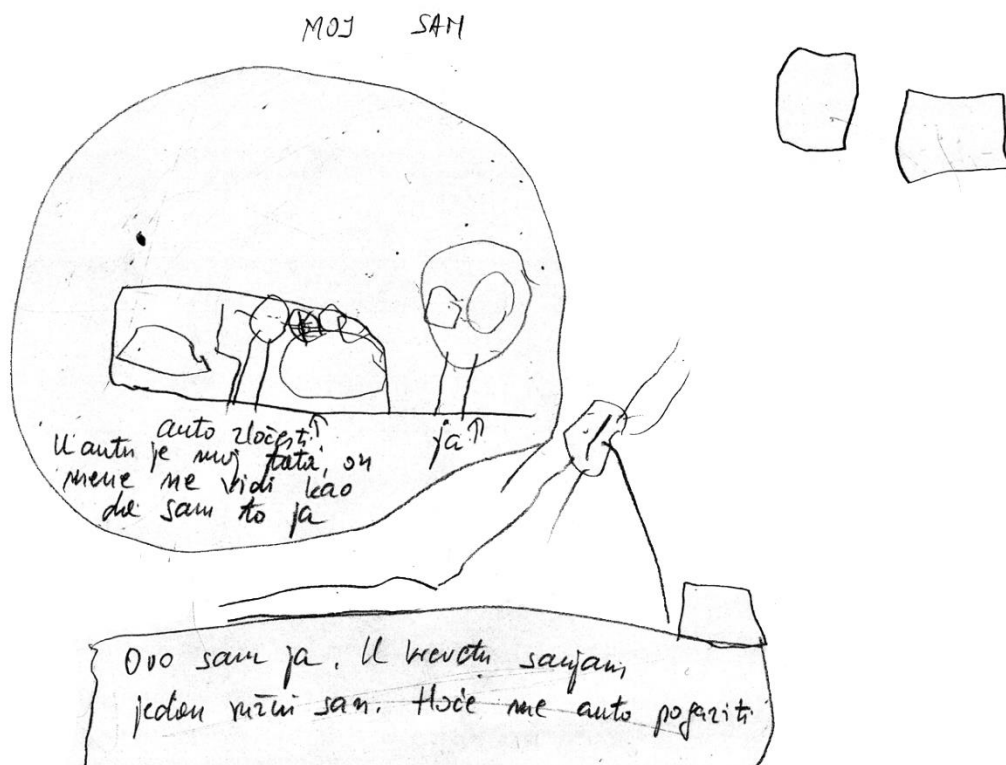
Djetetovo likovno izražavanje jedinstveni je osobni pristup koji u sebi sadrži različite elemente svjesnog i nesvjesnog značenja. (D. Škrbina, 2013.;72) Djeci je crtanje uobičajen način izražavanja i komunikacije s okolinom. Odgajatelji i terapeuti koji koriste igru u svom radu s djecom općenito vide dječji crtež kao medij za neverbalnu komunikaciju, grafički prikaz problema i unapređenje terapije igrom (D. Škrbina, 2013.;111)



Pogledajmo crteže i iskaze samo dvoje od gotovo tridesetoro djece, nazovimo ih Miro i Laura, na čijim crtežima je odgojiteljica rukom zapisala dječje komentare. Dva primjera bit će dovoljno ilustrativna.



Miro je peto dijete u obitelji. Roditelji su školovani i visoko pozicionirani u društvu, oboje na vrlo odgovornim i složenim poslovima. Obitelj je skladna. Iz prethodnoga crteža lako iščitavamo kako je majka epicentar Mirine sreće. Mali smijeh nalazi se među njima u nekoliko odvojenih prizora. Ono što Miru usređuje doživljaji su pečenja kolača, nježnosti, vrijeme provedeno s mamom. Vidi se to i po široko nasmiješanim licima dječaka i majke. Zatim slijedi drugi crtež koji prikazuje Mirin san:

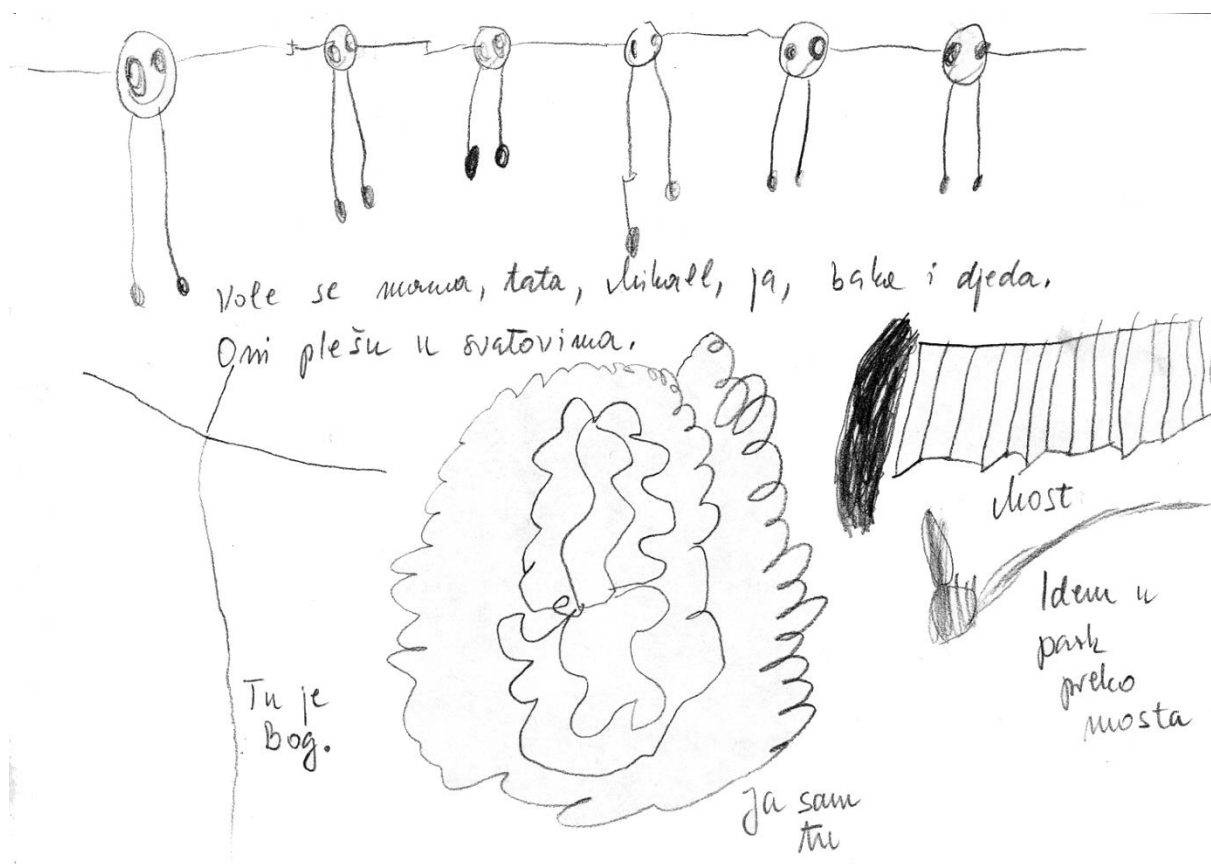


Ovo sam ja. U krevetu sanjam jedan ružni san. Hoće me auto pogaziti.(...) Auto je zločest. U autu je moj tata. On mene ne vidi, kao da sam to ja.

Odgojiteljica, poznajući dijete i obiteljsku situaciju, zaključuje da dijete osjeća deficit očinske pažnje. Otac se njime bavi, ali ne dovoljno. Poslovi i četvero odraslije djece uzimaju mu vrijeme pa za najmanjega dječaka ne ostaje puno. U snu dječak traži opravdanje za oca (nije tata „zločest“ već auto, jer tata ga ne vidi), premda je očito da je crtež koji predstavlja dječaka veći od crteža automobila pa teško da ga otac ne zamjećuje. U tablici opisa i tumačenja emocionalnog indikatora crteža (Koppitz) prema kronološkoj dobi koji se mogu pojaviti na crtežu ljudske figure kod djece (D. Škrbina, 2013.:124.) nedostajanje usta (koje se može zamijetiti na ovome crtežu) može iskazivati „tjeskobu, nesigurnost, povlačenje, nesposobnost ili odbijanje komunikacije s drugima, strah“ itd. Premda je dječak nacrtao kako otac vozi auto koji će ga pogaziti, na crtežu dječak ne može viknuti jer nema usta. Ni njegov otac koji vozi ne može ništa reći iz istoga razloga.

Odgojiteljica zna da najčešće *majka daje bezuvjetnu ljubav, a očevu ljubav često treba zaslužiti*. Stoga pokazuje roditeljima dječakov crtež, razgovara s njima. Savjetuje ocu na koji način će lakše odvojiti vrijeme za najmanjega sina. On prihvaća savjet i više se posvećuje Miri, a dječak nakon nekoga vremena pokazuje znakove zadovoljstva. Ne govori više o ružnim snovima.

Pogledajmo još dva crteža male Laure. Na prvome je prikazana njena uža obitelj u trenutcima sreće dok svi zajedno u kolu plešu na svadbi. Riječ je o romskoj obitelji, skladnoj i dobro uklopljenoj u širu zajednicu. Roditelji su zaposleni, a djeca uključena u sustav.



Crtež predstavlja značajnu kategoriju ljudske komunikacije, govori više i intenzivnije od drugih načina komunikacije te istovremeno predstavlja realitetan svijet, ali i vlastiti doživljaj toga svijeta. (D. Škrbina, 2013.;127.)

Ispod crteža obitelji koja zagrljena pleše, Laura je pozicionirana između Boga i mosta kojim se ide u „park“. Odgojiteljica tumači most kao potrebu za integracijom s drugom djecom koja ne pripadaju romskoj zajednici, jer Laura osjeća da je posebna i da njena obitelj ima nešto drugačije običaje. Osjeća veliku želju da se poveže s drugima i sudjeluje u svemu. Često govori odgojiteljicama da ih voli, što druga djeca u skupini najčešće nemaju potrebu verbalizirati. Laura naročito voli kad odgojiteljica Marijanka na velikoj harmonici svira romske i druge pjesme pa djeca zajedno plešu. Niže je još jedan njen crtež koji vrlo jasno pokazuje kakva je Laura kad je sretna, a kakva kad je nesretna:

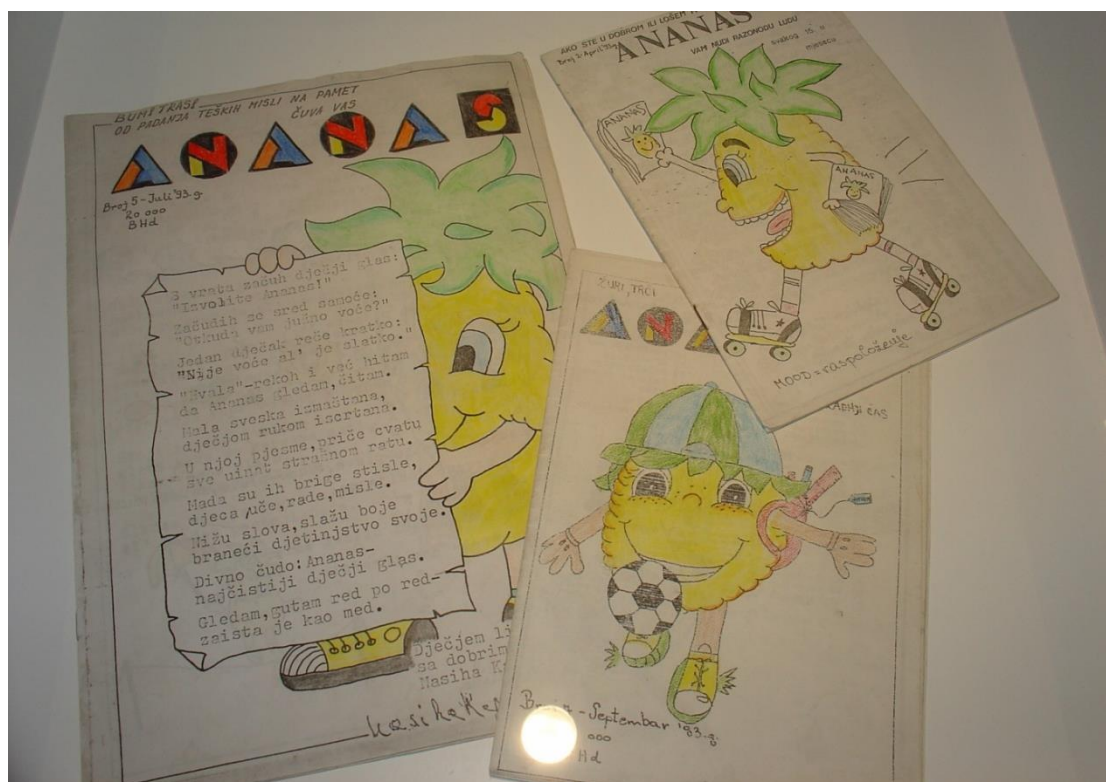


Kad je sretna, sve na njoj raste i buja, ima dugačku haljinu i dugačku bujnu kosu. Kad je nesretna, otpada joj kosa, nedostaju joj usta (nema osmjeha), nema ni nos ni ruke.

Čitanje i razgovor o priči Sunčane Škrinjarić Dva smijeha pobudili su duboke emocije u djece. Progovorili su o svojim malenim srećama koje su njima najveće na svijetu, ali i o svojim dubokim tugama. Dvadesetoro djece nacrtalo je crteže koji su osebujni i bogati individualnošću, premda to nije bila generacija koju bi odgojiteljica, u usporedbi s drugima, nazvala „crtačkom“. Možebitna traumatiziranost roditelja i djece koja su rođena nakon završetka Domovinskog rata imala je ulogu u tome da se odgojiteljica odlučila educirati u području art terapije, kako bi lakše uočila probleme. Uključenost književnoga djela u art terapiju poslužila je kao poticaj odgojiteljici da sebi pojasni specifičnosti skupine, poticaj djeci da govore o sebi, a roditeljima da se više angažiraju u određenome smjeru i lakše proniknu u svjetove svoje djece. Književnost ovdje ulazi u jednu drugu, vrlo slojevitou dimenziju. Priča Sunčane Škrinjarić potaknula je čitav niz iskaza, stvaranja odnosa, „izronila“ na površinu individualne tajne (strah od pločica u kupaonici, od buke koju stvaraju susjedi, od zamišljenih čudovišta; sreću u druženju sa kućnim ljubimcem, sreću u tome da ti prijatelj nacrtava nešto što ne možeš). Sunčana Škrinjarić svojom pričom, a Marijanka Boštjančić vođenjem djece kroz tu priču uspjele su promijeniti na bolje život nekih dječaka i djevojčica. Tijekom sakupljanja i analize pojedinačnih iskaza mogli smo ih vrlo transparentno dovoditi u vezu sa trenutačnim obiteljskim situacijama kod djece i njihovom emocionalnom angažiranošću. Osim toga, ove aktivnosti daju novo svjetlo na dječje mogućnosti doživljavanja apstraktnih pojmova poput sreće i tuge. U konačnici, one su dale priliku iskusnoj odgojiteljici da otkrije neke duboko zapretane tajne i pomogne djeci kojoj je to trebalo. Književnost nije samo zrcalo stvarnosti, ona može pomoći da se ta stvarnost promijeni.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> S istom odgojiteljicom, nekoliko godina kasnije, dogovorila sam se da u skupini s djecom čita sjajnu pjesmu Stanislava Femenića „Ormar“. Nakon toga slijedila je igra „Kakav je tvoj čarobni ormar?“, na što su djeca iznimno maštovito smišljala ideje, jezično ih oblikovala i potom stvarala zajedničke igre na osnovu svojih maštanja. Iza

U Muzeju ratnog djetinjstva u Sarajevu nedavno sam također pronašla još jedan sjajan primjer art terapije kroz jezični i likovni izraz djece.



većine iskaza djeca su djeca zajednički igrala zamišljenu igru, pod vodstvom djeteta koje je igru zamislilo: „Moj ormar je puh duhova. Duhovi izlaze iz njega i plaše me. Još kažu «UUUUUUUUU!», «AAAAAAA!» i škripaju.“ *Andro organizira igru tako da djeca lupkaju i škripe stolicama, glasaju se poput duhova i kreću se prostorom svatko na svoj način.* „Moj ormar sanja da je pun buba. U njemu živi mali crv koji jede drvo. Kad se najeo drvenih špageta, crv se udebljao. Ormar je bio sve deblji i deblji zbog debelog crva i raspuknuo se. Crv je onda išao svojoj kući popiti vode, i na vježbe da smršavi.“ *Antonio organizira djecu u igru tako da su sva djeca ormar. Ormar tvore tako da se svi uhvate za ruke i stisnu u što manji krug. Unutar kruga klečeći prolazi jedno dijete koje je crvić. Ono povećava ormar svojim prolaskom. Djeca šire krug kako se ormar deblja i deblja, i na kraju svi sjedaju na pod jer se ormar raspuknuo.* „Moj ormar je sanjao da se kupa u kadi. Sam se obrisao. Onda se poskliznuo o neki tepih i udario glavom u pločicu.“ *Jelena ne želi organizirati igru, jer je ormar u bolnici na oporavku.* „Živio je ormar. Ovo je samo priča. Ja sam spavala. I onda je on oživio. Išli smo se loptati. Mama se naljutila zato što smo loptom pogazili cvijeće.“ *Lucija organizira djecu u igru. Dio djece čini ormar, a druga djeca cvijeće u vrtu. Dok se ona lopta s ormarom, «cvijeće» uplašeno savija glave i drhturi. Dolazi «mama», postavlja ormar dalje od cvijeća, i zajedno s Lucijom podiže glavice cvijeću.* „Jedan mišić je bio u sobici. Taj mišić se igrao s ormarom i onda je „razbacao“ sobu. Došla je mišićeva mama i rekla: - Odmah pospremi sobu, mišiću!“ *Dominik od četvero djece «slaže» ormar, imenuje dijete-miša i dijete-mamu. Miš se kreće po ormaru, a djeca-ormar se pokreću rukama i nogama, igrajući se da su oni ladice i vrata. Mama ulazi nekoliko puta u sobu. Čim uđe, „ormar“ i mišić se prave da su mirni.* „Bila su tri ormara i dva groma. I onda je grom pucao na ormare. Ormari nisu znali gdje će. I micali su se od gromova.“ *Dorian «slaže» djecu-ormare i djecu-gromove, pa nastaje dinamična igra sklanjanja ormara od gromova.* „Moj ormar je sanjao da se on i ja igramo lovice. Ja sam ga lovila. Oboje smo pali u travu. To je bila trava za tatin nogomet.“ *Svi odlaze u dvorište igrati nogomet i igre lovice. Ovako intenzivno doživljeno čitanje pjesme i dječje sudjelovanje u njenoj igračkoj „ekstenziji“ nadmašilo je sva moja očekivanja. Budući da je pravilo igraonice da onaj koji mašta bira igrače, postavlja ih u poziciju ormara i određuje kako će se igra odvijati, naročito su se iskazala i uživala u vođenju svojih maštanja djeca koja inače nemaju stav voditelja i vođe u skupini. Ovo je bila prilika za njih, prilika da drugi slijede njihove zamisli i da zajedno svi u njima uživaju. Stoga dolazimo do zaključka da je ovakva vrsta proživljavanja pjesme zapravo izvrstan poticaj djeci koja su više introvertirana, samozatajna i tiha, da iskažu svoje želje i uživaju u igri koju su osmislili za čitavu skupinu.*

Časopis Ananas iz sarajevskog naselja Ciglane (autori su djeca od 7 do 12 godina) nastao je u razdoblju opsade Sarajeva devedesetih. Od prvog do desetog broja časopis je predstavljao ozbiljan organizacijski i tehnički poduhvat s posebno osmišljenom strukturom i vizualnim identitetom u čiju realizaciju su se uključili i odrasli iz susjedstva. Na naslovnici je figurirao simpatični i potpuno originalni crtani lik Ananas. Naslovi rubrika, numeracija listova i ilustracije su ručno crtani rapidografom na foliji, a tekst je kucan na pisačem stroju jer često nije bilo struje u gradu. Original je obično bio kopiran u 50-100 primjeraka uz pomoć UNPROFOR-a i Mjesne zajednice Ciglane, a svaki je primjerak bio ručno obojan drvenim bojicama od prve do posljednje stranice! Časopis Ananas je bio izraz dječje čežnje za normalnim odrastanjem koje je u ratnim okolnostima bilo jednako nedostižno i apstraktno kao i mistično voće-ananas koje smo mogli vidjeti samo na fotografijama.

(Nermina, rođ.1982. ) (J. Halilović, 2012: 147)

Bilo bi zanimljivo vidjeti je li u časopisu bilo pjesama renomiranih književnika koji su utjecali na dječji književni izričaj. No, rad nastavnika u ratnim uvjetima (u razdobljima kad je moglo biti kakve takve nastave) nedvojbeno je utjecao na nastajanje ovoga časopisa i njegov izraziti poetski profil kad je riječ o tekstovima.

### III

#### **Poetsko stvaralaštvo djece više osnovnoškolske dobi potaknuto pjesmama Vesne Parun**

Na manifestaciji Dani Vesne Parun, upriličenoj 11. travnja 2013. g., iz osnovne škole u Grohotama došli su učenici sedmih i osmih razreda na svečanost čitanja poezije V. Parun i predavanje o njoj, kao i na dogovoreni susret sa književnikom Božidarom Prosenjakom. Tom prilikom održala sam uz predavanje i radionicu sa učenicima. Želeći istražiti može li pjesnikinja svojom poezijom potaknuti umjetničko stvaranje djece 21. stoljeća, skupinama djece podijelila sam njene pjesme. Na stražnjoj stranici tih listova trebali su napisati svoju pjesmu, što bližu ugođaju dobivenoga predloška. Jedna od njih je bila i *Vulkansko ždrijelo*, pjesma predstavljena u prethodnome dijelu ovoga rada. Evo kako je na taj izazov odgovorilo dijete koje je željelo ostati anonimno:

#### INDUSTRIJA

Čime diše more?

- Ne diše.

Čime diše groblje?

- Ničime, nažalost.

Odjeća i obuća, dišu li čime?

- Ne dišu jer su od tkanine i gume.

Pa diše li onda išta?

- Od ovoga nabrojanog ne diše - ništa!

Pa dobro, ne diše stvarno

puno toga.

Bit će da je to

- zbog ovoga smoga!

Vidimo izvrsno ostvarenu paralelu – od disanja kamena kod Vesne Parun koji je zapravo prikriveni vulkan do suvremene opasnosti koja ljude plaši više negoli prirodne pojave. A to su opasnosti zagađenja i ljudskoga nemara prema prirodi i svemu što nas okružuje. Jer, možda bi sve navedeno (more, groblje, odjeća i obuća) i disali nekim svojim životnim ritmovima, da im to ne priječi veliki zagađivač čovjek. Pjesma Vesne Parun dobila je parnjak koji zaista jest i suvremen i aktualan... Osim pjesme *Vulkansko ždrijelo*, sve odreda predložene bile su uspavanke Vesne Parun: *Uspavanka za poljubac*, *Uspavanka za jazavca*, *Uspavanka za pušku*, *Uspavanka za palac*, *Uspavanka za tri broja*, *Uspavanka za mrzovolju*, *Uspavanka za potok*, *Uspavanka za ježa*.

Djeca su, pročitavši pjesme, odgovorila svojim uspavankama: *Uspavankom za hobotnicu*, *Uspavankom za borovu granu*, *Uspavankom za slova*, *Uspavankom za zagrljaj*, *Uspavankom za čuvitu*, *Uspavankom za palmu*, *Uspavankom za ljutnju* i *Uspavankom za jastuk*. Donosim izbor iz tih pjesničkih primjera. Lijevo je uvijek pjesma Vesne Parun koja je bila otisnuta na prednjoj stranici lista, a pored nje je pjesma koju su polaznici radionice zapisali nakon čitanja pjesnikinje, na stražnjoj stranici:

#### USPAVANKA ZA POLJUBAC

Vesna Parun

Oko kuće  
borja šumor.  
U nogama  
sladak umor.

Kapci su mi  
otežali.  
Buče vali  
u uvali.

Tad se netko  
prišuljao,  
U čelo me  
poljubio.

Poljubac me  
obasjao.  
U Lunu me  
pretvorio.

#### USPAVANKA ZA ZAGRLJAJ

Ivana Ivanović i Matea Andabak

Svaki dan  
čekam noć  
da ti u zagrljaj  
mogu doć.

Čekanje dugo traje  
al' tvoj zagrljaj  
snagu mi daje.

Moje misli tebi hrle,  
zamišljam tvoje ruke  
kako me grle.

Ah, jedva čekam noć.

USPAVANKA ZA PUŠKU

Vesna Parun

Drijemala si  
Na tavanu  
Još od nekog  
Davnog boja.

Tko te prenu  
I napuni  
Crnim zrnjem  
Usta tvoja?

Zamolit ću  
Vilenjaka  
Da od tebe  
Čun načini.

Da na njemu  
Sred oblaka  
Plovimo  
Na mjesečini.

USPAVANKA ZA JAZAVCA

Vesna Parun

Ej, jazavče, dobar dan!  
Snijeg se topi, zima minu.  
Zar još kunjaš umotan  
U pepeo na kaminu?

Zvončićem ti zvonimo,  
Vičemo: - Izađi!

USPAVANKA ZA BOROVI GRANU

Ivana Ratković i Jelena Perić

Cijelo ljeto pjevali su  
Po tebi veseli cvrčci  
Skakutali gore dolje  
Hvalili te pred svima.

Sada stiže hladna zima  
Cvrčci će poći spati  
S njima i ti  
Borova grančice  
Moraš u snu stati.

USPAVANKA ZA HOBOTNICU

Anja Batinović, Antonia Ercegovac

U dubokom moru  
Imala je dvore,  
Hobotnica mala  
U dubini žala.

Hobotnica mala  
Imala je krake,



Siječanj je otplovio	Hvatala je snove
Na kristalnoj lađi.	Za noći slatke.
Al jazavac	Za dobar dan
Ne otvara	Potreban je miran san.
Nit pospanac	
Odgovara.	Zato lijepo spavaj
	Hobotnice mala.
Prolomit će iz brloga	
Glavu tek u travnju.	
Za najduži zimski san	
Dobit će kolajnu.	

U prvoj dubleti (*Uspavanka za poljubac / Uspavanka za zagrljaj*) zajednički je osjećaj čežnje za nježnošću, usamljenost i noćni ugođaj. U drugoj dubleti (*Uspavanka za pušku/Uspavanka za borovu granu*) važna je sposobnost za odabir neočekivanog središnjeg motiva pjesme (što je posebnost Vesne Parun, ali su djeca to detektirala i uspijevaju je slijediti). U trećoj dubleti (*Uspavanka za jazavca/ Uspavanka za hobotnicu*) vidimo u oba slučaja sposobnost uživanja u motiv spavanja, a u pjesmi Anje i Antonie još i neke odmace od pjesničkoga predloška: duhovito poigravanje s reklamnim porukama (u predzadnjem dvostihu kao da čitamo reklamu za jastuk), odustajanje od rime koja je važan okvir u pjesmi Vesne Parun (u posljednjem distihu u njih rime nema, i ta sloboda koju sebi dopuštaju djeca u čitatelja ne stvara zazor, već osjećaj iskrenosti i blagosti prema spavaču).

Iz svih dosadašnjih primjera dječjega stvaralaštva vidljivo je nešto izuzetno važno: djeca su jasno shvatila da je poezija govor sugestije, indirektni govor, ono što je izrečeno i, istovremeno, ono što nije izrečeno. Činjenica da djeca to mogu sasvim dobro osjetiti i bez školskih analiza na satu, a ona maštovita i sama proizvesti, za mene je bilo veliko otkriće. To je važna potvrda da djeca nisu nedorasli ljudi, već jednostavno ljudi s jednako intenzivnim mogućnostima doživljavanja i izražavanja doživljenoga. Na tome saznanju temelji se daljnje proučavanje u ovome radu.

### **Pismeni osvrti djece drugoga razreda osnovne škole potaknuti poezijom Grigora Viteza i predstavom „Igra se nastavlja“**

Poezija se danas iskazuje kao žanr jako ovisan o medijskoj prezentaciji kroz film, kazalište, društvene mreže, razne performanse. Dobro poznati primjer za to je dramatisacija *Ježeve kućice* Branka Čopića koja se u percepciji velikog broja odrasle, a i mlađe populacije, veže uz glazbu Hrvoja Hegedušića jer je skladatelj postigao visoki sklad i prožetost ritma Čopićevih stihova s glazbom.

U predstavi Kazališta Prijatelj *Grigor Vitez: Igra se nastavlja*, (premijera 2014., dramaturg i pisac Hrvoja Zalar) posvećenoj pjesništvu G. Viteza i dječjoj potrebi za igrom, dramski tekst uz dijaloge uključuje više od dvadeset neizmijenjenih Vitezovih pjesama. Dvoje djece ne želi ići spavati pa neprestano umornoga oca uvlače u igre. Dramski tekst (pripovjedni) kontekstualizira se na sceni, ali se k tome kontekstualizira i drugi žanr (poezija) koji se stavlja u odnos prema dramskome tekstu. U ovome sklopu važni su i glazba te rješenja pokreta i plesa. Tako se u predstavi zbiva višestruka medijska

kontekstualizacija. Kako se interpretacija književnoga djela „odvija i na emocionalno-kognitivnom i na logičko-intelektualnom planu“ (M. Gabelica, D. Težak), zanimljivo je promotriti kako je na djecu niže osnovnoškolske dobi djelovala ovakva jedna medijska kontekstualizacija Vitezove poezije, zajedno s pričom koja je prožima na sceni.

Da bismo došli do traženih spoznaja o djelu, prvotno je potrebno da djelo - doživimo. Doživljaj može uroditi intrinzičnom potrebom da se djelo i istraži. Dubinsko doživljavanje uvelike ovisi o – uživljanju, to jest imerziji. Termin *imerzija* (lat. *Immersio*- uranjanje) opisuje stanje potpune uživljenosti, stanje u kojem smo sposobni „prenijeti se u neku situaciju, uroniti (se) u čije misli“. Stanje imerzije vrlo je snažno i odlika je svakoga kreativnog procesa; (...) (M. Gabelica, D. Težak, 2017.; 140.)

Kako su doživjela djeca predstavu *Igra se nastavlja* i kako su izrazila svoje doživljaje? Predstava je odigrana za učenike drugoga razreda Osnovne škole Davorina Trstenjaka. Nastavnica Sanja Polak je nakon odgledane predstave zamolila svakoga učenika da napiše svoje mišljenje o doživljaju gledanog, a potom nacrti ili napiše nešto s temom „Igra se nastavlja s mojim tatom“. Slijede dječji osvrti (neizmijenjeni stilski i pravopisno):

Predstava mi se svidjela. Bila je smiješna. Kad je tata viknuo:

- U krevet!- cure su počele: - Igra se nastavlja, igra se nastavlja!!!

Tata se naljutio i cure su odšibale u krevet. Ali opet su se vratile i sve je išlo otpočetka. Cure su s tatom glumile vrapca, mačku, miša i mačevali su se. Miš je bio smiješan. Ovu predstavu trebalo bi pogledati što više ljudi.

(potpis: Playstation)

(Drugi su osvrti nepotpisani):

Čudim se kako netko može kretati dok recitira pjesmu i pritom zabavljati publiku. Dobro mi je i kako netko može napraviti predstavu sa pjesmom.

Predstava se sastoji od pjesama poznatog pjesnika Grigora Viteza. Zabavnije je igrati se s pjesmama nego tenkovima i slično.

Pjesma je smiješna, a mjesto gdje se priča odvija moglo je biti: dnevna soba, kuhinja, ali nikad se ne bih sjetio spavaće sobe.

Sviđa mi se predstava jer je domišljata i lijepa. Pjesme koje su recitali glumci su jako lijepe. Najviše mi se svidjelo kad je tata sa svoje dvije kćeri pjevao o vukovima, a poslije o vlaku.(...) Fora je kako kćeri uvijek nasamare svog tatu da i on pođe s njima u igru. Sviđa mi se kad tata fićukne kao slavuj. A najljepše je od toga što je pouka pjesama da je igra uživanje i da se uvijek nastavlja.

Glumci u predstavi jako su izražajni, a to mi se najviše sviđa. Ako glumci neizražajno odglume smiješne pjesme Grigora Viteza predstava ne bi imala smisla.

Glumci su izražavali svoje misli kroz igru i uopće nisu mislili na dosadu. Nasmijavali su učenike i pjevali pjesme Grigora Viteza. Ovu predstavu svako mora pogledati zato jer govori kako igra nikada ne može doći kraju osim kada zaspeš a kad zaspeš sve igre nestanu. A ovi glumci su se željeli igrati cijelu noć da ne zaborave ovu odličnu i predivnu igru. Svim ostalim učenicima preporučam ovu kazališnu predstavu zato što se glumci zabavljaju kao mala djeca i zapravo kažu da igra nikada ne prestaje a pogotovo u društvu svoje obitelji i prijatelja.

Predstava koju sam gledala zove se "Igra se nastavlja". Ta predstava mi je posebnija od svih drugih koje sam gledala, zato jer ti daje sjećanja na pisca Grigora Viteza. Takvih predstava nema puno na svijetu. Jer ta predstava ti daje poruku da se treba igrati koliko god možeš. A te djevojčice nisu htjele biti neposlušne nego su se zabavljale. Znale su da ako odu na spavanje, da će se igra prekinuti. Ta predstava mi se sviđala jer je jako domišljata i smiješna. Ja mislim da će ta predstava biti jako uspješna u svijetu. Jer gotovo sva djeca obožavaju pjesme Grigora Viteza, a u toj predstavi su pjesme puno puta spomenute. (...) Sviđa mi se kako se djeca ne igraju nekih te i igrice nego cijelo vrijeme igraju se maštom. Ja preporučam drugoj djeci da se potrudu pogledati predstavu ne zato jer se meni sviđa nego zato jer će neka djeca koja vole samo igrice shvatiti koliko je igra maštom zabavna i korisna. I mislim da su ti glumci uložili toliko truda da su zaslužili ogroman aplauz.

Što je sve vidljivo iz tih zapisa? Da djeca u dobi od sedam do osam godina razumiju nakanu ove predstave, pa i dijete koje se potpisuje kao „Playstation“ – a to je ukazati na važnost kreativne igre; da su senzibilna i znaju uživati u ljepoti stihova Grigora Viteza; da im je jasno koliko je teško nekoga nasmijati i biti duhovit pa to poštuju; da razumiju kako je teško govoriti pjesmu i pritom glumiti; da uviđaju sastavnice koje čine ovu predstavu i vrednuju je: lirika, dramski tekst, glazba, pokret; da uviđaju prednost maštovitog smišljanja igara od onih koje im se „serviraju“ već gotove, čak i ako su virtualne; da znaju značenje nekih riječi koje se ne rabe često (domišljat); svjesni su toga da je izražajnost glume presudna u izvođenju smiješnih stihova; zamjećuju da se glumci igraju kao mala djeca i da je to kvaliteta glumačkoga posla; pronalaze u predstavi vrijednost obitelji i prijateljstva; razumiju prolaznost vremena i vrijednost dobrih druženja; počinju respektirati vrijednost djela Grigora Viteza; zaključuju kako je igra maštom ljepša i korisnija nego igra „nekih mobitela i igrice“; zaključuju kako su glumci zavrijedili veliki aplauz (djeca osjećaju zahvalnost za pruženu predstavu)...

Djeca su na drugoj stranici svojih zapisa ponekad crtala i pisala kako provode vrijeme igre sa svojim očevima, s puno detalja koji govore kako im je to vrijeme dragocjeno i važno. Osim jednoga djeteta koje je napisalo kratko „Moj se tata sa mnom nikada ne igra.“, druga djeca su navela mnoštvo igara koje igraju u zajedništvu. Primjer jednoga iskaza „Igra se nastavlja s mojim tatom“:

Ja i moj tata se igramo nogometnu igricu, maženja, nogometa na igralištu, hrvanja. Ponekad se posvadimo jer ga upozoravam kad prostači. U nogometnoj igrici si izaberemo svak jedan klub (momčad) i igramo jedan protiv drugoga.

Djeca prihvaćaju književnost pod uvjetom da je mogu odmjeravati i zrcaliti kroz vlastiti život, što je u njihovome slučaju intuitivan, ali posve ispravan stav. Iskren iskaz ovoga dječaka otkriva da su i njemu i tati nogometne igre najdraže, bilo u pravoj, bilo u virtualnoj stvarnosti. Razumio je povezanost predstave i uloge oca u igri s djecom, te se pronalazi u tome.

#### IV

##### Vođeno umjetničko stvaralaštvo djece školske dobi (humoristički ton pisanja)

Završni dio ovoga rada vezan je uz literarno natjecanje Kanižajada Limačijada prvi puta održano u svim hrvatskim županijama među djecom osnovnoškolske i srednjoškolske dobi u ožujku 2017. godine, i to na spomen na preminuloga književnika Pavla (Paju) Kanižaja. Djeca su slušala i čitala njegovu poeziju i prozu na nastavi i kod kuće. Potom je slijedilo natjecanje vođeno naputkom da se može pisati i poezija i proza, tema je slobodna, ali ton treba biti humorističan. Povjerenstvo je imalo prilike pročitati vrlo zanimljive radove, a već nekolicina naslova daje uvid u to: *Smrdljiva priča*, *Moja krava*, *Šarko na utakmici*, *Ljubavno pismo*, *Ludi televizor*, *Tetino vjenčanje*, *Kolektivni odmor*, *Oj Davore*, *selo pokraj Save*. Izdvajam priču Željka Čelepirovića, tada učenika Gimnazije Nova Gradiška te pjesmu „Moj djed svejed“ Leona Divića, tada učenika sedmoga razreda OŠ „Ivan Filipović“ u Velikoj Kapanici.

Oj Davore, selo pokraj Save

Sunce se nije ni probudilo kako Bog zapovida, a u mom selu već veselo. Tice cvrkuću, kokoši kokodaču, ćukci laju, krave muču. Kaki ti je paradajz!?!?! Jesi okopala luk?!?!?! Pa sad ću!!! I tako preko cijele ulice. Nadvikivanje i klaćenje motikama, a „Zdravomarija“ nije ni otkucala. Pa di tog ima neg u Davoru!

Selo sve manje i manje, iz godine u godinu, sprovodi svaki drugi dan. Velečasni ni odmoriti ne stigne. Al ko da nam prije umiru muškarci, a naše žene, jadne, šta će, bez čoika živiti ne mogu pa odma na spomenik i svoju sliku najlipšu stave i uklešu i početne znamenke godine svoje smrti pa tako neke umiru već od prošlog tisućljeća, doslovno.

Svi smo mi pobožni, idemo u crkvu, a pijemo samo iz medicinskih razloga. A rakija s biberom nam priki lik i za pit i za mazat, al naladite noge i upaljene mijure ne liči pa nam zato bake u ladnoj crkvi posežu za ekstremnim rješenjima. Naš velečasni to zove rodina gnijezda (on nije iz našeg sela pa priča tako lipo književno). To znači: ispod svake bake u klecalima po deset sunđerov stoji i tu niko drugi ne smije sist pa su si tako sve pozauzimale mista. Misto u crkvi, misto u raj.

Al kad krmokolje krenu, sve bolesti nestaju. Selo živne usprkos maglama i kišama, zamirišu oškvarci, a ujutro, umisto susjeda što se nadglasavaju oko paradajza, selo budi skvičanje svinja. I ne stigneš ni poklat sve svinje kad evo snig zapado. Nemamo mi u selu ni lipa klizališta ni lipa klizala ni kojekakve klizače i klizačice koje u paru piruete izvode. Al zato imamo naš bajer i našu dicu i njiove ćukce koji su skoro pa jednako dobri kao i pravi klizači. I umisto da gledamo nastupe olimpijskih klizača, mi se divimo Karli i Beti, Patriku i Luni i Ivi i Loli pa i Stipi i Bobiju kako izvode majstorije na vrećama od gnojiva napunjenim slamom i ponjavama. Samo moraju paziti na koju će se stranu bajera spuščat kako se ne bi ko strkno u Savu. I dok dica na vrećama jure bajerom, babe padaju na ledu i lome kukove, a didi, usprkos snigu, i dalje na čoškovima održavaju redovne sastanke. A da samo vidite kako nam je selo lipo za Božić! Ulice mirišu po paprenjacima i pečenicama, pisme dopiru iz kuć, a nebo svitli posebnim toplim svitlom.

Kako snig došo, tako i prošo. Nema više dice na vrećama, već na biciklima jure za traktorima. Dok kuruzi rastu, dok svi gundaju na zeca koji pojde salatu i kune što jajca pokradoše, evo nam i lito došlo. Kad se svi sletimo u Savu nema lipšeg i nema onog ko bi nas iz Save istiro. Cika, vriska, prskanje, čamci jure po Savi, pente otpadaju sa čamac. Bake ko nilski konji plutaju po vodi i, kako to i biva, prepričavaju priče i događaje koje su vidile večer prije kad su škiljile kroz pendžere i do iza pola noći gledale ko sve lunja ulicom i ko se s kim ljubi na čošku.

A kad pane noć i kad se selo smiri, zvizde kad se nadviju nad selo i ogledaju se u mirnoj Savi, mir i tišinu para tek koja sova, poneki ćukac što zalaje, pijanac koji pokušava pivati il neko što više da će zvati policiju. Dok je selo u mirnom snu nad njim bdije križ s crkvenog tornja. A iznad crkvenog još i telekomunikacijski.

Priča o životu žitelja sela Davor, ima osim humorističke i ironijske notu. Pokazuje zrelost razmišljanja autora, sposobnost zamjećivanja važnih pojedinosti. Neke od njih direktno govore o mentalitetu i navikama ljudi, o njihovim prioritetima i radosti življenja. Humoristički su intonirane slike koje Željko opisuje – bake koje se kupaju u Savi, njihove noćne „špijunaže“ mladih ljubavnika, zauzimanje mjesta u crkvi jastucima (rodina gnijezda) kojima sebi osiguravaju mjesta u raj, bilježenje imena na nadgrobne spomenike dok su još žive; razgovori seljana preko vrtnih ograda. Posebnost Željkovog humora je i suprotstavljanje idiličnih slika onima koje su posve prizemne, da ne kažemo okrutne: buđenje u selu u kojemu je zapadao snijeg uz skvičanje svinja koje seljani kolju u osvit dana. Tu je i kontrast između klizačica i klizača koji izvode piruete spram „dice i njihovih ćukaca“ koji se na vrećama od gnojiva spuštaju niz „bajer“, ili čak „strknu“ i u Savu; pjevanje pijanaca i vika onih koji prijete policijom... Ali sve je to za pisca ovih redaka vrijedno (bilo divljenja, bilo smijeha) jer ljubav

prema rodnome selu čita se iz svakoga retka. Blagonakloni osmjeh zbog svih nesavršenosti, ali i uzdah zadovoljstva pred ugođajima i blagodatima godišnjih doba u selu Davoru. Posljednja rečenica posebno je metaforična jer to što telekomunikacijski toranj, iznad crkvenoga, i zajedno s njime, „bdije“ nad selom može se tumačiti na više načina. I pokroviteljski (ljudi se uzdaju u Boga, ali i u medije kao izvor informacija i znanja) i ironijski (važnost televizije postala je veća od vjerskih vrijednosti), ali i kao znamen suvremenoga doba (mediji vladaju i u selu i u gradu) te „sedativno“ (dok svi gledaju televiziju nema toliko noćnih zbivanja po selu)... Humor ovoga djelca možda bi nadahnuo i samog Paju Kanižaja da napiše slično o svom rodnom Đelekovcu. A sad promotrimo pjesmu Leona Divića:

Moj djed svejed

Mom je djedu uvijek muka

kad na kruhu nema luka.

Tako slatko jede, mlati,

i banane u salati.

Baka viče: „Dokad više?!“

a on na to: „Ajde, tiše!

Donesi mi kolač mili,

baš će sjest' sad i taj čili.“

I kad je sve to pojeo,

spavanac mu je dobro sjeo.

Neobičnog imam djeda,

dragog, dobrog svejeda!

Pronašavši humorističku rimu čak i u naslovu, Leon je već od početka odgovorio zadatku. Pjesma u tri četverostiha zorno govori o djedu „požderuhu“, čije neočekivane kombinacije hrane na trpezi stvaraju humoristični efekt. Upravni govor skladno je uklopljen u ovu malu pjesmu i daje joj osobnu, individualnu notu. Istovremeno govori i o patrijarhalnom odnosu u obitelji i o hedonističkome djedu kojemu je hrana veliki užitek. Dječak uspijeva iskazati i ljubav prema djedu u posljednjoj strofi. I rima i humor konstante su pjesništva Paje Kanižaja pa možemo reći da je dječak odgovorio na zahtjeve natjecanja. I kod Željka i kod Leona postoji jedna zajednička osobitost: razumjeli su da svakodnevni razgovorni idiom stvara autentičnost njihovu literarnom izričaju pa ga obojica koriste. Naravno, Željko više jer je i njegov rad puno dulji. Razgovorne sintagme, što više, uklapa u pripovjedni tekst bez odvajanja navodnim znacima ili u upravni govor, kako to čini u pjesmi Leon. Time postiže živost i konciznost u pripovijedanju.

Neki drugi radovi kojima sam navela samo naslove također su na dobrome tragu. Humoristička ih nota sve objedinjuje. Bilo bi potrebno što više radionica kreativnoga pisanja u manjim mjestima po Hrvatskoj kako bi mladi talenti mogli unaprijediti svoj izraz i kako bi hrvatski jezik bio više u središtu interesa mladih ljudi. U Šibeniku se godinama, u sklopu Dječjeg festivala, odvijaju razni programi vezani za dječje literarno i jezično stvaralaštvo, kreativne radionice usmjerene pisanju, izložbe dječjih likovnih djela, i štošta drugo vezano uz dječju umjetničku ekspresivnost. Od toga sve zapravo i počinje: od osjećaja kompetencije u kreativnoj igri i kombinatorici korištenja vlastitoga jezika kojim djeca uspijevaju izreći i ljubav te poznavanje i razumijevanje svoga zavičaja. Time gotovo neprimjetno nastaje i ljubav i poštovanje prema jeziku. Stoga je i Šibenski festival djeteta posredni njegovatelj ovih vrijednosti.

## **Zaključak**

Kad je riječ o dječjem literarnom i jezičnom stvaralaštvu potaknutom slušanjem, čitanjem i upoznavanjem djela kanonskih autora u Hrvatskoj, istraživanje za ovaj rad poteklo je iz različitih izvora: dječjih osvrti; književnih nastojanja djece; verbalnih reakcija na literaturu i prijenosa shvaćanja uloge likova na djecu i njihove živote u jezičnom i slikovnom smislu (ritmizirani iskazi i crteži); vođenog umjetničkog stvaralaštva vezanog za ugođaj i ton književnih djela. Najprije smo promotrili kako djeca predškolske dobi mogu uživljeno odgovoriti na pitanje sadržano u stihovima Vesne Parun. Potom smo bili svjedocima još dublje proživljenosti tijekom slušanja priče Sunčane Škrinjarić. U ovome primjeru riječ je o proživljenosti više razine apstrakcije jer su likovi iz priče zapravo personifikacija ljudskih osjećaja. U dijelu rada koji se bavi rekontekstualizacijom poezije u kazališnoj predstavi Hrvoja Zalara, razvidna je gledateljska kompetencija osmogodišnjaka koji uspijevaju na različitim razinama percipirati i dešifrirati poruke umjetničkoga djela. Nadalje, djeca viših razreda osnovne škole sposobna su stvoriti pjesničke „dublete“ koji motivski i ugođajem odgovaraju zadanim pjesmama Vesne Parun. I na koncu, dva primjera visoke jezične kompetencije (književno standardne i kolokvijalne) razlog su za zaključak kako su djeca školske dobi i te kako sposobna odgovoriti na izazov pisanja u određenome tonu koji je karakterističan za pisca književnoga kanona. Uz ove analize, koje su nastajale u dužem vremenskom razmaku, posebno mi se nametnula snažna doživljajnost i jezična kreativnost suvremenog djeteta, iznimna djetinja zrelost u shvaćanju života i književnih djela, spremnost za posrednu komunikaciju s književnicima. Nije točno da djecu više ne zanima književnost i da žive samo u virtualnim odnosima. Važno je samo da im je domišljato približimo. Tada vidimo da su djeca sposobna vlastitim izričajem pokazati da razumiju implicitnu atmosferu djela i poruku pisca; da svojim shvaćanjima mogu premostiti vrijeme koje ih dijeli od pisca; promišljati stvarnost oko sebe, razloge ljudskoga ponašanja i međusobne odnose; samostalno razumjeti vrijednosti scenskoga prikazivanja umjetnosti. Ona mogu jezičnim bogatstvom i literarnim stilom iskazati svoje emocije, prosudbe i stavove. U tome smislu kao da su suvremena djeca zrelija i smjelija u iskazivanju svojih osjećaja i misli negoli ona jednake dobi iz 20. stoljeća. Možda je to dobra tekovina tehnološkog napretka. Stoga mislim da ponovno dolazi u središte staro pitanje, postavljeno i na početku ovoga rada: je li termin dječja književnost rezerviran samo za odrasle koji pišu djela prvenstveno namijenjena djeci ili se i probrana djela nastala u dječjoj populaciji mogu nazivati književnošću? Čitajući romane koje su napisale dvije iznimno nadarene djevojčice u osnovnoj školi (Benačić, Odošić), poeziju i priče neke školske djece, sklona sam ovome potonjem. Uz to, djeca znaju iskazati zahvalnost kad misle da im se pruža nešto vrijedno pažnje, kao i biti oštri kritičari koji utječu na odrasle. Imaju veliku sposobnost iskazivanja nježnosti, naklonosti i ljubavi. Kompletne su osobnosti, primjerene dobi koju žive. Jasan je to znak da i danas, možda više no ikada, dobro odabrano književno djelo i osmišljena motivacija i vođenje kroza nj jesu snažan pokretač intelektualnog, emocionalnog i jezičnog razvoja djeteta. A najvažniji cilj ovoga rada bio je pokazati koliko je dobra književnost važna za sveukupni napredak djeteta i koliko može biti involvirana u njegov život. Usprkos vremenu koje to naizgled demantira.

## Izvori

Parun, Vesna. 2002. *Da sam brod*. Zagreb: Mozaik knjiga.  
Škrinjarić, Sunčana. 1973. *Dva smijeha*. Zagreb: Mladost.  
Vitez, Grigor. 1986. *Igra se nastavlja*. Zagreb: Mladost.

## Literatura

Gabelica, Marina, Težak, Dubravka. 2017. *Kreativni pristup lektiri*. Zagreb. Učiteljski fakultet u Zagrebu  
Grosman, Meta. 2010. *U obranu čitanja. Čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb. Algoritam  
Halilović, Jasminko. 2012. *Djetinjstvo u ratu. Sarajevo 1992-1995*. Sarajevo: Udruženje Urban  
Hameršak, Marijana, Zima, Dubravka. 2015. *Uvod u dječju književnost*. Zagreb. Leykam international d.  
o. o.  
Škrbina, Dijana. 2013. *Art terapija i kreativnost. Multidimenzionalni pristup odgoju, obrazovanju, dijagnostici i terapiji*. Osijek. Učiteljski fakultet u Osijeku  
Velički, Vladimira. 2013. *Pričanje priča – stvaranje priča. Povratak izgubljenomu govoru*. Zagreb. Alfa  
Zalar, Diana. 2002. *Poezija u zrcalu nastave. Igre stihovima i jezikom u susretima s djecom*. Zagreb. Mozaik knjiga.

**Andrea Šalković**  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet

**Marija Lorger**  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet

## **Sposobnost koordinacije oko – ruka i grafička motorika djece predškolske dobi**

### **Sažetak**

Ubrzani rast i razvoj djece predškolske dobi uz adekvatne podražaje iz okoline u kojoj dijete odrasta može bitno utjecati na promjene osobina, sposobnosti i znanja. Poželjno je stoga poticati razvoj sposobnosti i znanja, a sve promjene pomno pratiti. S kineziološke točke gledišta posebno je interesantno pratiti razvoj sposobnosti radi stvaranja boljeg uvida u apsolviranje znanja, vještina i sposobnosti u motoričkom prostoru. Cilj istraživanja je bio utvrditi postojanje povezanosti koordinacije oko–ruka i grafičke motorike s obzirom na program koji polaze djeca u vrtiću. U istraživanju je sudjelovalo 58 djece iz tri dječja vrtića u Karlovcu. Za potrebe istraživanja izmjerena su dva testa za provjeru koordinacije oko – ruka i to Soda pop test koji se izvodio lijevom i desnom rukom i test Bacanja i hvatanja lopte s pljeskom. Procjena grafičke motorike temeljena je na opservaciji detalja dječjeg crteža. Zadani motiv crteža bio je lik majke. Za utvrđivanje statističke značajnosti između skupina korišten je t – test za nezavisne uzorke. Dobiveni rezultati su pokazali da se ispitanici iz sportskog programa razlikuju u svim testovima u odnosu na djecu iz redovnog i programa predškole. Provjera značajnosti razlika na temelju spola nije pokazala značajne razlike niti u jednom mjerenju.

**Ključne riječi:** crtež, djeca, korelacija, motoričke sposobnosti

## **Eye - Hand Coordination Ability and Graphomotor Skills of Preschool-Aged Children**

### **Abstract**

Accelerated growth and development of preschool children with adequate stimuli the child's environment can significantly affect changes in children's traits, abilities and knowledge. It is therefore desirable to encourage the development of skills and knowledge, and to closely monitor all changes. From a kinesiology point of view, it is particularly interesting to monitor the development of abilities in order to gain a better insight into the acquisition of knowledge, skills and abilities in the motor area. The aim of the research was to determine the existence of a connection between eye - hand coordination and graphomotor skills with regard to the program that children attend in kindergarten. Fifty-eight children from three kindergartens in the town of Karlovac participated in the research. For the purposes of the research, two tests were used to check hand-eye coordination, namely the Soda Pop test, which was performed with the left and right hand, and the Ball Throwing and Catching test with clapping. The assessment of graphomotor skills was based on the observation of the details of children's drawings. The assigned motif of the drawings was the figure of the mother. The t-test for independent samples was used to determine statistically significant difference between groups. The obtained results showed that the respondents from the sports program differ in all tests from the children attending the regular and preschool programs. No significant differences based on gender were found for any of the measurement.

**Keywords:** the drawing, children, correlation, motor skills



## Uvod

Najosjetljivije razvojno razdoblje u djetetovu životu jest rano djetinjstvo. Njega karakterizira faza ubrzanog razvoja. U tom razdoblju dijete stječe raznovrsno i bogato iskustvo koje će mu koristiti u narednim fazama života. Kod djece je naglašen biološki motiv potrebe za kretanjem i igrom. Kroz kretanje i igru dijete istražuje dobivene informacije, potvrđuje ih ili nadograđuje nove informacije na već postojeće, a svako je dijete jedinka za sebe i uči na njemu svojstven način. Roditelji i odgajatelji imaju važnu ulogu u razvoju i odrastanju djece. Osim prepoznavanja načina učenja, važno je otkriti i djetetove skrivene talente. Sukladno tome, djeci se osim redovnih nude i različiti dodatni programi ovisno o interesima djece kao što su likovni program, sportski program, glazbeni program, pri čemu posebno treba voditi brigu o dobi djeteta i njegovim mogućnostima da aktivno sudjeluje u određenom programu i tako potiče razvoj motoričkih znanja, sposobnosti i vještina. Motoričke sposobnosti su sposobnosti koje određuju potencijal osobe u izvođenju motoričkih manifestacija, odnosno jednostavnih i složenih voljnih kretnji koje se izvode djelovanjem skeletnog mišićja. Motoričke sposobnosti ne mogu biti određene na temelju jednog čimbenika, već na temelju višedimenzionalnog pristupa (Sekulić, Metikoš 2007). Svaka motorička sposobnost je pod utjecajem središnjeg živčanog sustava koji je njoj nadređen, a ovisno o kojoj sposobnosti je riječ, može biti, ali i ne mora, povezana s drugim ljudskim sposobnostima. Potrebno ih je razvijati od najranije dobi i krenuti od razvoja bazičnih motoričkih sposobnosti zbog uspješnijeg i ekonomičnijeg i izvođenja motoričkih zadataka (Dumić, Mardešić 2000).

## Sposobnost koordinacije

Koordinacija je sposobnost vremenski i prostorno efikasnog te energetski racionalnog izvođenja kompleksnih motoričkih zadataka. Određena je s više faktora, i to faktorima koji ukazuju na spretnost i efikasnost uključivanja u rad pojedinih dijelova tijela (*koordinacija ruku, koordinacija tijela i koordinacija nogu*), faktorom brzine učenja novih motoričkih zadataka i faktorom reorganizacije stereotipa gibanja (*efikasno iskorištavanje i prilagođavanje postojećih motoričkih programa*) (Sekulić, Metikoš 2007).

### *Koordinacija oko – ruka*

Koordinacija oko – ruka je sposobnost tijela da obrađuje informacije primljene osjetilom vida te ih koristi za usmjeravanje pokreta ruku kako bi se izvršio neki zadatak ili radnja (<https://razvojne.org/2020/06/09/razvojne-igre-za-poticanje-koordinacije-oko-ruka>, 2022). Koordinacija oko - ruka je sposobnost koja se koristi u gotovo svim svakodnevnim aktivnostima. Tijekom izvedbe određenih motoričkih kretnji ne doživljava se kao složena radnja, međutim, riječ je o vrlo složenoj kontroli koordinacije očiju i ruke za čiju je realizaciju potrebna sinergija živčanog sustava kako bi pokret očiju bio usklađen sa pokretom ili pokretima ruku (Boissean, Scherzer, Cohen, 2002). Korištenje pogleda je vrlo jedinstveno i jako ovisi o specifičnostima radnje koju treba izvršiti Vidoni, Mc Carley, Edwards i Boyd (2009) pri čemu se oči usredotoče na cilj prije pokreta ruku što ukazuje da pogled očiju daje rukama potrebne informacije o prostoru (Johanson, Westling, Böckstrom, Flanagan, 2001) dok je trajanje fiksiranja cilja promjenjivo. Vrijeme kretnje pogleda u odnosu na pokrete ruku u zadatku koji traži kontaktiranje virtualnih objekata u vodoravnoj ravnini pomoću drške istraživali su Bowman, Johansson i Flanagan (2009). Zaključili su da su kretnje pogleda prediktivno kontrolirane i da su vremenski ograničene. Stoga, neusklađenost između očekivane i realne taktilne informacije može uzrokovati reorganizaciju kretanja pogleda ako se izvode nakon 130 milisekundi nakon kontakta. Sposobnost usmjeravanja pokreta oka prema ruci povezana je s osjećajem propriocepcije (Ren, Crawford, 2009). To ukazuje da će osobe sa boljim osjećajem za položaj vlastitog tijela u prostoru biti uspješnije u izvođenju pokreta koji zahtijevaju koordinaciju oka i ruke. Lazzari, Mottet i Vercher (2009) istraživali su odnos pokreta oka i pokreta ruku u izvođenju ritmičkog testa. Rezultati su pokazali dinamičku usklađenost pokreta očiju i ruku tijekom izvođenja ritmičkog zadatka u svrhu postizanja najbolje izvedbe. Na sposobnost koordinacije oka i ruke mogu negativno utjecati različiti čimbenici kao

što su različita tjelesna oštećenja i bolesti, ali i godine života posebno kod izvođenja preciznih pokreta. Oni mogu izazvati gubitak vizualnih podražaja i njihova povezivanja sa pokretima ruku (Boisseau, Scherzer, Cohen, 2002). Poznavanje osnova mehanizma koordinacije oka i ruke vrlo je važno za buduće odgojitelje djece u predškolskim ustanovama zbog izvođenja različitih motoričkih kretnji, ali i drugih radnji ovisnih o ovoj sposobnosti poput grafičke motorike. Stoga je važno studente ranog i predškolskog odgoja upoznati sa temeljima kineziometrije i jednostavnim instrumentima za procjenu koordinacije oka i ruke radi praćenja ove vrste koordinacije u radu s djecom. Kako je ranije rečeno, koordinacija oko–ruka je sposobnost tijela da obrađuje informacije primljene osjetilom vida te ih koristi za usmjeravanje pokreta ruku kako bi se izvršio neki zadatak ili radnja (<https://razvojne.org/2020/06/09/razvojne-igre-za-poticanje-koordinacije-okoruka/>, 2022). Koordinacija oko – ruka funkcionira zajedno u odnosu s finom i grubom motorikom, a počinje se razvijati u ranom djetinjstvu među prvim sposobnostima. Razvoj je instinktivan i ne može se naučiti, ali roditelji i odgajatelji kroz adekvatne aktivnosti mogu ubrzati njezin napredak. Razne aktivnosti i igre za razvoj počinju od poticajnih igrački i drugih predmeta za kojima će dijete posezati i pokušati ih uhvatiti. Rano djetinjstvo donosi napredak u razvoju koordinacije oko – ruka u odnosu na dojenačku dob kada se javlja sposobnost preciznog gledanja i hvatanja predmeta pomoću palca i kažiprsta. Zbog toga djeca mogu slagati različite blokove, stavljati ključeve u bravu i okretati ih, crtati vodoravne i okomite crte, provlačiti konce i slično. U dobi od dvije godine, uočava se znatno poboljšanje vještine u korištenju pribora za jelo (žlica, vilica). U predškolskom razdoblju koordinacija oko – ruka doseže svoju točku samostalnosti u pojedinim aktivnostima. Četverogodišnjaci dobro barataju priborom za jelo, zakopčavaju male gumbе, rukuju olovkom, znaju koristiti škare i slično. U ovoj fazi razvoja, važnu prekretnicu čini djetetova sposobnost vezanja vezica na obući. Kod šestogodišnjaka se pojavljuje praćenje napretka predmeta što znači da dijete gleda napredak predmeta, a ne gleda izravno u predmet. To se može povezati s čitanjem, kada dijete prstom prati mjesto čitanja i često puta zna maknuti pogled ali im ruke i dalje ostaju pratiti rečenicu (<https://psychology.jrank.org/pages/294/Hand-Eye-Coordination.html>, 2022). Aktivnosti pogodne za razvoj koordinacije oko – ruka odnose se na šutiranje lopte rukom u gol, žongliranje s lopticom (predmetom) jednom ili s dvije, poskoci („školica“- pogodna za predškolsku dob), elementi tenisa, elementi odbojke, različite vrste slagalica, slaganje lego kockica, igra Jenga, štafetne igre, natjecateljske igre.

## Grafička motorika

Vještine grafičke motorike su kombinacija različitih vještina, i to fine motorike šake, vizualne percepcije, lokomotorne koordinacije te glasovne analize i sinteze što omogućava osobi da drži olovku i piše (<https://www.maminsvijet.hr/briga-o-djeci/vrtic-ijaslice/grafomotorika-sto-je-kako-se-razvija-i-kako-ju-poboljsati/>, 2022). Grafičkoj motorici se ne pridodaje prevelika pozornost jer se smatra da se najviše razvija u kasnijoj predškolskoj dobi pred polazak u školu. Međutim, poput koordinacije oko – ruka i ona se razvija već od najranije dobi. Važno je konstantno praćenje i dokumentiranje djetetovih aktivnosti kako bi lakše prepoznali u kojem stupnju razvoja se dijete nalazi i temeljem toga dijete poticati na adekvatne aktivnosti. Neke aktivnosti za razvoj grafičke motorike su crtanje po vertikalnoj površini (ploča), crtanje kažiprstom po pijesku ili brašnu, nizanje perli, slikanje različitim likovnim tehnikama, igranje plastelinom, lijepljenje sličica. Teško se može odrediti kada je dijete u potpunosti savladalo vještine grafičke motorike ili kada je postiglo najvišu točku razvoja koordinacije oko – ruka. Potreban je stoga svakodnevni poticaj kroz različite aktivnosti i postavljanje djeteta u poticajno okruženje (<https://krenizdravo.dnevnik.hr/zdravlje/psihologija/grafomotorika-znacenje-razvoj-i-aktivnosti-za-poboljsanje>, 2022). Temeljni cilj istraživanja bio je ustanoviti moguću povezanost sposobnosti koordinacije oko – ruka s grafičkom motorikom djece u dobi od 6 do 7 godina. Sporedni cilj odnosio se na provjeru postojanja statistički značajnih razlika u rezultatima mjerenja koordinacije oko – ruka u odnosu na spol i program koji djeca pohađaju u predškolskoj ustanovi. Pretpostavilo se stoga da postoji povezanost sposobnosti koordinacije oko – ruka s grafičkom motorikom u ovoj skupini

djece te da u sposobnosti koordinacije oko – ruka razlike prema spolu i prema vrsti programa koji su djeca pohađala neće biti statistički značajne.

## Metode istraživanja

### Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika je činilo ukupno 58 djece u dobi od šest do sedam godina od čega 27 djevojčica i 31 dječak (tablica 3). Djeca su bila podijeljena u tri skupine s obzirom na različite programe koje su pohađala. Prvu skupinu ispitanika činila su djeca koja su pohađala program „Predškole“, odnosno djeca koja nisu u redovitom vrtičkom programu već su prema zakonskoj obvezi dužna prije polaska u školu proći jednu godinu programa „Predškole“. Drugu skupinu čine djeca uključena u redovni vrtički program uz dodatni sportski program u vrtiću, „Sportići“. Treću skupinu čine djeca koja pohađaju redoviti vrtički program „Redovni“ bez dodatnih programa.

**Tablica 1**

*Uzorak ispitanika istraživanja (N = 58)*

	Dječaci	Djevojčice	Ukupno
Predškola	13	9	22
Redovni	9	8	17
Sportići	9	10	19

Mjerenje je izvršeno u tri dječja vrtića u gradu Karlovcu. U istraživanju su sudjelovala djeca čiji su roditelji potpisali suglasnost o sudjelovanju u istraživanju. Istraživanje je provedeno tijekom veljače 2022. godine. Tijekom provedbe istraživanja poštovan je etički kodeks u radu s djecom.

### Uzorak varijabli

Procjena motoričke sposobnosti koordinacije oko – ruka izvršena je pomoću *Soda pop testa i testa Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom*. Procjena sposobnosti grafičke motorike izvršena je metodom opservacije dječjeg crteža (crtež majke).

#### *Soda Pop Test*

*Soda Pop Test* je test manualne spretnosti ili test koordinacije fine motorike koji uključuje okretanje limenki. Svrha ovog testa je mjerenje manualne spretnosti i koordinacije oko-ruka. Potpuni opis testa na: <https://www.topendsports.com/testing/tests/soda-pop.htm>). Za izvođenje Soda pop testa umjesto originalnog rekvizita (limenka gaziranog pića) korišten je geometrijski lik kvadar izrađen od drveta.

#### Opis mjerenja

Dijete sjedi na stolcu za stolom na kojem se nalaze označena polja u koja treba prebaciti kvadar. Mjeritelj također sjedi za stolom te na znak „kreni“ dijete počinje okretati kvadar naopako stavljajući ga u prazno označeno polje, kvadar mora stajati. Nakon što dođe do zadnjeg označenog kruga, ponovno istom rukom ga okreće i vraća na početnu poziciju. Mjeri se vrijeme potrebno za realizaciju zadatka. Zadatak se ponavlja tri puta boljom i tri puta „lošijom“ rukom.

### Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom

Za realizaciju testa potrebna je lopta i označeni krug. Ispitanik stane u sredinu označenog kruga promjera 2 metra. Na znak „kreni“ u vremenu od 1 minute baca loptu u vis iznad glave objema rukama odozdo prema gore i prije hvatanja lopte pljesne dlanovima ruku jedan puta. Broje se samo ispravni pokušaji tijekom jedne minute. Ispitanik tijekom hvatanja lopte mora ostati unutar kruga.

## Realizacija zadanog crteža

Za provjeru grafičke motorike djeci je zadano da nacrtaju lik majke. Dobili su uputu da papir na kojem crtaju treba biti ispunjen cijelom površinom i da obrate pozornost na detalje, odnosno trepavice, naušnice, kopče za kosu, torbica, nokti i slično. Na temelju crteža slobodnom procjenom uočavane su i bilježena opažanja u detaljima crteža za svaku skupinu.

## Obrada podataka

Rezultati mjerenja obrađeni su u programu *Statistica 13.5*. Iskazani su temeljni deskriptivni parametri i izvršena provjera značajnosti razlika na temelju spola i programa koji su polazili pomoću t – testa za nezavisne uzorke..

## Rezultati mjerenja

**Tablica 2**

*Deskriptivni parametri mjernih varijabli na cjelokupnom uzorku ispitanika (N = 58)*

Varijable	M	Min	Max	SD
<i>Soda pop test – desna ruka 1</i>	7.47	4.82	11.52	1.76
<i>Soda pop test – desna ruka 2</i>	7.04	4.09	12.10	1.49
<i>Soda pop test – desna ruka 3</i>	6.82	4.76	10.19	1.38
<i>Soda pop test – lijeva ruka 1</i>	7.40	4.44	11.96	1.46
<i>Soda pop test – lijeva ruka 2</i>	6.94	4.49	11.07	1.33
<i>Soda pop test – lijeva ruka 2</i>	6.91	4.52	10.15	1.29
<i>Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom 1</i>	11.26	0.00	23.00	5.58
<i>Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom 2</i>	12.47	1.00	24.00	5.24
<i>Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom 3</i>	12.55	3.00	23.00	5.34

*Legenda:* aritmetička sredina (M), minimalni rezultat (Min), maksimalni rezultat (Max), standardna devijacija (SD)

Uvidom u vrijednosti aritmetičkih sredina *Soda pop testa* uočava se poboljšanje rezultata kako su se izvedbe testa ponavljale i u izvedbi s desnom i lijevom rukom. Tako su se ponašale i vrijednosti testa *Bacanja i hvatanje lopte s pljeskom* gdje je broj pokušaja postajao bolji sa povećanjem serije izvođenja. Najmanju razliku između minimalne i maksimalne vrijednosti, time i najnižu vrijednost standardne devijacije, odnosno najmanju raspršenost rezultata pokazuje izvedba *Soda pop testa* u trećem pokušaju lijevom rukom (SD=1.29). To znači da su rezultati ispitanika u ovom pokušaju bili najslabiji. Suprotno tome najveću raspršenost rezultata pokazuju rezultati testa *Bacanja i hvatanja lopte* u sva tri pokušaja što potkrepljuju vrijednosti standardnih devijacija.

**Tablica 3**

*Deskriptivni parametri mjernih varijabli prema skupinama*

Predškola (N = 22)				
Varijable	M	Min	Max	SD
<i>Soda pop test – desna ruka 1</i>	7.86	4.82	10.68	1.84
<i>Soda pop test – desna ruka 2</i>	7.17	4.09	10.00	1.61
<i>Soda pop test – desna ruka 3</i>	7.38	4.78	10.19	1.52
<i>Soda pop test – lijeva ruka 1</i>	8.07	5.82	11.96	1.56
<i>Soda pop test – lijeva ruka 2</i>	7.43	5.00	11.07	1.39
<i>Soda pop test – lijeva ruka 3</i>	7.03	4.52	9.45	1.31
<i>Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom 1</i>	12.68	2.00	23.00	5.18

Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom 2	12.68	1.00	24.00	5.35
Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom 3	12.27	3.00	23.00	5.24
Redovni program (N = 17)				
Varijable	<b>M</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>SD</b>
Soda pop test – desna ruka 1	8.13	5.73	11.52	1.68
Soda pop test – desna ruka 2	7.58	5.89	12.10	1.60
Soda pop test – desna ruka 3	6.93	4.76	10.00	1.41
Soda pop test – lijeva ruka 1	7.67	6.00	10.21	1.09
Soda pop test – lijeva ruka 2	7.25	5.27	9.68	1.05
Soda pop test – lijeva ruka 3	7.14	4.95	9.02	0.98
Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom 1	8.06	0.00	16.00	4.92
Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom 2	11.88	2.00	20.00	5.00
Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom 3	11.94	3.00	21.00	5.75
Sportići (N = 19)				
Varijable	<b>M</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>SD</b>
Soda pop test – desna ruka 1	6.44	4.87	9.95	1.25
Soda pop test – desna ruka 2	6.41	4.52	7.87	1.00
Soda pop test – desna ruka 3	6.08	4.85	7.35	0.78
Soda pop test – lijeva ruka 1	6.38	4.44	8.39	1.05
Soda pop test – lijeva ruka 2	6.10	4.49	8.39	1.13
Soda pop test – lijeva ruka 3	6.56	4.61	10.15	1.48
Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom 1	12.47	2.00	19.00	5.68
Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom 2	12.74	1.00	20.00	5.59
Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom 3	13.42	5.00	22.00	5.25

*Legenda:* broj sudionika (N), aritmetička sredina (M), minimalni rezultat (Min), maksimalni rezultat (Max), standardna devijacija (SD)

Rezultati u tablici 3 prikazuju deskriptivne statističke parametre za djecu koja su polazila tri različita programa. Uočavaju se slične vrijednosti rezultata u provedbi *Soda pop testa* kod *Predškolaca i Redovnog programa* dok su nešto bolji kod djece u skupini *Sportića*. U testu *Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom* ispitanici iz sportskog programa i djeca u skupini *Predškolci* imaju vrlo slične rezultate. Kvantitativno nešto bolje rezultate u sva tri pokušaja imaju *Sportići i Predškolci* u odnosu na djecu iz redovnog programa.

**Tablica 4**

*Rezultati t- testa na temelju spola*

Varijable	M (dječaci)	M (djevojčice)	t	df	p
Soda pop test – desna ruka 1	7.62	7.31	0.67	56	0.51
Soda pop test – desna ruka 2	7.05	7.03	0.06	56	0.96
Soda pop test – desna ruka 3	6.90	6.74	0.44	56	0.66
Soda pop test – lijeva ruka 1	7.45	7.34	0.29	56	0.77
Soda pop test – lijeva ruka 2	7.06	6.81	0.71	56	0.48
Soda pop test – lijeva ruka 3	7.10	6.68	1.25	56	0.22
Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom 1	10.55	12.07	-1.04	56	0.30
Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom 2	12.87	12.00	0.63	56	0.53
Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom 3	12.87	12.09	0.48	56	0.63

*Legenda:* aritmetička sredina (M), Studentov – test (t), stupnjevi slobode (df), razina značajnosti (p)

Temeljem rezultata t - testa prikazanih u tablici 4 niti u jednoj varijabli nisu potvrđene statistički značajne razlike na temelju spola.

**Tablica 5**

Rezultati analize razlike na temelju pohađanja vrtićkog programa: „Predškola“ – „Redovni“

Varijable	M (predškola)	M (redovni)	t	df	p
Soda pop test – desna ruka 1	7.86	8.13	-0.47	37	0.64
Soda pop test – desna ruka 2	7.17	7.58	-0.78	37	0.44
Soda pop test – desna ruka 3	7.38	6.93	0.94	37	0.35
Soda pop test – lijeva ruka 1	8.07	7.67	0.89	37	0.38
Soda pop test – desna ruka 2	7.43	7.25	0.44	37	0.66
Soda pop test – desna ruka 3	7.03	7.14	-0.31	37	0.76
Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom 1	12.68	8.06	2.83	37	0.01
Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom 2	12.68	11.88	0.48	37	0.64
Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom 3	12.27	11.94	0.19	37	0.85

**Legenda:** aritmetička sredina (M), Studentov – test (t), stupnjevi slobode (df), razina značajnosti (p)

Na temelju rezultata prikazanih u tablici 5 vidljiva je statistički značajna razlika samo u prvom pokušaju izvedbe testa *Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom* u korist djece u predškolskom programu. To pokazuje da su rezultati djece u ove dvije skupine puno sličniji, a time i njihove sposobnosti mjerene u navedenim testovima.

**Tablica 6**

Rezultati analize razlike na temelju pohađanja vrtićkog programa: „Predškola“ – „Sportići“

Varijable	M (predškola)	M (sportići)	t	df	p
Soda pop test – desna ruka 1	7.86	6.44	2.85	39	<b>0.01</b>
Soda pop test – desna ruka 2	7.17	6.41	1.78	39	0.08
Soda pop test – desna ruka 3	7.38	6.08	3.36	39	<b>0.00</b>
Soda pop test – lijeva ruka 1	8.07	6.38	4.00	39	<b>0.00</b>
Soda pop test – lijeva ruka 2	7.43	6.10	3.34	39	<b>0.00</b>
Soda pop test – lijeva ruka 3	7.03	6.56	1.08	39	0.29
Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom 1	12.68	12.47	0.12	39	0.90
Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom 2	12.68	12.74	-0.03	39	0.97
Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom 3	12.27	13.42	-0.70	39	0.49

**Legenda:** aritmetička sredina (M), Studentov – test (t), stupnjevi slobode (df), razina značajnosti (p)

U tablici 6 prikazani rezultati pokazuju statistički značajne razlike u četiri varijable između *Predškolaca* i *Sportića* u korist *Sportića*. Značajne razlike u korist *Sportića* uočene su u izvedbi *Soda pop testa* lijevom i desnom rukom, ali ne i u testu *Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom*.

**Tablica 7**

Rezultati t- testa na temelju pohađanja vrtićkog programa: „Redovni“ – „Sportići“

Varijable	M (redovni)	M (sportići)	t	df	p
Soda pop test – desna ruka 1	8.13	6.44	3.46	34	<b>0.00</b>
Soda pop test – desna ruka 2	7.58	6.41	2.65	34	<b>0.01</b>
Soda pop test – desna ruka 3	6.93	6.08	2.27	34	<b>0.03</b>
Soda pop test – lijeva ruka 1	7.67	6.38	3.62	34	<b>0.00</b>
Soda pop test – lijeva ruka 2	7.25	6.10	3.17	34	<b>0.00</b>
Soda pop test – lijeva ruka 3	7.14	6.56	1.38	34	0.18
Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom 1	8.06	12.47	-2.48	34	<b>0.02</b>
Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom 2	11.88	12.74	-0.48	34	0.63
Bacanje i hvatanje lopte s pljeskom 3	11.94	13.42	-0.81	34	0.43

**Legenda:** aritmetička sredina (M), Studentov – test (t), stupnjevi slobode (df), razina značajnosti (p)

Rezultati t-testa između djece u redovnom vrtičkom programu i djece u sportskom programu pokazali su najveći broj statistički značajnih razlika u mjerenim varijablama i to u korist „*Sportića*“ što je bilo i očekivano s obzirom na dodatnu količinu motoričkih podražaja iz područja koordinacije. To pokazuje da je potrebno u redovnom vrtičkom programu u radu s djecom potencirati sadržaje koji potiču razvoj koordinacije oko – ruka.

### **Opazanje grafičke motorike analizom dječjih crteža**

Tijekom sustavne opservacije dječjih crteža mogu se uočiti razlike u broju nacrtanih detalja na crtežu kod djece u skupini *Predškola* usporedno s djecom iz redovnog i sportskog programa. Kod djece koja su participirala u redovnom i sportskom programu vrtića i tako bila izložena osjetno većem broju podražaja crtanja različitih motiva, crteži su puni boja, detalja, precizno su obojani i nacrtani, dok su crteži djece programa predškole manje bogati detaljima. Djeca koja pohađaju program predškole godinu dana usredotočena su na predčitačke i predpisačke vještine i pohađaju program tri puta tjedno, a djeca u vrtiću su izložena svakodnevnim organiziranim podražajima ove vrste. Iako su proporcije lika u gotovo svim crtežima nerealne (npr. crtež 11) razlog tome je što su djeca crtala majku, i kako bi naglasila njenu važnost u njihovom životu crtaju je u većim proporcijama nego što jest. Bitni detalji kao što su oči, trepavice, nos, nokti, cipele, prsti, torbica, cvijeće, ukrasi za kosu ... bili su jače naglašeni kod djece u redovnom i sportskom programu, a kod djece u programu predškole su manje zastupljeni.

### **Rasprava**

Rezultati istraživanja pokazali su kako razlike između spolova u sposobnosti koordinacije oko – ruka nisu bile statistički značajne. Sukladno tome prihvaćena je pretpostavka koja kaže da neće biti značajnih razlika na temelju spola. Rezultati mjerenja prema vrsti programa koji djeca pohađaju, statistički se značajno razlikuju u više varijabli. Djeca koja polaze dodatni sportski program gotovo u svim varijablama imaju ostvarene bolje rezultate od predškolskog i redovnog programa. To je i očekivano zbog svakodnevnog organiziranog tjelesnog vježbanja i puno veće količine kinezioloških podražaja u odnosu na ostale dvije skupine. Djeca iz predškolskog programa u odnosu na redovni program značajno su bila bolja samo u prvoj seriji testa *Bacanja i hvatanja lopte s pljeskom*, dok u ostalim varijablama nije bilo značajnih razlika. To se dogodilo vrlo vjerojatno zbog dobne razlike jer su sva djeca iz predškolske skupine imala navršениh šest godina, a u redovnom programu neka djeca još nisu imala navršениh šest godina. Također je moguće da su djeca koja polaze program predškole u svojem slobodnom vremenu češće koristila loptu kao rekvizit igre pa im je bilo lakše izvesti ovaj zadatak. Ipak, bez obzira na ovu sitnu razliku može se reći da su djeca u ove dvije skupine prema svojim sposobnostima koordinacije oko-ruka vrlo slična.

Rezultati analize dječjih crteža (sposobnost grafičke motorike) pokazali su da su crteže sa puno više elemenata izradila djeca iz redovnog i sportskog programa (koja također polaze redovan vrtički program) u odnosu na djecu iz programa predškole. S obzirom na puno veći broj svakodnevnih organiziranih planskih podražaja iz ovoga područja ovakvi rezultati su bili očekivani. Postavlja se pitanje, bi li takvi rezultati bili i da su djeci koja nisu u sustavu vrtičkog obrazovanja bila dostupna ista količina istih ili sličnih podražaja? Iz dobivenih rezultata može se zaključiti kako je u sve tri skupine djece, odnosno programa koji polaze, koordinacija oko – ruka podjednako razvijena, ali iz rezultata u tablicama broj 8 i 9 može se vidjeti da su djeca iz sportskog programa (*Sportići*) ostvarila značajno bolje rezultate. Analizom zadanih dječjih crteža na temelju kojih je promatrana grafička motorika djece vidi se kako unatoč dobrim rezultatima testova koordinacije oko - ruka, djeca iz programa predškole imaju manje nacrtanih detalja u zadanom crtežu. Može se zaključiti kako rezultati testova koordinacije oko – ruka ne moraju nužno potencirati sposobnost grafičke motorike djece, ali vrlo vjerojatno veliki utjecaj ima vrsta programa koji djeca polaze. Djeca koja su pohađala redovni vrtički program i sportski program, imaju „bogatiju“ grafičku motoriku, odnosno bolje uočavaju detalje i lakše ih prenose na crtež od djece koja su pohađala program predškole. Usporedbom detalja na dječjim crtežima grafička motorika je razvijenija kod djevojčica nego kod dječaka barem u zadanoj temi crteža.

## Zaključak

Cilj istraživanja je bio utvrditi povezanost sposobnosti koordinacije oko – ruka i sposobnosti grafičke motorike izrade crteža djece predškolske dobi s obzirom na pohađanje određenog programa. Djeca iz sportskog programa pokazala su statistički bolje rezultate u *Soda pop testu* tijekom izvođenja i lijevom i desnom rukom i u testu *Bacanja i hvatanja lopte s pljeskom* u odnosu na program predškole i redovni program. Djeca iz svih skupina imaju dobro razvijenu koordinaciju oko – ruka, a rezultat t - testa nije pokazao statistički značajne razlike na temelju spola. Zadani crteži koje su naslikale djevojčice bili su kvalitetniji, s više detalja i uredniji od crteža dječaka. Iako je bilo za očekivati da će možda nešto slabiji rezultati djece u provedenim testovima biti u povezani sa crtežima koji su „siromašniji“ s nacrtanim detaljima, to se nije dogodilo. Rezultati pokazuju da su djeca s vrlo dobrim rezultatima motoričkih testova imala nacrtan crtež sa manje detalja i lošijom prostornom percepcijom i obrnuto. Može se stoga reći da su u pozadini ove radnje skriveni neki drugi latentni čimbenici koje bi trebalo istražiti u nekom interdisciplinarnom istraživanju sa specifičnim planom i nacrtom istraživanja.

## Literatura

- Boisseau, E., Scherzer, P., Cohen, H. (2002). "Eye–hand coordination in aging and in Parkinson's disease". *Aging, Neuropsychology, and Cognition*. **9** (4): 266–275. [doi:10.1076/anec.9.4.266.8769](https://doi.org/10.1076/anec.9.4.266.8769).
- Bowman, M.,C., Johansson, R., S., Flanagan, J., R. (2009). Eye–hand coordination in a sequential target contact task . *Exp Brain Res* **195** , 273–283. DOI 10.1007/s00221-009-1781-x
- Dumić, M., Mardešić, D. (2000). Rast i razvoj. U D. Mardešić i sur. (Ur.), *Pedijatrija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Johansson, R., S., Westling, G., Bäckström, A., Flanagan J., R. (2001). Eye–Hand Coordination in Object Manipulation. *The Journal of Neuroscience*, **21**(17) 6917–6932. [CiteSeerX 10.1.1.211.9086. PMID 11517279](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11517279/).
- Kreni zdravo, <https://krenizdravo.dnevnik.hr/zdravlje/psihologija/grafomotorika-znacenje-razvoj-i-aktivnosti-za-poboljsanje/>, 15.6.2022.
- Lazzari, S., Mottet, D., Vercher, J. L. (2009). "Eye–hand coordination in rhythmical pointing". *Journal of Motor Behavior*. **41** (4): 294–304. [doi:10.3200/JMBR.41.4.294-304](https://doi.org/10.3200/JMBR.41.4.294-304).
- Mamin svijet, <https://www.maminsvijet.hr/briga-o-djeci/vrtic-i-iaslice/grafomotorika-sto-je-kako-se-razvija-i-kako-ju-poboljsati/>, 30.04.2022.
- Psychology jrank, <https://psychology.jrank.org/pages/294/Hand-Eye-Coordination.html>, 30.04.2022.
- Razvojne igre za poticanje koordinacije oko – ruka, <https://razvojne.org/2020/06/09/razvojne-igre-za-poticanje-koordinacije-oko-ruka/>, 30.04.2022.
- Ren, L., Crawford , J. D. (2009). Coordinate transformations for hand-guided saccades. *Exp Brain Res* **195**, 455–465 DOI 10.1007/s00221-009-1811-8
- Sekulić, D., Metikoš, D. (2007). *Osnove transformacijskih postupaka u kineziologiji : uvod u osnovne kineziološke transformacije*. Split: Fakultet prirodoslovno – matematičkih znanosti i kineziologije
- Vidoni , E.,D., McCarley , J., S., Edwards, J., D., Boyd, L., A. (2009). Manual and oculomotor performance develop contemporaneously but independently during continuous tracking. *Exp Brain Res*. **195**, (4) 611–620, DOI 10.1007/s00221-009-1833-2



## PRILOG

Primjeri crteža djece iz programa predškole (djeca koja nisu u svakodnevnom vrtićkom programu):



Crtež

1.



Crtež 2.

Primjeri crteža djece iz redovnog programa:



Crtež 3.



Crtež 4.

Primjeri crteža djece iz sportskog programa:



Crtež 5.



Crtež 6.