Jezik, književnost i obrazovanje

- suvremeni koncepti

Zbornik radova
s međunarodnog znanstvenog skupa
4. Međimurski filološki i pedagoški dani

Sveučilište u Zagrebu
Učiteljski fakultet

Nakladnik
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Za nakladnika
Prof.dr.sc. Siniša Opić

Glavna urednica
Martina Kolar-Billege

Urednici
Adrijana Višnjić-Jevtić
Blaženka Filipan-Žignić
Goran Lapat
Krunoslav Mikulan

Recenzenti

prof. dr. sc. Đuro Blažeka (UFZG, Zagreb); prof. dr. sc. Blaženka Filipan – Žignić (UFZG, Zagreb); prof. dr. sc. Mirjana Šagud (FFZG, Zagreb); prof. dr. sc. Dubravka Težak (UFZG, Zagreb); izv. prof. dr.sc. Katarina Aladrović-Slovaček (UFZG, Zagreb); izv. prof. dr.sc. Suzana Coha (FFZG, Zagreb); izv. prof. dr.sc. Marina Đuranović (UFZG, Zagreb); izv. prof. dr.sc. Andrijana Kos - Lajtman (UFZG, Zagreb); izv. prof. dr. sc. Alma Tasevska (Ss. Cyril and Methodius University, Sjeverna Makedonija); izv. prof. dr. sc. Tamara Turza - Bogdan (UFZG, Zagreb); doc. dr. sc. Marina Gabelica (UFZG, Zagreb); doc. dr. sc. Irena Klasnić (UFZG, Zagreb); doc. dr. sc. Goran Lapat (UFZG, Zagreb); doc. dr. sc. Vladimir Legac (UFZG, Zagreb); doc. dr. sc. Ewa Lewandowska (The Maria Grzegorwewska University, Poljska); doc. dr. sc. Sanja Lovrić-Kralj (UFZG, Zagreb); doc. dr. sc. Krunoslav Mikulan (UFZG, Zagreb); doc. dr.sc. Alenka Mikulec (UFZG, Zagreb); doc. dr. sc. Ivana Nikolić (UFZG, Zagreb); doc. dr. sc. Tea Pahić (UFZG, Zagreb); doc. dr. sc. Tomislav Topolovčan (UFZG, Zagreb); doc. dr. sc. Ivana Visković (FFST, Split); doc. dr. sc. Adrijana Višnjić Jevtić (UFZG, Zagreb); dr. sc. Edita Rogulj (UFZG, Zagreb); dr. sc. Hrvoje Šlezak (UFZG, Zagreb); dr. sc. Žikica Tasevski (Ss. Cyril and Methodius University, Sjeverna Makedonija)

Lektura

doc. dr. sc. Ines Virč

Naslovnica

Andrija Večenaj

ISBN 978-953-8115-76-9

Učiteljski fakultet, Odsjek u Čakovcu
Sveučilište u Zagrebu

Jezik, književnost i obrazovanje - suvremeni koncepti

Zbornik radova

Međunarodni znanstveni skup

4. Međimurski filološki i pedagoški dani

Čakovec, 26. travnja 2019.

Urednici
Adrijana Višnjić-Jevtić
Blaženka Filipan-Žignić
Goran Lapat
Krunoslav Mikulan

Čakovec, 2020.

Sadržaj

Vesna Bilić i Antonia Karaula

Zanemarivanje djece rane i predškolske dobi: procjena učestalosti, kompetencije i edukacije odgojitelja te spremnosti prijavljivanja počinitelja **6**

Anica Bilić

Čitanje romana *Diogenes* Augusta Šenoe u postkolonijalnom i imagološkom ključu **18**

Željko Boneta, Nataša Miletić i Željka Ivković Hodžić

Čitalački kulturni kapital roditelja i čitalačka socijalizacija njihove djece rane i predškolske dobi **31**

Marijana Drinovac Topalović i Katarina Ćurković Denona

Osvrt na profesionalni razvoj nastavnika stranih jezika te poučavanje poslovnoga engleskog jezika unutar koncepta cjeloživotnoga učenja **55**

Kristina Giacometti

Odabrani romani Ante Gardaša kroz prizmu tipologije fantastike Dietera Petzolda **61**

Jasna Kudek Mirošević, Božica Vuić i Mihaela Perković

Uloga odgojitelja u radu s djecom predškolske dobi s poremećajima jezično-govorno-glasovne komunikacije **85**

Mirela Landsman Vinković i Zrinka Jelaska

Povratnost u ruskomu kao polaznomu i hrvatskomu kao ciljnomu jeziku **97**

Katarina Lasić

Ocjenjivanje učeničkih znanja i postignuća u suvremenoj nastavi **113**

Daria Lazić i Josip Mihaljević

Morfološke igre na primjeru igara za učenje glagolskih oblika **122**

Morphology Games – the Example of Games for Learning Verbal Forms **122**

Tin Lemac

Prijedlog revizije tematske podjele lirskih vrsta u srednjoškolskoj nastavi književnosti **136**

Filip Majcen i Goran Lapat

Važnost humora u nastavi **143**

Tena Malinar i Vesna Bilić

Povezanost kažnjavanja djece rane i predškolske dobi sa sociodemografskim obilježjima i stavovima roditelja **151**

Jasenka Martinčević

Školska kultura i društveni kontekst u službi odgoja i profesionalnoga razvoja **162**

Ivana Nežić

Labinjonska cakavica u poeziji pjesnikinja labinskoga kraja **183**

Ivana Nikolić i Mihaela Mihovilić

Spolne razlike osmogodišnjih učenika u motoričkim znanjima **197**

Ivana Nikolić, Ivan Šuk, Anja Glavina

Povezanost tjelesnoga fitnesa i tjelesne aktivnosti učenika 4. razreda **204**

Andrijana Nikolić

Vizionarska slika u romanu *Forsiranje romana reke* Dubravke Ugrešić **211**

Anamarija Novak, Tea Pahić i Andreja Brajša-Žganec

Povezanost učiteljskog optimizma/pesimizma i samopoštovanja s uporabom humora u nastavi **220**

Filip Panić i Adrijana Višnjić-Jevtić

Samoprocjena roditeljskih i odgojiteljskih stavova prema rizičnoj igri **227**

Luka Pongračić, Tea Čarapović i Marta Zečević

Edukativna platforma za mrežno učenje *Campster* u kontekstu cjeloživotnoga obrazovanja **236**

Lana Pušić

Pristup relacijskom nasilju među mladima **252**

Edita Rogulj i Sanja Grgačić

Oblici komunikacije između profesora i studenata **260**

Maria Rugo i Ivana Kljaković-Gašpić

Teaching Intercultural Competence to Croatian Learners Of Italian Language **270**

Kristina Slunjski

Romaneskna struktura suvremenih hrvatskih dječjih romana u kontekstu popularne kulture **284**

Aleksandra Tonković i Nataša Boj

Projektno orijentirana nastava u III. osnovnoj školi Čakovec **293**

Aleksandra Tonković, Edgar Glavaš i Martina Lončar

Uloga produženoga boravka na uspjeh učenika romske nacionalne manjine **299**

Tamara Turza-Bogdan i Maja Peharda

Mogućnosti primjene otvorenoga sustava u nastavi Hrvatskoga jezika **319**

Ivana Visković

Tradicijska igra i institucionalni predškolski odgoj i obrazovanje **327**

Izvorni znanstveni rad

Zanemarivanje djece rane i predškolske dobi: procjena učestalosti, kompetencije i edukacije odgojitelja te spremnosti prijavljivanja počinitelja

Vesna Bilić i Antonia Karaula

Sažetak

Zanemarivanje, odnosno nemarno postupanje ili propuštanje zadovoljavanja djetetovih potreba, kao i nedostatak odgovarajuće roditeljske brige i njege, može utjecati na fizički, emocionalni, intelektualni i socijalni razvoj i dobrobit djeteta.

Cilj je ovog rada analizirati učestalost zanemarivanja djece rane i predškolske dobi na osnovu procjene odgojitelja i studenata predškolskoga odgoja, a potom i njihovu procjenu osobne edukacije, kompetencije i učestalost prijavljivanja počinitelja.

U ispitivanju su sudjelovali odgojitelji i studenti ranoga i predškolskoga odgoja (N = 91). Za prikupljanje podataka, uz Upitnik sociodemografskih karakteristika ispitanika, korištena je Skala za procjenu učestalosti zanemarivanja i Skala samoprocjene kompetencije, edukacije i spremnosti za prijavljivanje zanemarivanja.

Rezultati pokazuju da odgojitelji procjenjuju da je zanemarivanje djece relativno često, a ističu neke oblike edukativnoga, fizičkog (loša higijena, neadekvatna odjeća), emocionalnog (ne odgovaranje na emocionalne potrebe), a potom i medicinskoga zanemarivanja. Za razliku od njih, studenti procjenjuju da zanemarivanje djece nije često. Bez obzira na to što 34,5 odgojitelja i 22,5 % studenta smatra da o ovom problemu nisu dovoljno educirani, većina ih (95,3 % odgojitelja; 91,7 % studenata) procjenjuje da su kompetentni za rad sa zanemarenom djecom. Iako je 76,7 % odgojitelja, a 93,8 % studenata iskazalo spremnost za prijavljivanje zanemarivanja, samo njih 20,8 % to je i učinilo, a bili su to uglavnom odgojitelji s najviše godina radnoga staža.

Problem zanemarivanja djece zbog svoje raširenosti, nedovoljne istraženosti i vrlo ozbiljnih posljedica zahtjeva više stručne pozornosti.

Ključne riječi: *čimbenici rizika; djeca rane i predškolske dobi; odgojitelji; posljedice zanemarivanja; zanemarivanje*

Uvod

U odnosu na druge vrste zlostavljanja (fizičko, spolno i emocionalno) koje karakterizira namjerno nanošenje štete i boli djetetu, zanemarivanje koje se fokusira na roditeljske propuste i izostanak brižnoga ponašanja neophodnoga za zdrav razvoj djece, dobilo je najmanje javne i stručne pozornosti. Ova se vrsta zlostavljanja djece rjeđe prijavljuje, nedovoljno se istražuje, pa neki znanstvenici opravdano govore o „zanemarivanju zanemarivanja“ (Daniel, 2015; Stoltenborgh, Bakermans-Kranenburg i Van Ijzendoorn, 2013). Stječe se dojam da je zanemarivanje još uvijek u sjeni navedenih oblika zlostavljanja (Daniel, 2015). Jedan od mogućih razloga je i nedovoljno precizna definicija i nedostatak preciznih mjera za procjenu tog složenog fenomena (Dubowitz, Newton, Litrownik, Lewis, Briggs, Thompson i Feerick, 2005).

Za potrebe ovog rada pod zanemarivanjem ćemo podrazumijevati namjerno izlaganje djeteta patnji koja se može izbjeći kao i nedostatak odgovarajuće brige, njege i potpore ili trajnu nepažnju roditelja

ili skrbnika da zadovolje temeljne potrebe djeteta, a što može znatno utjecati na njegov fizički, emocionalni, intelektualni, socijalni razvoj i dobrobit (Bilić, Buljan Flander i Hrpka, 2012; McLaughlin, Sheridan i Nelson, 2017; Tyler, Allison iWinsler, 2006). Većina definicija se temelji na konceptu nezadovoljenih potreba djece bez obzira na uzrok te ne činjenju, odnosno propuštanju i neuspjehu roditelja da osiguraju njihov zdrav razvoj (Daniel, 2015). Pritom nisu precizno određene potrebe djece ni jasno određeni propusti roditelja. Primjerice roditelji koji žive u siromaštvu uz najbolju volju nisu u mogućnosti osigurati svojoj djeci bolju prehranu i životne uvjete. Stoltenborgh i sur. (2013) stoga proširuju definiciju navodeći da je zanemarivanje neuspjeh da se osigura zdrav razvoj djeteta s obzirom na resurse koji su razumno dostupni obitelji ili skrbnicima. Ako roditelji učine sve što je u njihovoj mogućnosti, znači li to da su temeljne potrebe djeteta zadovoljne? Neki autori sugeriraju da se treba fokusirati na ono što je esencijalno za dječje funkcioniranje, sagledavajući potrebe iz djetetove i roditeljske perspektive te stvarnu, ali i moguću štetu (Mulder, Kuiper, van der Put, Stams i Assink, 2018; Tyler i sur., 2006). Drugi smatraju da se o zanemarivanju može govoriti tek kada nedostatak roditeljske brige ugrožava razvoj djeteta i njegovu psiho-socijalnu ravnotežu. Uglavnom vezano za definiranje pojma zanemarivanja postoji niz nejasnoća. Daniel (2015) smatra da definicija „ne bi trebala biti lokot nego ključ“, a jasno određenje zanemarivanja olakšalo bi pružanje konkretne pomoći socijalnih službi, odnosno društva djeci i njihovim obiteljima, kao i postupanje odgojiteljima, učiteljima i drugim stručnjacima.

Neprecizne definicije otežavaju i prikupljanje podataka o raširenosti zanemarivanja. Neki autori procjenjuju da je zanemarivanje najčešći oblik zlostavljanja djece (McLaughlin i sur., 2017). U odnosu na fizičko i seksualno zlostavljanje, zanemarivanje je učestalije (Mulder i sur., 2018) i obuhvaća od 35 do 65 % svih oblika zlostavljanja (DePanfilis, 2006). Prevelencijske studije pokazuju da jedno od desetero djece doživi neki oblik zanemarivanja (Radford, Corral, Bradley, Fisher, Bassett, Howat i Collishaw, 2011), a među njima su najčešće djeca mlađa od tri godine (DePanfilis, 2006). Zanemarivanje se događa podjednako djevojčicama i dječacima (Stoltenborgh i sur., 2013). Djecu uglavnom zanemaruju njihovi roditelji (91 %), češće su to majke (87 %) nego očevi (43 %) (McCoy i Keen, 2009, prema Bilić i sur., 2012). Stoga je potrebno istražiti čimbenike rizika koji doprinose takvom ponašanju roditelja.

Zanemarivanje koje se događa u ranoj dobi djeteta osobito je štetno za kasniji razvoj (Hildyard i Wolfe, 2002). No, u usporedbi s drugim oblicima zlostavljanja, posljedice zanemarivanja su prilično podcijenjene (McLaughlin i sur., 2017; Stoltenborgh i sur., 2013). Zbog toga je potrebno o njima više govoriti. Hildyard i Wolfe (2002) navode da u odnosu na svoje vršnjake i djecu koja su doživjela fizičko zlostavljanje, oni koji su izloženi zanemarivanju imaju teže posljedice na kognitivnom, emocionalnom, akademskom i socijalnom planu. Uz brojne kratkoročne i dugoročne posljedice zanemarivanje može izravno ili neizravno dovesti do smrti (Daniel, 2015;Tyler i sur., 2006). Čak oko 40 % smrtnih slučajeva djece pripisuje se isključivo zanemarivanju (DePanfilis, 2006).

Problem zanemarivanja djece zbog svoje raširenosti, nedovoljne istraženosti i vrlo ozbiljnih posljedica zahtjeva više stručne pozornosti. Već smo istaknuli da zanemarivanje počinje u ranoj dobi i ima kumulativan negativni učinak na kasniji razvoj (Hildyard i Wolfe, 2002), stoga se čini neophodnim upoznati odgojitelje s ovim ozbiljnim problemom s kojim se često u praksi susreću. Čak 81 % stručnjaka zaduženih za pružanje pomoći djeci navelo je da su imali slučajeve u kojima su sumnjali na zanemarivanje (Daniel, 2015). U istraživanju provedenom u Hrvatskoj, utvrđeno je kako se više od 50 % odgojitelja u praksi povremeno susretalo s nekim od oblika zanemarivanja djece, najčešće s obrazovnim (74 %), zatim emocionalnim (69 %), a povremeno i s medicinskim (65 %) zanemarivanjem (Sindik i Veselinović, 2008). Zbog svega navedenog postavlja se pitanje u kojoj su mjeri praktičari, a osobito odgojitelji, spremni prepoznati i odgovoriti na indikacije koje ukazuju na zanemarivanje djeteta. Koliko su kompetentni i koliko su educirani u prepoznavanju zanemarivanja te spremni prijaviti takva roditeljska ponašanja.

Zbog svega navedenog u teorijskom se dijelu ovoga rada raspravlja o oblicima, čimbenicima rizika i posljedicama zanemarivanja na osnovu recentne literature. Nakon toga će biti predstavljeni rezultati empirijskoga istraživanja kojem je cilj bio ispitati učestalost zanemarivanja djece rane i predškolske dobi, prema procjeni odgojitelja i studenata predškolskoga odgoja te njihovu samoprocjenu

pripremljenosti i osposobljenosti za rad sa zanemarenom djecom, kao i spremnost za prijavljivanje slučajeva za koje postoji opravdana sumnja na zanemarivanje.

Podvrste i obilježja zanemarivanja

Zanemarivanje je heterogen konstrukt koji obuhvaća spektar različitih negativnih iskustva djece kao što je nedostatna i nedovoljna prehrana, nepovoljni uvjeti stanovanja, slab nadzor, nedostatak medicinske i edukativne skrbi. Zbog toga su istraživači predlagali različite podvrste i tipove zanemarivanja, a danas se uglavnom klasificiraju kao: fizičko, emocionalno, medicinsko i edukativno ili obrazovno zanemarivanje (Bilić i sur., 2012; Mulder i sur., 2018). Iako se navedeni oblici najčešće isprepleću, njihovo izdvajanje i analiziranje pomaže boljem razumijevanju ovog fenomena, pa zbog toga u nastavku navodimo neka njihova obilježja.

a) *Fizičko zanemarivanje*
   Fizičko zanemarivanje odnosi se na izostanak ili učestalu nebrigu i neuspjeh roditelja ili skrbnika da osiguraju djeci adekvatnu prehranu, odjeću, higijenu i siguran smještaj (odgovarajući prostor za spavanje, boravak, toplu i hladnu vodu, zagrijanost prostora), odgovarajuću zaštitu od opasnih situacija koje potencijalno ugrožavaju djetetovu sigurnost. Uz to fizičko zanemarivanje uključuje i napuštanje djeteta ili ostavljanje djeteta samoga bez nadzora i skrbi ili povjeravanje osobi koja se nije sposobna brinuti o njemu (na primjer, malo starijem djetetu). U ovu se skupinu ubraja i nedolazak po dijete u vrtić, igraonicu i sl. u vrijeme koje je dogovoreno (DePanfilis, 2006). Na osnovu provedene metaanalize Stoltenborgh i suradnici (2013) su procijenili da je prevalencija fizičkoga zanemarivanja djece 16,3 %, odnosno od 1000 djece u prosjeku je njih 163 fizički zanemareno.

b) *Emocionalno zlostavljanje*
   Za razliku od fizičkoga, emocionalno zanemarivanje podrazumijeva nedovoljno pružanje brige, pažnje i ljubavi te neodgovaranje na djetetove emocionalne potrebe za interakcijom, dodirom i pomoći svakodnevno, a osobito u kriznim situacijama. Drugi autori to opisuju kao neuspjeh da se osigura prikladno i poticajno okruženje koje omogućava zdrav i stabilan razvoj djece (Stoltenborgh i sur., 2015). Nakon provedene metaanalize Stoltenborgh i sur. (2013) procjenjuju da 18,4 % djece doživljava emocionalno zlostavljanje.

c) *Obrazovno ili edukativno zanemarivanje*
   Kad je riječ o obrazovnom zanemarivanju obično mislimo na izostanak pomoći i poticaja u izvršavanju školskih obveza djeteta, ali kad je riječ o djeci predškolske dobi neophodno je naglasiti da je i njima potrebna stimulacija za učenje, pričanje priča, proširivanje vidika kroz posjete kulturno-umjetničkim mjestima, socijalna i instrumentalna roditeljska podrška te briga roditelja za njihov uspjeh i rad u vrtiću, zainteresiranost za njihov napredak i kontakt s njihovim odgojiteljima. No, malo je podataka i istraživanja o učestalosti obrazovnoga zanemarivanja djece (Stoltenborgh i sur., 2013). U jednom od rijetkih istraživanja koja se bave ovim problemom, Bilić (2016) je utvrdila da je edukativno zanemarivanje statistički značajan prediktor dječje predanosti izvršavanju školskih obveza i budućih aspiracija. U obrazloženju se navodi da u slučajevima kad edukativne potrebe djeteta nisu prioritet roditelja, moguće je da dijete zaključi da to nije nešto u što vrijedi ulagati trud, angažirati se. Roditelji kojima je važan obrazovni napredak djece i u tom smislu im pružaju pomoć i podršku, surađuju s njihovim odgojiteljima, zainteresirani su za njihov napredak, šalju jasnu poruku i potiču djecu da se angažiraju oko obrazovnih ciljeva.

d) *Medicinsko zanemarivanje*
   Medicinsko ili zdravstveno zanemarivanje uključuje nepravovremenu i neprikladnu brigu o fizičkom i mentalnom zdravlju djece, o adekvatnoj zdravstvenoj zaštiti (cijepljenje, redoviti pregledi) i sl., a u slučajevima bolesti neredovito davanje lijekova, prematanje i saniranje rana, opeklina i sl. te neuvažavanje savjeta liječnika. No, o prevalenciji medicinskoga zanemarivanja nema dovoljno podataka (Stoltenborgh i sur., 2015).

Kako bi se smanjile sve vrste zanemarivanja djece, važno je analizirati moguće uzroke i čimbenike rizika koji doprinose ovoj pojavi.

Etiologija i teorijska objašnjenja fenomena zanemarivanja djece

Uvid u čimbenike rizika može osvijetliti etiologiju i pomoći u sprječavanju svih vrsta zanemarivanja. Najčešće se, sukladno Bronfenbrennerovoj teoriji ekoloških sustava, zanemarivanje shvaća kao rezultat složenoga uzajamnog djelovanja čimbenika rizika i zaštite prisutnih kod djece i u njihovom okruženju. Višestruke čimbenike rizika analizirali su Mulder i suradnici (2018). Oni su u metaanalizu uključili studije objavljene u razdoblju od 1990 do 2016 godine, a ukupna veličina uzorka bila je 729 840 djece (prosječne dobi 4,42 godine), od toga je bilo 19 851 žrtva zanemarivanja. Utvrđeno je da mentalni, fizički i ponašajni problemi same djece povećavaju rizik od zanemarivanja. Tome se dodaje i roditeljska percepcija djece kao problematične. Međutim, rezultati pokazuju da su statistički najznačajniji prediktori zanemarivanja obilježja roditelja kao što je povijest roditeljskoga antisocijalnog ponašanja, uključujući i kaznena djela, povijest mentalnih i psihijatrijskih problema, niska razina obrazovanja. Ova studija daje dokaze i o međugeneracijskom prijenosu zanemarivanja. Drugim riječima, djeca koju odgajaju roditelji skloni antisocijalnom ponašanju i činjenju kaznenih djela, koji imaju mentalne ili psihijatrijske probleme, koji su iskusili zlostavljanje i zanemarivanje u vlastitom djetinjstvu, koji imaju nižu razinu obrazovanja, u većoj su opasnosti da budu žrtve zanemarivanja. Druga istraživanja sugeriraju da nepovoljni materijalni uvjeti mogu biti povezati i uz nemarna, pasivna, postupanja ili propuštanje roditelja da se zadovolje potrebe djece (Evans i Kim**,** 2013), odnosno siromaštvo se percipira kao jedan od najčešćih rizičnih čimbenika za zanemarivanje (Hildyard i Wolfe, 2002; Mennen, Kim, Sang i Trickett, 2010). Uz nepovoljne uvjete življenja povezuje se i roditeljski stres, ljutnja i niska razina samopoštovanja, a sve navedeno također se svrstava u rizične čimbenike zanemarivanja djece (Bilić i sur., 2012). Međutim i roditelji koji materijalno ne oskudijevaju, ali su preokupirani svojim poslom ili nekim svojim interesima (alkohol, droga, kockanje i sl.), skloni su zanemarivati svoju djecu. Tome se kao rizični čimbenici dodaju i emocionalna nezrelosti roditelja, manjak razumijevanja za kompleksnost međuljudskih odnosa, slabe vještine suočavanja s problemima, (Gaudin, 1993, prema Sesar, 2008). Roditelji koji zanemaruju svoje dijete imaju slabo razvijene roditeljske vještine i nedostatno znanje o dječjem razvoju, nemaju sposobnost shvaćanja stvari iz dječje perspektive i ne razumiju dječje ponašanje u kontekstu razvojne razine ili određene situacija (Briere i sur., 1996, prema Sesar, 2008). Pritom se navodi da učinak rizičnih čimbenika povezanih s majkom može biti nešto veći nego učinak onih povezanih s ocem (Mulder i sur., 2018). Uz navedeno, potrebno je naglasiti da čimbenici rizika mogu biti prisutni i u drugim razinama sustava kao što su karakteristike okoline (egzosustav), odnosu društva prema djeci i toleriranju zanemarivanja (makrosustav). Svaki od tih čimbenika, kako kažu Hildyard i Wolfe (2002), potencijalno povećava osjetljivost i ranjivost djece zbog nedostatka kompenzacijskih snaga i resursa te ostavlja ozbiljne posljedice.

Posljedice zanemarivanja djece u ranoj dobi

Znanstvenici koji se bave problemima zanemarivanja djece ističu da ova vrsta zlostavljanja ostavlja ozbiljne kratkoročne i dugoročne posljedice (Hildyard i Wolfe, 2002). Osobito je štetno zanemarivanje koje se dogodilo u ranoj dobi zbog toga što nedostatak roditeljske skrbi, kao temeljno obilježje zanemarivanja, predstavlja najveću prijetnju zdravom razvoju (Hildyard i Wolfe, 2002). Kod djece koja su fizički zanemarena vrlo često se može primijetiti slabo zdravlje i napredovanje, a među razlozima se navodi neadekvatna i jednolična prehrana i neprimjereni uvjeti stanovanja. Suvremena istraživanja objašnjavaju da zanemarivanje utječe na razvoj mozga i zbog toga ostavlja dugoročne posljedice na fizičko i mentalno zdravlje (Humphreys i Zeanah, 2015). Naime, mozak zahtijeva spektar iskustava i poticaja iz okoline kako bi se normalno razvio (McLaughlin i sur., 2017), odnosno plastičnost mozga ovisi o iskustvima i inputima iz okruženja (Humphreys i Zeanah, 2015). Ova recentna istraživanja snažno upozoravaju na neurobiološke učinke zanemarivanja na strukturu i funkciju mozga kod male djece, osobito ako je zanemarivanje kronično (Humphreys i Zeanah, 2015; McLaughlin i sur., 2017). Dakle, odsutni ili zanemarujući roditelji, odnosno skrbnici, ne pružaju djetetu potrebna interaktivna

iskustva i kognitivnu stimulaciju što nepovoljno utječe na plastičnost mozga i ograničava rane oblike učenja te rezultira deficitima u složenim kognitivnim funkcijama, a štetno se reflektira na razvoj vještina u rasponu od razvoja jezika do socijalne kompetencije (Humphreys i Zeanah, 2015; McLaughlin i sur., 2017).

Isto tako odsutnost roditelja ili ograničena interakcija s njima rezultira neuspjehom u emocionalnom razvoju. Različiti oblici učenja u ranom razdoblju života pojavljuju se u kontekstu interakcija s roditeljima ili skrbnicima (McLaughlin i sur., 2017). Hildyard i Wolfe (2002) navode rezultate projekta „Majka – dijete“ u kojem su izdvojili majke koje namjerno nisu pružale odgovarajuću fizičku skrb i zaštitu svojoj djeci, što je rezultiralo fizičkim zanemarivanjem. Isto tako spominju i psihološki nedostupne majke koje nisu reagirale na potrebe svoje djece, a što je identificirano kao emocionalno zanemarivanje. U odnosu na svoje vršnjake, uključujući i one zlostavljane, fizički zanemarena djeca u vrtiću su pokazala najlošije rezultate na standardnim testovima, testovima intelektualnoga funkcioniranja i akademskom uspjehu. U usporedbi s navedenim skupinama djece, emocionalno zanemarena djeca bila su više frustrirana, pokazivala su slabiju kontrolu impulsa, manje fleksibilnosti i kreativnosti. McLaughlin i suradnici (2017) tome dodaju da je kod zanemarene djece opaženo smanjivanje kognitivnih sposobnosti i niži IQ. Sumiranjem rezultata istraživanja i pregledom literature Hildyard i Wolfe (2002) navode da se povijest zanemarivanja pokazala kao prediktor problema u ekspresivnom i receptivnom jeziku kod predškolske djece. U spomenutom projekti „Majka – dijete“ utvrđeno je da je 57 % zanemarenih predškolaca imalo nesigurnu privrženost, kao i negativne mentalne predodžbe o sebi i drugima. Oni sebe doživljavaju kao nedostojne ljubavi, a druge ljude kao odbijajuće. Sami sebe predstavljaju kao ljutite i suprotstavljene drugima, a vršnjaci njih percipiraju kao povrijeđene, tužne i tjeskobne.

Zanemarivanje ostavlja posljedice i na socioemocionalnom planu. Tako je kod zanemarene djece predškolske dobi utvrđeno da su u odnosu na svoje vršnjake manje sposobna razlikovati emocije, sklonija su beznađu, negativistički su raspoložena i sl. (Hildyard i Wolfe, 2002). Roth, Humphreys, King i Gotlib (2018) zaključuju da zanemarena djeca imaju poteškoće u emocionalnom funkcioniranju. Hildyard i Wolfe (2002) tome dodaju da je i rani socijalni razvoj kontaminiran zanemarivanjem. Čini se da su zanemarena djeca predškolskoga uzrasta sklona socijalnom povlačenju, tijekom igre se češće izoliraju i općenito imaju manje pozitivnih interakcija s vršnjacima.

Kod ove skupine djece uočena su i patološka ponašanja kao što su tikovi, krađe, ali i sklonost samopovređivanju. Nakon provedene metaanalize Vasileva i Petermann (2016) utvrdili su da je 40 % predškolske djece s poviješću zanemarivanja imalo mentalne probleme. U recentnim istraživanjima je utvrđeno da je dužina zanemarivanja povezana s težinom simptoma ADHD-a (Humphreys i Zeanah, 2015) te povećanom anksioznosti (Roth i sur., 2018). Hildyard i Wolfe (2002) zaključuju da zanemarivanje u ranoj dobi ima negativan učinak na kompetenciju djece u glavnim razvojnim dimenzijama. Budući da su u ovom pregledu uspoređivali zanemarenu djecu s njihovim fizički zlostavljanim vršnjacima, zaključuju da kontakt s roditeljima, kad je i loš, može biti manje štetan, nego nikakav kontakt. Dakle, roditelji koji zanemaruju svoje dijete iskazuju distanciranost i nezainteresiranost, a njihov se odnos opisuje kao hladan, može ostaviti gore posljedice na dječji razvoj nego negativne emocije koje zlostavljač iskazuje prema djetetu (Mujkić, 2007).

Uloga odgojitelja u prepoznavanju i pružanju pomoći zanemarenoj djeci

Upravo zbog raširenosti i navedenih ozbiljnih posljedica zanemarivanja neophodna je edukacija studenata predškolskoga odgoja i stručno usavršavanje odgojitelja za prepoznavanje i rad s ovom skupinom djece. Među kompetencijama za odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi, a sukladno standardima *Council for Exceptional Children* (2000), Bouillet (2011) je izdvojila i prepoznavanje znakova emocionalnih boli, zlostavljanja i zanemarivanja predškolske djece te slijeđenje procedura za izvještavanje o saznanju ili sumnji na zlostavljanje ili zanemarivanje nadležnim službama. U istraživanju koje je provedeno u 25 vrtića u Hrvatskoj procjenjivano je prakticiranje i ove kompetencije u svakodnevnoj odgojiteljskoj praksi, a utvrđeno je da 15 % odgojitelja to ne čini nikada, 36,6 % rijetko, a 48,4 % često. Autorica navodi da odgojitelji najrjeđe prakticiraju kompetencije koje se odnose na prepoznavanje uvjeta u kojima djeca žive. Isto tako 8,6

% odgojitelja nikada, 39,8 % rijetko i 51,6 % često manifestira razumijevanja posljedica stresa i traume na razvoj, čimbenike zaštite mentalnoga zdravlja i značaja podržavajućih odnosa u ranom djetinjstvu. Ovi rezultati ukazuju na potrebu istraživanja i osvještavanja važnosti uloge odgojitelja zaduženih za rad s djecom u najosjetljivijem razdoblju života.
S obzirom na sve navedeno zanimalo nas je kako sami odgojitelji i studenti predškolskoga odgoja procjenjuju svoje kompetencije, edukaciju i spremnost za prijavljivanje zanemarivanja djece.

Cilj i zadatci istraživanja

Cilj je istraživanja ispitati učestalost zanemarivanja djece rane i predškolske dobi na temelju procjene odgojitelja i studenata ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja te njihovu procjenu osobne edukacije, kompetencije i učestalost prijavljivanja zanemarene djece.
U skladu s ciljem postavljeni su sljedeći zadatci:

1. Istražiti učestalost zanemarivanja djece rane i predškolske dobi prema procjeni odgojitelja i studenta predškolskoga odgoja.
2. Ispitati koliko se odgojitelji i studenti smatraju educiranima i kompetentnima za rad sa zanemarenom djecom te koliko su spremni i koliko često prijavljuju zanemarivanje.

Sudionici istraživanja

U istraživanju je sudjelovao 91 ispitanik, od toga 47,3 % odgojitelja i 52,7 % studenata diplomskoga studija završne (pete) godine smjera Ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Ispitanici su u istraživanju sudjelovali anonimno i dobrovoljno. Od prikupljenih upitnika, četiri su bila nepotpuna te su izuzeta iz statističke obrade. Od ispitanih odgojitelja, njih 7,7 % imalo je do 5 godina radnoga staža, 6,6 % od pet do deset godina staža, 7,7 % imalo je od deset do petnaest godina staža, 2,2 % od petnaest do dvadeset godina i 23,1 % s više od dvadeset godina radnoga staža.

Mjerni instrumenti

U ovom se radu koriste instrumenti koje je za potrebe diplomskoga rad konstruirala A. Karaula. To su:
a) Upitnik sociodemografskih karakteristika ispitanika odnosio se na opće podatke (spol, zanimanje – student ili odgojitelj, radni staž odgojitelja).
b) Skala za procjenu učestalosti zanemarivanja djece rane i predškolske dobi sastavljena je od trinaest tvrdnji koje se odnose na materijalno, emocionalno, obrazovno i medicinsko zanemarivanje (primjer: Koliko često ste tijekom svojega rada ili na stručnoj praksi susreli dijete koje je neuhranjeno), a ispitanici su na skali od tri stupnja (nikad – ponekad – često) procjenjivali koliko su se u dosadašnjem radu, odnosno praksi, susretali s određenim oblicima zanemarivanja.
c) Skala procjene kompetencije, edukacije i spremnosti za prijavljivanje zanemarivanja sadrži četiri tvrdnje (primjer: Smatram se kompetentnim/om prepoznati zanemareno dijete), a ispitanici su na skali od četiri stupnja (od u potpunosti se ne slažem do u potpunosti se slažem) procjenjivali koliko se određena tvrdnja odnosi na njih.

Rezultati istraživanja

Kako bi odgovorili na prvi postavljeni zadatak, ispitanicima smo ponudili tvrdnje koje opisuju različite podvrste zanemarivanja: fizičko, emocionalno, obrazovno, medicinsko, a oni su procjenjivali koliko su se često susretali s ponuđenim oblicima zanemarivanja. U tablici 1. su rezultati procjene odgojitelja o učestalosti zanemarivanja djece.

Tablica 1. Učestalost zanemarivanja djece rane i predškolske dobi prema procjeni odgojitelja

Znakovi zanemarivanja	Nikad	Ponekad	Često	M	SD
	%	%	%		
Neuhranjenost	62,8	37,2	0	1,3721	0,4890
Loša higijena	0	67,4	32,6	2,3256	0,4741
Neadekvatna odjeća	9,3	62,8	27,9	2,1860	0,5878
Usamljenost	34,9	60,5	4,7	1,6977	0,5578
Pospanost	30,2	69,8	0	1,6977	0,4647
Neodgovaranje na emocionalne potrebe	16,3	65,1	18,6	2,0233	0,5971
Neprovođenje vremena s vršnjacima	51,2	48,8	0	1,4884	0,5057
Nedostatak poticaja kod kuće	51,2	48,8	0	1,8837	0,6972
Nedolazak na roditeljske sastanke	2,3	51,2	46,5	2,4419	0,5478
Uključivanja u dodatne aktivnosti	16,3	53,5	30,2	2,1395	0,6754
Odbijanje cijepljenja	41,9	55,8	2,3	1,6047	0,5407
Nedolazak liječniku kada je to potrebno	14	74,4	11,6	1,9767	0,5112
Nebriga o oralnom zdravlju djeteta	14	58,1	27,9	2,1395	0,6392

Kao što je razvidno iz tablice 1 rezultati pokazuju da se odgojitelji s većinom znakova zanemarivanja susreću ponekad te da je zanemarivanje djece rane i predškolske dobi relativno često. Također, rezultati su pokazali da se odgojitelji najčešće susreću s roditeljima koji ne dolaze na roditeljske sastanke (M = 2,441; SD = 0,547), lošom osobnom higijenom djece (M = 2,325; SD = 0,474), neadekvatnom odjećom (M = 2,1860; SD = 0,587), emocionalnim zanemarivanjem, odnosno neodgovaranjem na emocionalne potrebe djece (M = 2,023; SD = 0,597), nebrigom o oralnom zdravlju (M = 2,139; SD = 0,639), a najrjeđe s neuhranjenim djetetom (M = 1,372; SD = 0,489).

No, procjene odgojitelja su se razlikovale s obzirom na godine njihovoga radnoga staža. Rezultati istraživanja (prikazani u grafikonu 1.) pokazuju kako odgojitelji s više godina radnoga staža uglavnom procjenjuju veću učestalost zanemarivanja djece. Najvjerojatnije je za prepoznavanje određenih slučajeva zanemarivanja potrebno veće iskustvo u radu s djecom i njihovim roditeljima.

Grafikon 2. Procjena učestalosti zanemarivanja s obzirom na radni staž odgojitelja

Za razliku od odgojitelja, očekivano, studenti se s većinom znakova zanemarivanja nisu susreli nikad ili su se s njima susreli ponekad. Prema njihovoj procjeni, a rezultati su u tablici 2, zanemarivanje djece rane i predškolske dobi je prisutno, ali nije često, a srednje vrijednosti najčešće se kreću oko 1,5. Tijekom svoje stručne prakse studenti su se najčešće susretali s lošom higijenom djece (M = 2,041; SD = 0,410).

Tablica 2. Učestalost zanemarivanja djece rane i predškolske dobi prema procjeni studenata

Znakovi zanemarivanja	Nikad	Ponekad	Često	M	SD
	%	%	%		
Neuhranjenost	79,2	20,8	0	1,2083	0,4104
Loša higijena	6,3	83,3	10,4	2,0417	0,4104
Neadekvatna odjeća	33,3	60,4	6,3	1,7292	0,5738
Usamljenost	60,4	33,3	6,3	1,4583	0,6174
Pospanost	39,6	50	10,4	1,7083	0,6509
Ne odgovaranje na emocionalne potrebe	33,3	60,4	6,3	1,7292	0,5738
Ne provođenje vremena s vršnjacima	68,8	27,1	4,2	1,3542	0,5645
Nedostatak poticaja kod kuće	60,4	29,2	10,4	1,5000	0,6841
Ne dolaženje na roditeljske sastanke	56,3	41,7	2,1	1,4583	0,5441
Uključivanja u dodatne aktivnosti	35,4	41,7	22,9	1,8750	0,7614
Odbijanje cijepljenja	47,9	41,7	10,4	1,6250	0,6724
Ne odlaženje liječniku kada je to potrebno	66,7	27,1	6,3	1,3958	0,6098
Nebriga o oralnom zdravlju djeteta	31,3	58,3	10,4	1,7917	0,6174

Samoprocjena educiranosti i kompetentnosti odgojitelja i studenata o zanemarivanju i spremnosti prijavljivanja zanemarivanja

U skladu s drugim zadatkom istraživanja, analizirali smo samoprocjenu studenata i odgojitelja o njihovoj educiranosti, kompetentnosti i spremnosti prijavljivanja slučajeva zanemarene djece. Rezultati istraživanja pokazali su da se 65,1 % odgojitelja, a 77,1 % studenata smatra educiranima o problemu zanemarivanje djece. Za razliku od njih, 34,5 % odgojitelja i 22,5 % studenta smatraju da o ovom problemu nisu dovoljno educirani i nisu dovoljno pripremljeni za rad. Zanimljivo je da velika većina njih, 95,3 % odgojitelja i 91,7 % studenata, procjenjuje da su kompetentni za rad sa zanemarenom djecom, iako u relativno velikom broju ne smatraju da su educirani.

Kad je riječ o spremnosti za prijavljivanje zanemarivanja djeteta, utvrdili smo da je to spremno učiniti 76,7 % odgojitelja, a 93,8 % studenata. Međutim, prema rezultatima istraživanja, od 91 sudionika, samo njih devetnaest je prijavilo zanemarivanje. Najčešće su to bili odgojitelji s najviše godina radnoga staža, a što se može objasniti dužim vremenskim razdobljem rada s djecom, ali i većim iskustvom. Očekivano, studenti su u najmanjem broju prijavili zanemarivanje djece, najvjerojatnije jer i nisu tijekom stručne prakse bili u prilici susresti se sa zanemarivanjem. Rezultati prijavljenih slučajeva su prikazani u grafikonu 2.

Grafikon 2: Broj prijavljenih slučajeva zanemarivanja djeteta

Rasprava

Kad je riječ o zanemarivanju djece predškolske dobi, procjene odgojitelja o učestalosti ove vrste zlostavljanja djece su neobično važne. Naime, odgojitelji su jedine osobe izvan obitelji koje su u svakodnevnom kontaktu s djecom, a oni procjenjuju da je zanemarivanje relativno često. Najčešće uočavaju neke aspekte edukativnoga zanemarivanja koje se iskazuje u nebrizi roditelja za roditeljske sastanke i kontakt s odgojiteljima, odnosno iskazanoj nezainteresiranosti za dječji napredak ili njihove moguće probleme. Od oblika fizičkoga zanemarivanja djece, prema procjeni odgojitelja, ali i studenata, najučestalije se primjećuje loša osobna higijena i neadekvatna odjeća, dok je neuhranjenost najrjeđe prisutna. Odgojitelji uočavaju i emocionalno zanemarivanje, ponajprije neodgovaranje na emocionalne potrebe djece. Rezultati ovoga istraživanja sugeriraju da je i medicinsko zanemarivanje učestalo, a osobito nebriga o oralnom zdravlju. Slične su rezultate dobili Sindik i Veselinović (2008), odnosno utvrdili su da se odgojitelji najčešće susreću s obrazovnim, zatim

emocionalnim, a povremeno i s medicinskim zanemarivanjem. Razlike u procjeni odgojitelja i studenta su sasvim očekivane. Naime, studenti su samo tijekom stručne prakse prisutni u vrtićima, pa nije ni bilo prilike da se susretnu tako često s problemima zanemarivanja. Na ovaj rezultat svakako je mogao utjecati nedostatak iskustva u radu s djecom i njihovim roditeljima. Da je iskustvo i vrijeme provedeno u vrtiću relevantan čimbenik u procjeni potvrđuje i rezultat da odgojitelji s više staža smatraju da je zanemarivanje češće prisutno i da češće prijavljuju takve slučajeve, nego njihove kolege s manje radnoga staža.

No, više studenata nego odgojitelja procjenjuje da su dobro educirani, a razlog tome može biti veća mogućnost edukacije u novom organizacijskom obliku obrazovanja (pomak od Pedagoške akademije na sveučilišnu razinu). Dio njih (34,5 % odgojitelja i 22,5 % studenta) smatra da o ovom problemu nisu dovoljno educirani, što ukazuje na potrebu bolje pripreme tijekom studija i stručnoga usavršavanja odgojitelja. Paradoksalno je da neovisno o tome što dio njih smatra da nisu dovoljno educirani, najveći broj ih (95,3 % odgojitelja, a 91,7 % studenata) vjeruje da su kompetentni za rad sa zanemarenom djecom. Moguće da je riječ o socijalno poželjnim odgovorima ili podcjenjivanju ovoga problema na što ukazuju druga istraživanja (McLaughlin i sur., 2017; Stoltenborgh i sur., 2013), ali i podcjenjivanju edukacije. Svakako je moguće da ni pitanja vezana za kompetenciju, a postavljena u ovom istraživanju, nisu bila dovoljno precizna. Stoga se sugerira budućim istraživačima da posvete više pozornosti upravo kompetenciji odgojitelja za rad sa zanemarenom djecom.

Bez obzira na uvjerenje da su kompetentni, što podrazumijeva i znanje o obvezi prijavljivanja zanemarivanja, odgojitelji su manje spremni prijaviti zanemarivanje nego studenti. Razlog tome može biti nepovjerenje u sustav zaštite djece, mogući problemi koje su doživjeli oni ili njihove kolege u slučajevima koje su prijavili, mnoge birokratske barijere i nedostatak dokaza, općenito strah od neugodnosti ili čak od gubitka zaposlenja i slično. I drugi autori sugeriraju da se slučajevi zanemarivanja rijetko prijavljuju jer se teško potkrepljuju (Dubowitz i sur., 2005).

Ovi rezultati otvaraju brojna pitanja o odnosu edukacije, percepcije kompetencije i praktičnoga postupanja odgojitelja. Usprkos tome što se dio njih ne smatra dovoljno educiranim, velika većina vjeruje da su kompetentni, ali dio ih u svojem svakodnevnom postupanju ne uvažava neke važne aspekte, a još manji broj ih to i prakticira. Tome u prilog govore i rezultati citiranog istraživanja (Bouillet, 2011) u kojem je utvrđeno da više od polovine ispitanih odgojitelja (15 % nikada, 36,6 % rijetko) ne prakticira kompetencije prepoznavanje znakova emocionalnih boli, zanemarivanja predškolske djece i slijeđenje procedura za izvještavanje o saznanju ili sumnji na zlostavljanje ili zanemarivanje nadležnim službama. Ne bi se smjelo izgubiti iz vida da je važna uloga predškolske ustanove i odgojitelja upoznavanje i informiranje djece i roditelja o dječjim pravima i potrebama i postupanje u skladu s tim.

Zaključak

Kako se zanemarivanje najčešće ispituje u kombinaciji s drugim vrstama zlostavljanja, a rijetko je primarni interes znanstvenika (Stoltenborgh i sur., 2013), svako istraživanje koje se separatno i isključivo bavi ovim problemom, može doprinijeti boljem razumijevanju, sistematiziranju spoznaja i praktičnoj pomoći zanemarenoj djeci.

Rezultati ovoga, kao i drugih istraživanja, potvrđuju da je osobito učestalo zanemarivanje djece rane i predškolske dobi, što ukazuje na potrebu rada na njegovom suzbijanju. Pritom bi se trebalo usmjeriti na preciznije definiranje zanemarivanja te čimbenike rizika koji imaju najsnažnije učinke. Odgojiteljima kao stručnjacima koji su na prvoj liniji i prvi mogu uočiti zanemarivanje, potrebna je edukacija, priprema i jasnije definiranje njihovih kompetencija za rad s ovom skupinom djece. Nema sumnje da odgojitelji imaju suosjećanje i žele pomoći te primjećuju zanemarivanje, ali najvjerojatnije zbog neučinkovitosti sustava i niza birokratskih prepreka, nerijetko odustaju od prijavljivanja. Od velike bi pomoći bilo da odgojitelji mogu jednostavnije prijaviti i manje ozbiljne sumnje. Jednostavno, sustav za zaštitu djece morao bi imati više povjerenja u one koji vode brigu o djeci, svakodnevno uočavaju njihove probleme i rade u njihovom interesu te bi općenito trebao usmjeriti više pozornosti

zanemarenoj djeci za koju se čini kao da ih se, na neki način, gubi iz vida. U prevenciji zanemarivanja uvelike bi koristili i projekti koji pomažu obiteljima prije nego se problem zanemarivanja pojavi. Tome bi doprinijele i specijalizirane institucije koje bi u slučajevima zanemarivanja mogle brzo i učinkovito pružiti konkretnu pomoć i zanemarenoj djeci i obiteljima.

U nedostatku takvih programa i institucija usmjereni smo na dječje vrtiće i njihove djelatnike koji imaju vrlo važnu i odgovornu ulogu u borbi protiv zanemarivanja, osobito u kontekstu ranoga otkrivanja i pravovremene intervencije koja može pomoći u zaustavljanju ove vrste zlostavljanja djece te ublažavanju ili uklanjanju mogućih posljedica.

Literatura

Bilić, V., Buljan Flander, G., Hrpka, H. (2012). *Nasilje nad djecom i među djecom*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Bilić, V. (2016)**.** The role of poverty, multiple deprivation and realization of children's right to education. *Évkönyv,* 11(1), 47–70.

Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 323–338.

Daniel, B. (2015). Why have we made neglect so complicated? Taking a fresh look at noticing and helping the neglected child. *Child abuse review*, 24(2), 82–94.

DePanfilis, D. (2006). *Child neglect: A guide for prevention, assessment, and intervention*. US Department of Health and Human Services, Adminsitration for Children and Families, Administration on Children, Youth and Families, Children's Bureau, Office on Child Abuse and Neglect.

Dubowitz, H., Newton, R. R., Litrownik, A. J., Lewis, T., Briggs, E. C., Thompson, R., Feerick, M. M. (2005). Examination of a conceptual model of child neglect. *Child maltreatment*, 10(2), 173–189.

Evans, G. W., Kim, P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child development perspectives*, 7(1), 43–48.

Hildyard, K. L., Wolfe, D. A. (2002). Child neglect: developmental issues and outcomes. *Child abuse & neglect*, 26(6-7), 679–695.

Humphreys, K. L., Zeanah, C. H. (2015). Deviations from the expectable environment in early childhood and emerging psychopathology. *Neuropsychopharmacology*, 40(1), 154–170.

McLaughlin, K. A., Sheridan, M. A., Nelson, C. A. (2017). Neglect as a violation of species-expectant experience: neurodevelopmental consequences. *Biological psychiatry*, 82(7), 462–471.

Mennen, F. E., Kim, K., Sang, J., Trickett, P. K. (2010). Child neglect: Definition and identification of youth's experiences in official reports of maltreatment. *Child Abuse & Neglect,* 34(9), 647–658.

Mujkić, A. (2007). Zanemareno i zlostavljano dijete – uloga liječnika. *Pedijatrija danas,* 3(2), 209–218.

Mulder, T. M., Kuiper, K. C., van der Put, C. E., Stams, G. J. J. M., Assink, M. (2018). Risk factors. for child neglect: A meta-analytic review. *Child Abuse & Neglect*, 77(C), 198–210.

Radford, L., Corral, S., Bradley, C., Fisher, H., Bassett, C., Howat, N., Collishaw, S. (2011). *Child abuse and neglect in the UK today*. London: National Society for the Prevention to Cruelty to Children.

Roth, M. C., Humphreys, K. L., King, L. S., Gotlib, I. H. (2018). Self-reported neglect, amygdala volume, and symptoms of anxiety in adolescent boys. *Child abuse & neglect*, *80*, 80–89.

Sesar, K., Sesar, D. (2008). Zanemarivanje – definiranje, rizični čimbenici i posljedice za psihološki razvoj djeteta. *Magistra Iadertina, 3* (1), 83–93.

Sindik, J. Veselinović, Z. (2008). Karakteristike nasilja nad djecom i između djece predškolske dobi. U Kolesarić, V. (ur.). *Zbornik radova sa skupa Nasilje nad djecom i među djecom* (str. 299–318). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku – Filozofski fakultet.

Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H. (2013). The neglect of child neglect: A meta-analytic review of the prevalence of neglect. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology,* 48(3), 345–355.

Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Alink, L. R. A., Van IJzendoorn, M. H. (2015). The prevalence of child maltreatment across the globe: Review of a series of meta-analyses. *Child Abuse Review 24*(1), 37–50.

Tyler, S., Allison, K., Winsler, A. (2006, February). Child neglect: Developmental consequences, intervention, and policy implications. *Child and Youth Care Forum*, 35 (1), 1–20.

Vasileva, M., Petermann, F. (2016). Attachment, development, and mental health in abused and neglected preschool children in foster care: A meta-analysis. *Trauma, Violence & Abuse*, 19(4), 443–458.

Child neglect in early childhood: Assessment of the incidence, competences and education of preschool teachers, and readiness for reporting

Abstract

Neglect, apropos negligent treatment or failure to fulfill child's needs as well as the lack of appropriate parental care, can affect on physical, emotional, intellectual, social development and child´s wellbeing.

The aim of this paper is to investigate the incidence of child neglect in early childhood with regard to the assessment of preschool teachers and students of preschool education, as well as their assessment of personal education, competences and frequency of reporting.

*The study included preschool teachers and students of preschool education (N=91)***.** *A questionnaire of socio-demographic characteristics, Scale for estimating the incidence of child neglect and Competence assessment scale are instruments that were used for data collection.*

The results show that preschool teachers estimate that child neglect is relatively common and they point out some forms of educational, physical (poor hygiene, inadequate clothing), emotional (not responding to emotional needs), and medical neglect. Unlike them, students estimate that neglecting children is not often. Despite of the fact that 34.5% preschool teachers and 22.5% of students think that they are not educated enough about this problem, most of them (95.3% of preschool teachers, 91.7% of students) estimate that they are competent to work with neglected children. Although 76.7% of preschool teachers, and 93.8% of students are willing to report child neglect, only 20.8% of them did, and most of them were preschool teachers with the highest number of years of work experience.

The problem of neglecting children due to their widespread, insufficient research and very serious consequences, requires more professional attention.

Key words: *consequences of neglect; neglect; preschool children; preschool teachers; risk factors*

Izvorni znanstveni rad

Čitanje romana *Diogenes* Augusta Šenoe u postkolonijalnom i imagološkom ključu

Anica Bilić

Sažetak

Čitanjem Šenoina povijesnoga romana Diogenes (1878) u postkolonijalnom ključu dekodirat ćemo imperijalnu politiku Habsburške Monarhije, kolonijalnu prošlost i submisivni položaj Hrvatske. U imagološkoj analizi usmjerit ćemo pozornost na identitetske markere, utvrditi pozitivne i negativne autopredodžbe, potom heteropredodžbe o Nijemcima i Mađarima te imageme koji su se ponavljanjem učvrstili u književnohistoriografskom diskursu i intertekstualno povezali. Istraživanje ćemo usmjeriti na imagem Hrvata kao lojalnih podanika te aksiologeme kojima Šenoa iznosi svoje vrijednosne prosudbe o povijesnoj ulozi hrvatskoga plemstva donoseći s jedne strane pesimističnu sliku razjedinjene Hrvatske, hrvatskoga jala, nesloge, političke nezrelosti i odnarođenosti visokoga plemstva, a s druge strane optimističnu sliku s idealiziranjem moralnih i domoljubnih vrijednosti te s uporištem u „našim pravicama" ili „starim pravima". U Šenoinu romanu promatrat ćemo ideologeme 19. stoljeća, stoljeća nacija, obilježena nacionalno-homogenizacijskim i integracijskim procesima unesene u književnu reprezentaciju društvene i političke zbilje Zagreba 18. stoljeća.

Šenoina Diogenesa možemo čitati na uopćenoj razini kao narativ o odnosu slabih i jakih, malih i velikih, o pravima i opstanku malih naroda zbog čega je doživio produktivnu reakciju i kreativnu recepciju u dramatizaciji Stjepana Miletića 1887., *Ante Benešića 1903. i Milana Begovića 1928., ali i kontradiktorne recenzentske ocjene profesionalnih čitatelja kao kontroverzno djelo: pohvaljeno i pokuđeno.*

Ključne riječi: *imagem; imagologija; postkolonijalna teorija i kritika; povijesni roman; Šenoa*

Uvod

Nakon povijesnih romana, *Zlatarovo zlato* (1871), *Čuvaj se senjske ruke* (1875) i *Seljačka buna* (1877), August Šenoa (1838. – 1881.) objavio je 1878. roman *Diogenes* kao 10. svezak Zabavne knjižnice u izdanju Matice hrvatske u Zagrebu na hrvatskom jeziku, a potom i vlastiti prijevod toga romana na njemački jezik 1880.

Miroslav Šicel smatra *Diogenesa* najaktualnijim Šenoinim povijesnim romanom s obzirom na iščitavanje prošlosti u sadašnjosti: *Usporedba političkoga stanja šezdesetih i sedamdesetih godina 19. stoljeća s povijesnim događajima oko 1750. godine, u vrijeme u koje je smještena radnja Diogenesa, najbolja je potvrda tome* (Šicel, 1994, 322) Potvrdu za navedeno nalazimo i u višekratnoj produktivnoj i kreativnoj reakciji književnika, kazališnih i filmskih djelatnika u obliku dramatizacija i televizijske adaptacije koje su posvjedočile da je roman aktualan i u kasnijim vremenima, dapače i skidan s repertoara kao opasan zbog učinkovita djelovanja na publiku. Kontradiktorne recenzentske ocjene profesionalnih čitatelja i kazališnih kritičara upućuju na kontroverznost romana, dramatizacija i ekranizacije koje se protežu od pohvala do pokuda, od postavljanja na scenu do cenzuriranja, što također upućuje na performativnu moć Šenoina teksta i njegovih transpozicija u prikazivačkim medijima i u izvedbenom kazališnom kontekstu.

Prvu je dramatizaciju *Diogenesa* načinio 1887. i za pozornicu priredio Stjepan Miletić podnaslovivši je kao *veliku historičku glumu u šest tableauxa*, potom je uslijedila dramatizacija Ante Benešića 1903. sa žanrovskom oznakom *drama u pet činova.* Milan Begović 1928. objavljuje dramatizaciju pod naslovom *Hrvatski Diogenes,* žanrovski je označivši *historičkom komedijom iz polovice XVIII. vijeka po*

romanu Augusta Šenoe. Snimljena je i televizijska serija *Diogeneš* 1971. u režiji Georgija Para i Vjekoslava Vidoševića. Roman *Diogenes* vrlo je potentan tekst s velikom moći aktiviranja i revitaliziranja prošlih iskustava podudarnih iskustvima kasnijih čitanja, što potvrđuje da se sadašnjost više puta prepoznavala u slici prošlosti fiksirane u tekstualnoj zbilji Šenoina romana.

Čitanje Šenoina romana *Diogenes* u postkolonijalnom i imagološkom ključu

Reprezentirana zbilja u književnom tekstu nije ideološki neutralna, nego ovisna o imperijalnoj politici (Said, 1999). Kolonijalni odnosi podrazumijevaju moć, a nositelji moći u kolonijalnoj prošlosti predstavnici su imperijalne vlasti. Hrvatska u romanu *Diogenes* Augusta Šenoe, promatrana s gledišta postkolonijalne teorije i kritike, reprezentirana je kao prostor kolonijalnih posezanja iz nekoliko centara moći (Beč, Požun), prostor isprepleten silnicama imperijalnih sila i interesnih sfera Austrije i Ugarske.

S uporištem u povijesnim dokumentima i arhivskoj građi Šenoa u romanu *Diogenes* književno reprezentira položaj Banske Hrvatske sredinom 18. stoljeća u Habsburškoj Monarhiji te aktualizira sukobe oko vlasti, austrijske i mađarske pretenzije na hrvatske prostore, problematiku reorganizacije vojne granice, ratovanja hrvatskih vojnika na europskim ratištima, žitni put Dunavom, Savom i Kupom, hrvatske veleposjede u vlasništvu stranih feudalaca (Čoralić, 2013) i dr. Da bi pružio vjerodostojne povijesne podatke, romansijerskom je pisanju prethodilo mukotrpno skupljanje građe, iscrpljujući istraživački rad i proučavanje latinskih memoara, saborskih spisa, oporuka, ugovora, pisama, rodoslovlja, cehovskih pravila iz 17. i 18. stoljeća, djela Ivana Nagya, povijesti Marije Terezije te *Annua* 1748. – 1767. i *Notitia praeliminares* Adama Baltazara Krčelića (Krčelić, 1952), što ih izrijekom navodi u predgovoru izdanju romana *Diogenes* na njemačkom jeziku. Nakon temeljitoga uvida u povijesne izvore i konzultiranja dokumentirane građe radi vjerne rekonstrukcije povijesnih okolnosti, prionuo je fikcionaliziranju historiografije, a u središte je postavio sukob povijesno potvrđenih osoba: Terezije, supruge banskoga namjesnika Adama Baćana koja u aktancijalnom modelu potiče radnju s pozicije fatalne žene i *vatrene* Mađarice i Antuna Jankovića, kraljevskoga vijećnika, hrvatskoga plemića koji je u romanu promicatelj nacionalnih ideja i identiteta. Svoj obol sukobu dao je i Vjenceslav Klefeld, austrijski časnik, kao predstavnik austrijskih aspiracija i kolonijalne dominacije na hrvatskom prostoru. Budući da je *Diogenes* konverzacijski roman svaki lik zastupa privatne i društvene interese, ideje i stavove reprezentirajući kolektiv kojemu pripada te se prostor sukoba proteže s tekstualne zbilje na izvantekstualnu, prezentiranu zbilju. Konverzacijska sukobljenost aktanata inicirala je i olakšala kasnije dramatizacije i kazališne adaptacije, u heterodijegetičkom univerzumu Šenoina romana dočarala je dinamiku i borbu za dominaciju i prestiž moćnih Austrijanaca i Mađara te otpor slabijih Hrvata na prostoru Banske Hrvatske unutar državnih granica Habsburške Monarhije. Romanopisac se našao pred velikim zadatkom kako tvrdi u predgovoru njemačkom izdanju: povijest preobraziti u učiteljicu života književnošću kao svetom zadaćom u službi domovine. Roman je prožet autorskom intencijom da čitateljima zadnje četvrti 19. stoljeća pruži lekciju iz hrvatske povijesti polovice 18. stoljeća s mogućnošću prepoznavanja sadašnjosti u slici prošlosti radi povlačenja paralela između slike Hrvata u nacionalnohomogenizacijskom i integracijskom procesu 19. stoljeća i položaja u imperijalnom/kolonijalnom diskursu Austrijanaca i Mađara u Banskoj Hrvatskoj 18. stoljeća u granicama zajedničke države Habsburške Monarhije.

U našem je fokusu bilo novim čitanjem romana *Diogenes* pratiti diskursivne represije nad hrvatskom manjinom u imperijalnom diskursu i strukturi multinacionalne državne tvorevine kakva je bila Habsburška Monarhija u 18. i 19. stoljeću te oblikovanje partikularne kulture s nacionalnom idejom i utvrđivanje položaja subalternoga subjekta koji se opire označiteljskim praksama u kolonijalnom diskursu i teži samoidentifikaciji i homogenizaciji. Novo čitanje navedena Šenoina povijesnoga romana vođeno je smjernicama i postavkama postkolonijalne teorije i kritike koja proučava međuodnose i sučeljavanje europskih naroda i društava te koloniziranih naroda, potom istražuje sukob nadmoćnije i slabije kulture, borbu koja se javlja kada jedna kultura dominira drugom, kao i ulogu književnosti u proizvodnji Drugoga. Osnovni su principi postkolonijalne teorije i kritike osporavanje univerzalizma, priznavanje Drugoga, kritika eurocentričnoga viđenja drugih kultura,

odbacivanje kanona nadmoći Zapada, potom omogućavanje samoidentifikacije i uspostavljanja vlastitoga sustava vrijednosti marginaliziranim skupinama ili geografskim područjima. Metodički se kreće od razobličavanja stereotipa o koloniziranim narodima, njihovim kulturama, civilizacijama, jezicima i sl. do upućivanja u dvostrukost standarda i kriterija zapadnih autora koje primjenjuju na sebe i svoju kulturu te na druge i drukčije kulture (Lukač-Zoranić, 2008).
Kolonijalna percepcija Banske Hrvatske u vremenu kolonizacije u Šenoinu nacionalnom narativu te subalternost koju je proizvela intencija teksta omogućila je čitanje iz postkolonijalne perspektive i potaknula kritiku imperijalnoga diskursa ne opravdavajući pokoravanje slabijega drugoga i podržavajući ga u konstrukciji drugosti i ostvarenju identiteta te u otporu stranoj hegemoniji i imperijalnim centrima Beču i Požunu. Takvo čitanje omogućuje interpretaciju kolonijalnoga diskursa koji radi svoje supremacije i dominacije nameće identitet Hrvatima iz svoje optike sa stereotipima, imagemima i ideologemima koji pripadaju književnim reprezentacijama i imperijalnom/kolonijalnom diskursu, a ne stvarnosti. Time se opravdava neodvojivost postkolonijalnoga od imagološkoga čitanja Šenoina *Diogenesa*, tj. nije posve lako razlučiti što pripada povijesti Banske Hrvatske iz sredine 18. stoljeća, a što je u toj rekonstrukciji modificirano Šenoinim pogledima iz 19. stoljeća te njegovim opisima i upisima u „vjernu“ sliku prošlosti. Ono što prvo upada u oči pojam je nacije, kakav je oblikovan u 19. stoljeću, kojemu su glavni ton dali nacionalno-integracijski i homogenizacijski procesi.
Imagološkom analizom utvrditi nam je odnos Mi – Drugi, iščitati heteropredodžbe sa slikama nas kao subalternih, heteropredodžbe Drugih i autopredodžbe sa slikom koju zajednica oblikuje o sebi budući da imagologija proučava predodžbe o stranim zemljama i narodima (heteropredodžbe) te o vlastitoj zemlji i vlastitu narodu (autopredodžbe). Dotaknut ćemo kulturni imaginarij sa skupom karakterističnih imagema hrvatske kulture, tj. karakterističnih predodžbi o etnicima u kulturi 18. i 19. stoljeća. Budući da imagemi pretpostavljaju vrijednosno i ideološki obojene predodžbe, u njihovoj pozadini stoje određeni aksiologemi i ideologemi. U razumijevanju određenoga imagema potrebno je, dakle, uvažiti okolne imageme, aksiologeme i ideologeme (Dukić, Blažević, Plejić Poje i Brković, 2009, 5–23).

Slika slabe, male, rascjepkane, kolonizirane Hrvatske

U Šenoinu romanu *Diogenes* dominira slika *rasharane kraljevine*, *raskrojene* Hrvatske (Šenoa, 1980, 202) s autopredodžbama maloga naroda u klinču velikih naroda i moćnih imperija te se čuju subalterni glasovi koji potvrđuju poziciju margine: *…maleni smo. Na nas idu veliki. Vi ste mogućni, vi ste silni, mi maleni, slabi, u vas je sve, u nas ništa* (Šenoa, 1980, 202, 300, 382).
Hrvatska 18. stoljeća politički je, upravno i društveno kolonizirana, podređena, neslobodna, mala, siromašna zemlja pod krunom habsburške dinastije u državnom vlasništvu pod ingerencijom austrijske imperijalno-hegemonističke politike te izložena ekspanzionističkim pretenzijama Ugarske, svojega sjevernoga susjeda, a transcendentalni pripovjedač neskriveno negoduje zbog hegemonijskih praksi većih i jačih u vrijeme koloniziranja:
Na hrvatskom zemljištu rvahu se tada dvije protivne sile, dva sistema, dva strana diva koja su bila navalila na tu zemljicu i, rvajući se, gazila po njoj ne mareći za ostanke te jadne, rasharane kraljevine – a ta dva diva zvahu se Požun i Beč. (Šenoa, 1980, 199)
Na geopolitičkom zemljovidu 18. stoljeća Hrvatska je nevidljiva zemlja, bez autonomije, bez svojega činovništva, službenoga i standardnoga jezika te se Antun Janković pita: *Ovamo Mađar, onamo Nijemac, a gdje je Hrvat u Hrvatskoj?* (Šenoa, 1980, 135). Hrvatski je jezik u oralno-auralnoj praksi Hrvata koji su uglavnom analfabeti s dna društvene hijerarhije. U rukama tek maloga broja pismenih Hrvata, uglavnom svećenstva, nastaju pisana djela na hrvatskom jeziku koji je temelj jezičnoj i kulturnoj identifikaciji, otpor kolonizaciji, a tada nedostatno prisutan u javnom prostoru.

Drugi o nama – heteropredodžbe o Hrvatima kao primitivnom, divljem narodu

U Šenoin narativ upisana su kolonijalna iskustva, hegemonijske prakse i ideologemi (Kristeva, 1968, 297–303, 311–316)[1] naprednijega Zapada te reprezentacije dominantnoga Drugoga i podčinjene, inferiorne, marginalne, zaostale Hrvatske, predočene ideologemom bedema kršćanstva i štita Europe te nakon duga stradanja oslobođene Osmanlijskoga Imperija.
Austrijski Drugi svoje je kolonijalne interese širio na oslobođene, siromašne i zaostale krajeve smatrajući taj proces civiliziranjem primitivnih i „pripitomljavanjem divljaka", dok se ondje austrijski identitet smatrao poželjnim i usvajao bez otpora kao bolji i napredniji. Na europskom kulturnom zemljovidu Hrvatska je u 18. stoljeću *terra incognita* u kojoj živi *primitivan, divlji* narod te stranci konstruiraju sliku Hrvatske kao *zabitnoga kraja*, *siromašne*, *daleke, prezrene, divlje, kanibalske zemlje* koja je *lijepa, ponešto divlja* i heteropredodžbe *tvrdoglavih* Hrvata, *barbara na turskom međašu* (Šenoa, 1980, 160, 134, 165, 167, 180, 161, 382). Takvi su imagemi konstruirani iz pozicije moći, dominantne austrijske vlasti. Bez obzira na heteropredodžbe o Hrvatima s negativnim vrijednosnim konotacijama, Hrvatska je bila mamac za karijeriste koji su u njoj vidjeli priliku. Kapetan Bergen, glasnogovornik austrijskih karijerista koji su došli u Hrvatsku s praktičnim i koristoljubivim razlozima, opsjednut je uspoređivanjem zaostale, zapuštene Hrvatske i naprednoga Beča. Dok favorizira sve što je bečko i austrijsko, iznosi rigidne tvrdnje o Hrvatima popraćene afektivnim reakcijama odbojnosti, ponižava ih i provocira diskriminirajućim riječima te isticanjem ionako nižega razvojnog i gospodarskoga stupnja Hrvatske od superiorne Austrije:
Začudo mi je mon cher baron da ste se uopće odlučili zaviriti u ovu kanibalsku zemlju.
Vidite carica je zapovjedila da idem u vašu zapuštenu zemlju… Carica vrlo dobro zna da ovim zemljama treba uljudbe, reda i načina, ne bi li po vremenu njezini stanovnici ravni bili ostalim ljudima. Zato nas posla carica iz Beča amo, vi vidite, da je to od naše strane samo puka žrtva.
Sve je kod vas u Beču lijepo i fino, a vi dođoste s veledušja da nas uljudite. (Šenoa, 1980, 167–168)
Na položaj Hrvatske polovicom 18. stoljeća presudno je utjecala austrijska kolonijalno-imperijalna politika, kao i ugarske pretenzije na netom od Osmanlija oslobođena hrvatska područja. U širem kontekstu na Hrvatskoj su ostavili traga imperijalni pothvati 18. stoljeća unutar kojih se oblikovala nova geopolitička slika Europe nakon uzmicanja velikoga Osmanskog Imperija, kontinuiranoga sužavanja njegova teritorija i postupnoga opadanja moći kada mu se pridaje ideologem *bolesnika s Bospora* te *Austrijskoga nasljednog rata* od 1740. do 1748. kojega je vodila Austrija protiv Pruske, Bavarske, Saske, Falačke, Kölna, Španjolske, Genove, Napuljskoga Kraljevstva, Švedske i Francuske, a u njemu su sudjelovali Hrvati potvrdivši svoje ratničke vještine, ali i opačine, te su kao *Trenkovi panduri* postali poznati u europskim razmjerima po upečatljivim uniformama i ponašanju (Ražnjević, 2010, 65–84). Bez obzira na sudjelovanje Hrvata u vojnim redovima i postignuća u ratovima za austrijsko prijestolje, na vojnoj paradi upriličenoj nakon vojne pobjede *sve je gledalo kako li će se ponijeti ti hrvatski divljaci* (Šenoa, 1980, 146). Iz pozicija zapadne kulture koloniziranjem se trebalo korigirati Hrvate kao „divlje druge" i civiliziranjem neutralizirati razlike.

Hrvatska – eksploatirana zemlja i poželjna useljenička destinacija

Premda roman obiluje heteropredodžbama o Hrvatima s negativnim vrijednosnim predznacima iz perspektive hegemonijski uvjetovane drugosti i nadmoći, strancima je Hrvatska bila primamljiva, poželjna useljenička destinacija, pogodna za stjecanje bogatstva i osobne koristi, ali i za ekspanzionističku politiku i demonstraciju moći. Dinamiku sukoba među austrijskim, mađarskim i hrvatskim akterima određuje nadmetanje i nametanje dominacije jačih, a ne komunikacije, što izaziva otpor slabijih. Antun Janković najglasniji je zaštitnik hrvatskih prava, glasnogovornik autorovih ideja, a pridružuju mu se akteri koji progovaraju iz perspektive inferiornoga manjinskog glasa unutar

[1] Prema Juliji Kristevoj ideologem je funkcija u prostoru intertekstualnosti koja veže jednu strukturu s drugim strukturama te omogućuje detektirati povijesne i društvene koordinate.
Ideologem, *lingv.* novo značenje ili jedinica jezika nastanka u okviru neke ideologije, riječ ili fraza koja u nekoj ideologiji dobiva simboličku vrijednost pripadanja i prepoznavanja u pisanju tekstova i načinu izražavanja. (Hrvatski jezični portal)

multinacionalne monarhijski uređene državne tvorevine. Između kolonijalne dominacije Austrije i naracije hrvatske nacije pripovjedač je pristran i subjektivan te se stavlja na stranu subalternih iskaznih subjekata podržavajući otpor hegemoniji u vremenu koloniziranja:
Kad se Vojna krajina počela preustrojavati poput redovite vojske, kad je stara „narodna vojska" hrvatska raspuštena bila, doleti u Hrvatsku, tu inače prezrenu zemlju, sila kojekakvih regulaških oficira Nijemaca, Talijana, Čeha, Valona i drugoga roda ljudi. Namjesto starih Bakača, Patačića, Frankopana i drugih Hrvata koji su vodili vojsku na Turke, osvanuše sad, gdje je Slavonija bila očišćena od Osmanlija, gdje je Ture krvave glave uzmaklo bilo preko Dunava, Save i Une – osvanuše Hildburgshauseni, Klefeldi, Petazzi, Marquiere, Scherzen i cijela litanija dosele neznanih junaka, koji su po novouređenim krajiškim pukovinama zapovijedati imali. Bilo ih je, reći bi, u Zagrebu cijela naselbina. Ljudi, malo misleći, gledali su na taj pojav nekom radoznalom bezbrigom, i dočetak njihova mudrovanja bijaše naprosto riječ da je to caričina volja, umniji ljudi pako, koji su gledali kako se došljaci bane i šire, klimali su glavom slutećі da se izdaleka iza brda novotarije valja koje se upravo ne slaže sa pravom kraljevine. (Šenoa, 1980, 154–155)

Imagem Hrvata, vještih i neustrašivih ratnika

Predstavnik vještoga i neustrašivoga Hrvata-ratnika u romanu je hrvatski plemić Belizar Pakić koji je sudjelovao u *Austrijskom nasljednom ratu* u Belgiji zbog čega je dobio odlikovanje carice Marije Terezije. Bez obzira na ratničke vještine i velike žrtve u ratovima za austrijsko prijestolje i odanost vladarskoj kući Habsburg, Hrvati su u submisivnoj poziciji što će Pakić razočarano potvrditi: *pri paradama smo zadnji, al kad se zaistinu siječe i puca … prvi.* (Šenoa, 1980, 146)
Hrvatska je u 18. stoljeću raskomadana među nekoliko velikih imperija, iscrpljena ratovanjima s Osmanlijama na austro-turskoj granici od 16. do 19. stoljeća, potom u ratovima za monarhijske interese kao što je *Rat za austrijsku baštinu* (1740. – 1748.), zapravo za osiguranje prijestolja carici i kraljici Mariji Tereziji. Već se dotad konstruirao imagem Hrvata, vještih i neustrašivih ratnika s ratnim iskustvima stečenim stalnim borbama na granici s Osmanlijskim Carstvom, a Trenkovi panduri (Ražnjević, 2010, 65–84) dodatno su svojom borbenošću i ponašanjem u ratovima utjecali na takvu reprezentaciju hrvatskoga identiteta te osigurali kontinuitet konstrukcija koje su Europljanima poslužile kao djelotvorna i opasna odgojna metoda zastrašivanja djece (*Ako ne budeš dobar, doći će Hrvat i pojest će te*!), na što se Šenoa referira u povjestici *Kakvu djecu jedu Hrvati* (*Vijenac,* 1869) i pjesmi *Klevetnikom Hrvata* (*Vijenac*, 1878).

Imagem Hrvata – pokornih slugu, lojalnih podanika

Vivat regina! oduševljeno kliču likovi hrvatskoga opredjeljenja u romanu *Diogenes*, potvrđujući oportunizam i neupitnu lojalnost Hrvata. U multinacionalnoj Monarhiji Habsburgovaca, Hrvate u submisivnoj poziciji prati imagem ropski poslušnih i lojalnih podanika, servilnih, odanih, slijepo pokornih slugu koji su spremni žrtvovati život za Monarhiju, cara/icu i kralja/icu te sudjeluju u ratovima po europskim ratištima ističući se ratničkim vještinama, hrabrošću, ali i velikim žrtvama.
Imagem Hrvata kao vještih i neustrašivih ratnika ima podrijetlo u izvanknjiževnoj i književnoj zbilji iz vremena sukoba s Osmanlijama i sukoba s drugih europskih ratišta u kojima se profilirala figura hrvatskoga ratnika lojalnoga neupitnom carskom i kraljevskom naslovu i autoritetu te u oblikovanju ratničkoga identiteta veliku ulogu ima austrofilska naklonost i monarhijska odanost. Oportunizam hrvatskoga ratnika ima povijesni i pravni temelj u sporazumnom ujedinjenju 1527., koji je resetiran *Karlovačkim mirom* 1699. kada se pripajaju i vraćaju okupirane zemlje u jednu državu s povijesnim prizivom *Pactu conventu* iz 1102. (Bilić 2013, 211–227). U nacionalnoj karakterizaciji Hrvata odanost tuđinskoj vlasti koja čak poprima dimenziju ropske servilnosti, slijepe poslušnosti i pokornosti prema stranim vlastodršcima, zauzima mjesto psihološkoga *propriuma* (Rapacka, 2002).

Mitem o neupitnoj pravednosti vladara iz loze Habsburgovaca

U svezi s imagemom Hrvata kao lojalnih podanika povezan je mitem (Lévi-Strauss, 1977, 218) o nesumnjivoj pravednosti vladara iz loze Habsburgovaca, vidljiv u raspletu romana. Carica i kraljica Marija Terezija pomilovala je Belizara Pakića zbog zasluga u ratu za austrijsku baštinu (*Austrijskom*

nasljednom ratu) bez obzira što mu je po zakonu prijetila smrtna kazna nakon sudjelovanja u zabranjenom dvoboju s tragičnim ishodom čime je potvrđen mitem o neupitnoj pravednosti vladara iz dinastije Habsburgovaca i o milosti koju obilato dijele podanicima.
Nadalje, u narativnom programu dodjeljuje se carici Mariji Tereziji uloga *deus ex machine* kojom će neočekivano razriješiti zamršenu konfliktnu situaciju i dovesti do neočekivanoga raspleta, što će rezultirati sretnim svršetkom s najavom svadbenoga slavlja Ružice i Belizara Pakića i afirmacijom pozitivnih vrijednosti. Sastavnim je dijelom Šenoinih romanesknih struktura i strategija ljubavna fabula ne samo u smislu privlačenja čitateljske publike i uvođenja privatnosti u suhoparnu povijesnu fabulu, nego i u ideji da se čovjek može u potpunosti ostvariti u obitelji (Šicel, 1994, 325). Šenoa je proklamirao narodnjački ideologem obitelji sukladan nacionalnom projektu u kojemu se velika očekivanja ulažu u obitelj kao temeljnu jedinicu društva jer njeguje i podržava humane vrijednosti, održava kulturni i povijesni kontinuitet, prakticira međugeneracijsku solidarnost, a sudjelovanjem u reprodukciji društva u cjelini osigurava materijalno blagostanje, gospodarsku stabilnost i omogućuje razvoj društva.

Mitem utopijskoga vođe koji će doći zaštititi i osloboditi svoj narod

Mitem pravednoga utopijskog vođe, usnula u planini ili špilji koji će doći zaštititi i osloboditi svoj narod, sastavnim je dijelom hrvatskih usmenih predaja (Marks, 2005, Bošković-Stulli, 1984, 151–182) te se uklapa u sklop zajedničkih mitova koji sudjeluju u stvaranju i oblikovanju nacionalnoga identiteta. U Šenoinu romanu utopijski vođa utjelovljen je u modificiranu i transformiranu liku Antuna Jankovića koji je potvrđena povijesna osoba (1736. – 1765.), hrvatski velikaš, kraljevski vijećnik, križevački podžupan, prisjednik Banskoga stola. U romanu je promicatelj hrvatskoga identiteta, kolektivnih ideala i nacionalnih vrijednosti te ga kao hrvatskoga Diogena poistovjećuje s grčkim filozofom i predstavnikom ciničke škole Diogena iz Sinope (412. – 324. g. pr. Kr.) koji se odmetnuo te kritizirao s dna društva odričući se civilizacijskih blagodati, a živio je, prema legendi, u bačvi. Diogenov život i filozofija imaju dodirnih točaka i analogija s akterskom ulogom grofa Antuna Jankovića. Njegov način života svojevrsna je metonimija Hrvata u Hrvatskoj koji na marginama imperija ne participiraju ni u moći ni u podjeli materijalnih dobara te zauzimaju najniži položaj u društvenoj hijerarhiji zbog čega ih napredniji zapad smatra *primitivnim* i *divljim* narodom te se Janković pita: *Ovamo Mađar, onamo Nijemac, a gdje je Hrvat u Hrvatskoj? Za plugom, pred župnim oltarom gdjegdje.* (Šenoa, 1980, 135) Hrvat bi trebao biti zadovoljan bez političke moći, s minimalnim sredstvima za život te u priprostom, ali kreposnom životu u skladu s prirodom trebao bi postići slobodu od navezanosti na materijalnu i političku moć. Grof Janković uhvatio se u koštac s tadanjim *establišmentom* spletkareći s njima u maskeradi koja je alegorija političkoga života s mimikrijom pod društvenim maskama: *U Hrvatskoj ima još dosta sinekura i masnih služba, pa ako tuđinci nas Hrvate grde i preziru, to opet vrlo rado primaju hrvatsku službu i debelu hrvatsku plaću.* (Šenoa, 1980, 141) Kada se skinu maske, govorenjem istine u lice u svakoj situaciji, dolazi do skandala, raskrinkavaju se sebične, nemoralne ambicije, političke zavrzlame i zlodjela te se propituju lažne vrijednosti kao što su moć, bogatstvo i užici. Jankovićev je maskeradom koju je organizirao 1754., a zabilježio Krčelić, potvrdio raskalašen i rastrošan život bogatih moćnika te slikama aktualnih događaja koje je izvjesio po zidovima sablaznio sudionike svoje raskošne gozbe (*Hrvatski biografski leksikon*). Prakticiranjem istinoslovlja može se živjeti razumno, kreposno, sretno i slobodno od onoga što zamračuje razum. S toga aspekta civiliziranje „divljaka“ postaje dvojbeno: jesu li „divljaci“ oni koji žive skromno u skladu s prirodom te ne participiraju u vlasti niti posjeduju moć kao ni materijalna dobra ili su „divljaci“ oni kojima je razum zamračen gramzljivošću, pohlepom, novcem i bogatstvom (Baćanova trgovina žitom), utrkom za moći (političke spletke Klefeldovih i Baćana, Baćanova instalacija) i užicima (Terezijin bakanal) te ne prežu ni pred čim da bi ih se domogli uz životno geslo: *Malo znati, ništa ne raditi i dobro živjeti.* (Šenoa, 1980, 367).

Stereotip vatrene Mađarice i fatalne žene

Stereotip *vatrene Mađarice* povezan je s još starijim stereotipom fatalne žene, što Tereziji Baćan u narativu pridaje snažan akterski obrazac koji se upotrebljava doduše na konvencionalan, ali vrlo

učinkovit način: lik fatalne žene uvijek je veliki potencijal u dinamiziranju radnje i narativnoj kombinatorici te pokretač neočekivanih situacija, zapleta i obrata s obzirom na njezinu ambivalentnu narav.

Receptivni stav prema Drugom i njegovoj poziciji u praktičnom životu ističe razlike na individualnoj i kolektivnoj razini u pogledu na jezik, etnicitet i kulturu. Ukoliko je dostatna neka od kolektivnih odrednica kao što je nacionalna ili religiozna pripadnost, tada se oblikuje „poznati" drugi, a prekodravski susjed poznat je kao temperamentan narod s vatrenim ženama, kakva je Terezija Baćan, supruga grofa Adama Baćana, glinskoga pukovnika i prisjednika Banskoga stola. Pandan je akterskom obrascu grofa Antunu Jankoviću, utjelovljenje spretne političarke pojačane dvama stereotipima: stereotipom *vatrene Mađarice* u kombinaciji sa stereotipom fatalne žene. Oba su stereotipa rasprostranjena kao književni, društveni i kulturni konstrukti sa snažnom recepcijskom i aksiološkom moći, posebice u diskursu kulturnoga vrednovanja jer iza svakoga stereotipa stoji aksiologem s vrijednosnom funkcijom (Dukić i sur., 2009, 131–132). Autoportretom Terezija Baćan potvrđuje stereotipe samodefinirajući svoj psihološki profil: *…u mojim žilama kipi nemirna krv, krv mojega plemena. Ja ljubim borbu, ja ljubim strast, bila to ljubav, bila to mržnja, bila to spletka, bila to sila, bila to osveta, bilo spasenje. Ne mogu mirovati, ma da me satreš. Pa tražim, pa vrebam da nađem posla za ovu plamteću dušu. Ljubav ne nađoh, to jest ljubavi koja je jaka sagnuti ženu na koljena. Kamo da pregnem? Uhvati me želja za vlašću, gospodovati mi se hoće. Eto bacih su u vrtlog politike, i hvala bogu, jer na tom putu se nađoh*. (Šenoa, 1980, 317)

Tereziji u akciji potpomaže cijeli katalog privlačnih i vitalnih osobina što proizlaze iz općepoznatih stereotipa *vatrene Mađarice* i fatalne žene koja uzbuđuje nečiste misli muškaraca svih rasa i nacija, pa tako izaziva fascinaciju u očima grofa Jankovića koji verbalizira svoje viđenje i doživljavanje fatalno privlačne i lijepe *vatrene Mađarice*, a opasne političke protivnice:

Oh, vi ste divna grešnica! Kamo sreće da ste iskrena kao što ste lijepa. Al vi ste jabuka sa zlokobnoga rajskoga drveta. Držeći me u zlatnoj mreži svoje krasote, hineći ljubavnu strast na tim bogolikim obrazima, nasmiješiv svoje bujne usne u ružin pupolj da bi čovjek poludjeti htio, vi, sapev me bijelim rukama kao da je dahnuo dahom kip medicejske Venere, vi, kojoj hoću žrtvovati budućnost mladića, kojoj sam postao stjegonoša u vrevi politike od koje vazda zazirem, vi ste se, lijepa gospo, preko moje glave pogađali sa krvnim si neprijatelje, sa Klefeldom, a žrtva da budem ja! (…) Ja vas se plašim, jer bih vas htio ljubiti, a bojim se ljubiti vas, jer vam je um za ženu preoštar; oštrina uma izjeda srce. (Šenoa, 1980, 316, 318)

Hrvatska šutnja

U borbi za raspodjelu političke moći i ovlasti nad hrvatskim upravno-administrativnim prostorom između Nijemca i Mađara, Terezija Baćan iznosi heteropredodžbu o Hrvatima kao pasivnim, ali i nepredvidivim političkim protivnicima:

Hrvati. To su vam oni mali ljudi koji ne traže službe, koji neće da nauče ni njemačkog ni mađarskog jezika, ili te jezike nauče samo za to da prisluškuju što mi govorimo, ljudi dosta bistra duha, jer Hrvati nisu napokon glupaci, ako si nešto surovi. A mislite da miruju? Imam pouzdanih vijesti da rade na našu, na vašu propast… Njihova metoda je osobita. Jedno vrijeme reći bi da drijemaju, al iznenada planu, viču, utječu se bezobzirnom smjelosti samom vladaocu, koji im popušta jer i oni imaju svojih okorjelih zemljaka u dvoru, te je mučan rad dugog vremena uništen. (Šenoa, 1980, 286)

Hrvati ne sudjeluju u političkom životu Hrvatske, nego sa strane, s dna i margine društva promatraju i kritiziraju, ali ništa ne poduzimaju jer su bez alata i moći u rukama bespomoćni, submisivni, kolonizirani, slabi, podređeni Drugi, isključeni iz političkoga i javnoga života. *Hrvatska šutnja* u sprezi s političkom nepismenošću i servilnim mentalitetom, što rezultira jalovošću i neučinkovitošću na političkoj sceni i neparticipiranju Hrvata u izvršnoj vlasti te još poduprta hrvatskim jalom, onemogućava Hrvate biti respektabilnim čimbenikom u stvaranju nove geopolitičke slike Europe 18. stoljeća, što se ponovilo u svakom sljedećem stoljeću. *Hrvatsku šutnju*, stereotipni izraz koji se odnosi na nesklonost Hrvata kritiziranju i suprotstavljanju vlasti, prekida hrvatski Diogenes grof Janković, jedan od najpozitivnijih Šenoinih likova.

Hrvatski jal

Grof Janković problematizira odnos nezajažljive osobne koristoljubivosti i slabo doziranoga zauzimanja za opće dobro te se oštro obara na *hrvatski jal* kao stalno mjesto u karakterizaciji Hrvata koje rezultira međuhrvatskom neslogom, ideološkom, političkom i društvenom nesnošljivošću i podjelama:

Stara vrlina jenja, u našoj zemlji vije se vrzino kolo, svaki se otimlje za njima. Hrvati zaboraviše da su Hrvati. Pohlepa za zlatnim teletom, pohlepa za taštom časti izbrisa iz njihove duše onu ljubav za staru slobodu, onaj junački ponos, onu čistu prostodušnost koja je korijenom sreće i zdravlja. (…) Svatko navlači opće poslove na svoju korist te misli da je to njegovo pravo. Sebičnost rastvorila je gotovo sve duše naše kraljevine. Gdje ima zdušnosti, gdje ljubavi za opće dobro, gdje? Vrzino kolo je naša zemlja osobnih strasti, gdje je svaki spreman rad svojeg probitka utamaniti drugog. Lakoma je bjesnoća gdje jedan drugoga grabi za srce. Razdor kipi među plemstvom, sitne zavade rode plamenom silne mržnje, najljepše sile se troše za ništa, a zemlja uzdiše, zemlja plače, jer je bog skinuo s nje blagoslovnu ruku, i ništa, ništa ne može uspijevati. A stranac to zna, stranac to vidi. Željan plijena, dovuče se kradomice, pazi i traži, zaviri svakomu u dušu, baca posvuda mreže. I koliko je već ugrabio plijena, jao, koliko! Gdje spazi slabića, sebičnjaka, priveže mu se na dušu, kupi ga i učini robom tuđe lakomosti. Zašto vrijedimo toli malo? Jer si sami kopamo grob za tuđu plaću. Zašto nam ne cvate zemlja? Jer slijepi obaramo vlastitom rukom staroslavno hrašće rodnog kraja. (Šenoa, 1980, 152–153)

Janković se stoga poistovjećuje s Diogenesom, ali premještenim u društveni kontekst Banske Hrvatske sredinom 18. stoljeća:

Al ja sam Diogenes, grofe, ja tražim lampom Hrvate koji bi mogli zaboraviti na svoju korist, koji bi jaki bili shvatiti da treba doprinijeti koristi i općoj sreći, koji bi bili razumjeti da je ponajljepši dio besmrtnosti radnja za korist svoje domovine i svega čovječanstva. Tražio sam, tražio sam, ništa nisam našao. Otresoh se svijeta, zavukoh se u svoju bačvu i odavle motrim taj svijet. (Šenoa, 1980, 136).

Imagem stare slave djedovine i ideologem starih pravica

Slika Hrvatske polovicom 18. stoljeća, zaposjednute tuđim političkim, ekonomskim i teritorijalnim pretenzijama i hegemonijskim posezanjima, suprotstavljena je slici slavne srednjovjekovne prošlosti nekoć slobodnoga srednjovjekovnoga Hrvatskoga Kraljevstva. Slika Hrvatske kao junačke zemlje sa slavnom prošlošću temelji se na ideji o srednjovjekovnom Hrvatskom Kraljevstvu. Konstrukcija zajedničke slavne prošlosti zasniva se na modelu plemićke ideologije s pozivom na ideologem „naših starih pravica“ te na modelu feudalnoga „naroda“ (Brešić, 2006, 407–414) koji podrazumijeva uključenost viših slojeva u društvenoj vertikali (Rapacka, 2002, 132). Povijesnim sjećanjem na *stare slave djedovinu* inzistira se na kontinuitetu i transferu vrijednosti, ideja i postignuća, odnosno uključuje se tradicija i revitalizira baština. Hrvatska srednjovjekovna povijest predstavljena je toposom slavne i junačke prošlosti *olim magni et inclyti Regni Croatiae* / nekoć velikoga i slavnoga Kraljevstva Hrvatskoga. Poziv na zajednička povijesna sjećanja, uz ostalo, utjecao je u 19. stoljeću na homogenizaciju nacije s osloncem na pozitivne vrijednosti i progresivne ciljeve u lošoj sadašnjosti u državnim okvirima Austro-Ugarske Monarhije koju je Ante Starčević smatrao *apsolutnim povijesnim zlom*. U romanu se ispisuju negativne heteropredodžbe o Drugima, onima koji reprezentiraju kolonijalne odnose i moć dominacije Drugoga te podređuju Hrvate u Hrvatskoj kao koloniziranoj zemlji. Kritizira se imperijalni diskurs i zatečena reprodukcija kolonijalnih odnosa te upućuje na loš položaj Hrvatske u Monarhiji i zapadnoj slici svijeta 18. stoljeća. Negativne heteropredodžbe stranaca koji raspolažu velikom moći, što im omogućuje ostvariti teritorijalne pretenzije i kolonijalnohegemonijske projekte te ekonomski iskorištavati i politički slabiti ionako slabu Hrvatsku, u romanu proizlaze iz perspektive manjinskoga glasa i drugosti koju se želi poništiti, a ne priznati.

Građanski koncept nacije

Troilo Sermage, lik imagološki analiziranoga konverzacijskog romana koji je ujedno povijesno potvrđena osoba (Huzjan, 2007, 69–77), posvjedočuje svoj nacionalni osjećaj i identitet, određen voljnim kriterijem, a ne etničkim: *Moj otac je bio Francez – progovori Troilo – ali ja sam Hrvaticu siso.*

Nosim u sebi dvojaku krv, ali samo jedno srce, i ovo srce dat ću rado zemlji gdje ugledah svijet. (Šenoa, 1980, 300) Time ujedno potvrđuje ugovorni ili građanski koncept nacije prisutan u romanu *Diogenes* iz 1878., što znači da je ideju građanske nacije Šenoa u drugoj polovici 19. stoljeća uspostavio u svojemu književnom diskursu i prakticirao u životu te ugradio u reprezentiranu sliku Banske Hrvatske iz polovice 18. stoljeća.

Premda je oblikovao negativne heteropredodžbe o Drugima, eksploatatorima Hrvatske i imperijalnim politikama gigantskih sila koje su porobile i opustošile hrvatski prostor, u romanu je zastupljen građanski ili politički model nacije: svi su građani s hrvatskim državljanstvom politički Hrvati bez obzira na etničku, rasnu i vjersku pripadnost. Anthony D. Smith takav tip nacije naziva građanskom nacijom, etnički i konfesionalno neutralnom (Smith, 2003).[2] Problem je u kolonijalnoj poziciji Hrvatske u Austro-Ugarskoj Monarhiji koju dešifriramo čitanjem *Diogenesa* u postkolonijalnom ključu. Šenoa iz pozicije podređene i eksploatirane hrvatske zemlje, kao glasnogovornik naroda bez autonomije i slobode, kritizira predstavnike političke i ekonomske moći koncentrirane u tuđincima, ali ih ne kritizira zato što su pripadnici drugih nacija niti ima ksenofobičnih namisli, nego zato što su kolonijalna sila koja ima političke aspiracije, ekonomske, teritorijalne pretenzije prema Hrvatskoj kao maloj, siromašnoj zemlji. Šenoini nacionalni pogledi ne uključuju nacionalizam separacije u državno-pravnim granicama Austro-Ugarske koji bi težio osloboditi se vlasti Austrijanaca i Mađara, nego želi da se Hrvati ostvare kao ravnopravan politički subjekt pod habsburškom krunom i vodstvom hrvatskih plemića s uporištem u *starim pravicama* koji na latinskom euforično uzvikuju: *Vivat regina! Felix Croatia!* Šenoa donosi u *Diogenesu* pesimističnu sliku razjedinjene Hrvatske, hrvatskoga jala, nesloge, političke nezrelosti i odnarođenosti visokoga plemstva, a s druge pak strane optimističnu sliku s idealiziranjem moralnih i domoljubnih vrijednosti sitnoga i srednjega plemstva s uporištem u *našim pravicama* ili *starim pravima*.

Šenoino očitovanje nacionalnoga identiteta

August Šenoa, sin Alojza Schönoe, Nijemca, odnosno ponijemčenoga Čeha i Terezije (rođ. Rabač), Mađarice, zapravo mađarizirane Slovakinje, koji su doselili u Zagreb 1837., Hrvat je kojemu je materinski jezik njemački. Hrvatski je jezik naučio s vršnjacima, a 1849. odbija govoriti njemački. Otac ga šalje u Pečuh u cistercitsku gimnaziju jer se u Zagrebu uveo hrvatski jezik u gimnaziju. U školskoj dokumentaciji u Pečuhu u rubrici predviđenoj za upisivanje nacionalnosti jedanaestogodišnji August očituje se kao Hrvat. Vratio se u Zagreb 1850. jer je uslijed Bachova apsolutizma ponovno uveden njemački jezik u gimnaziju. August je bio poliglot: uz njemački, govorio je hrvatski, mađarski, francuski i talijanski, a učio još grčki i latinski (Jelčić, 1984), a među tim jezicima najviše je volio hrvatski i postao *najveći pisac među hrvatskim rodoljubima* i *najveći rodoljub među hrvatskim piscima* (Coha, 2006, 420).

Samoidentifikacija ili samodefiniranje Šenoe kao Hrvata nije određeno (češko-slovačko-njemačko-mađarskim) podrijetlom, nego je iskaz osobnoga opredjeljenja, vođena voljnim kriterijem te snažnoga osjećaja pripadnosti narodu i zemlji u kojoj je rođen i živio. Godine u kojima je Alojz odrastao ispunjene su nacionalnim zanosom proizašlim iz idejnoga i aktivističkoga kruga hrvatskoga narodnog preporoda i u širem kontekstu tzv. *proljeća naroda.* Snažno se identificirao s preporodnim kolektivnim idejama koje su mu posredovali neposredno Ljudevit Gaj i gimnazijski profesori, uz ostale

---

[2] *Etnički/kulturološki koncept ili model nacije i nacionalizma* temelji se na postojećim ukorijenjenim organskim zajednicama s posebnim jezikom i kulturom, nastao je u srednjoj, istočnoj i jugoistočnoj Europi. Prema etničkom modelu nacija se definira kulturološki kao organska, partikularna i kolektivistička, a nacionalnost određuje kolektivnim etničkim, kulturnim, jezičnim i religijskim identitetom. *Ugovorni / građanski / politički koncept ili model nacije i nacionalizma* konstrukt je političkoga razuma, temelji se na volji pojedinca za slobodnim udruživanjem i podvrgavanju zakonima društva, nastao je u zapadnoj Europi i Sjevernoj Americi. Prema građanskom modelu nacija se definira kao politička, ugovorna zajednica, konstruirana, univerzalistička, individualistička, a nacionalnost se određuje pripadnošću nekoj državi. (Smith, 2003, Mayer, 1994, Korunić, 2000, 49–100, Korunić, 2002, 65–112, Paradžik, 2015)

Adolfo Veber Tkalčević, Antun Mažuranić, Matija Mesić i dr. (Jelčić, 1984, 55). Šenoa je maksimalno uključen u društveni, politički, kulturni i književni život Hrvatske: sudjeluje u održavanju tradicije, živ interes pokazuje za sve hrvatsko, aktivno oblikuje hrvatsku kulturu, kreativno izgrađuje hrvatski književni jezik, sudjeluje u radu institucija i političkoga života, njeguje nacionalne vrijednosti, odlično poznaje nacionalnu povijesti i kulturu, što će utjecati na njegovu hrvatsku opredijeljenost i oblikovanje nacionalnoga identiteta koji je prispodobiv Smithovu modelu građanske ili političke nacije. Šenoa kao pripadnik građanskoga staleža, rođen u Zagrebu u useljeničkoj obitelji nehrvatskoga podrijetla, aktivno sudjeluje u stvaranju građanske kulture u zajedništvu sa svim građanima neovisno o podrijetlu, pa tako i građanskoga koncepta nacije. Mogao je, s obzirom na etničke korijene, birati i podijeliti nacionalne osjećaje s većim i superiornijim narodima, ali se opredijelio za slabu Hrvatsku imajući u svojemu programu viziju jake Hrvatske.

Šenoino hrvatstvo

Šenoa pripada „dugom 19. stoljeću“, „stoljeću naroda“, obilježenom nacionalno-integracijskim i homogenizacijskim procesima na kulturnom, jezičnom, političkom i ekonomskom polju kada se Hrvatska nacionalno tražila pod nehrvatskim imenima Iliraca, Ilirije i ilirizma, potom u „proljeću naroda“ 1848. pokazala lojalnost Austriji, za što nije bolje pozicionirana, nego uskraćena Austro-Ugarskom nagodbom 1867., a Hrvatsko-Ugarskom nagodbom iz 1868. gospodarski i financijski podređena Ugarskoj, jezično se potvrdila Bečkim dogovorom 1850. imenom hrvatsko-srpskoga jezika, dok se germanizacija intenzivirala, posebice u neoapsolutističkom desetljeću (1851. – 1859.) ministra unutarnjih poslova Aleksandra Bacha, potom je jačala i mađarizacija pod hrvatsko-slavonsko-dalmatinskim banom Khuenom Héderváryjem (1883. – 1903.).

Politički krajolik Hrvatske u 19. stoljeću oblikovale su dvije ideje: kroatocentrična i jugoslavenska koje su razvijale dvije političke opcije – pravaštvo na čelu s Antom Starčevićem i narodnjaštvo na čelu s Josipom Jurjem Strossmayerom i Ivanom Mažuranićem. Kroatocentrizam je bio nostalgično okrenut prošlosti, a jugoslavizam utopijski okrenut budućnosti (Oraić-Tolić, 2006, 29–45). Šenoa je pripadao vremenu konflikta narodnjačke i pravaške ideologije i nacionalne koncepcije, bio je članom *Narodne stranke,* ali budući da je veliki književnik i feljtonist, ne možemo ga strogo kategorizirati jer se veličina njegova duha opire svakoj shematizaciji, pa tako i stranačkoj. Šenoina koncepcija nacije bliska je pravaškoj koja na čelu s A. Starčevićem zastupa ugovorni, politički ili građanski koncept, model ili tip nacije kao oblik državljanstva prema kojemu su Hrvati svi hrvatski građani bez obzira na etničku, rasnu i vjersku pripadnost (Korunić, 2002, 65–112). Takav model zastupao je i Ante Starčević, a nastao je na izvorištima francuskoga modela nacija i nacionalizma kojega su inaugurirali u filozofsku misao i političku sliku svijeta Ernest Renan, Maurice Barres i dr. Premda je Šenoa bio pripadnik Narodne stranke i kandidat na izborima za narodnoga zastupnika 1875., Dubravko Jelčić zapaža da je *prvi u hrvatskoj književnosti kreirao starčevićevsku sliku Hrvatske i uspostavio književni stil koji je specifični spoj nacionalno-romantičnog idealizma i društveno-kritičkog realizma* (Jelčić, 1995, 47). Šenoa kao umjetnik ideolog i ideolog umjetnik (Jelčić, 1995, 55) uključuje u sliku Hrvatske i etnički ili kulturni model nacije (etnička nacija podrazumijeva zajedništvo hrvatskih kulturnih tradicija, simbola i vrijednosti) koji se nadovezuje na Herderov koncept *etnosa* kao skupine s etničkom bazom. Model etničke ili kulturne nacije i nacionalizma uvažava međusobni utjecaj teritorija i etnosa te se kulturne vrednote i povijesna baština ne mogu prenijeti u drugo podneblje ili prostor jer svaki narod svoj svjetonazor i kulturu ugrađuje, utiskuje, upisuje, skladišti u svojem životnom prostoru na kojemu izgrađuje svoj identitet, čineći ga jedinstvenim, autentičnim i prepoznatljivim mjestom. To se očituje u primordijalnim elementima jeziku i krajoliku koji se reflektira u ideologemu idilične zemlje i pretvara u „simbol 'autentičnoga' nacionalnoga iskustva“ (Smith, 1998, 107) te će u arkadijski lijepom Vrhovlju pokraj sela Dubranec hrvatski plemići naći u šumskom zaklonu *domovinu svoju. Tu, gdje još ne kriješte šarene papige, gdje soko vije visoko gnijezdo, tu jošte stoji, tu živi Hrvatska*. (Šenoa, 1980, 299)

Šenoa, nacionalni preporoditelj, društveni prosvjetitelj i analitičar, zalagao se za komunikaciju svih slojeva u društvenoj vertikali, s posebnim povjerenjem u građanski sloj, sitno i srednje plemstvo te ravnopravnost svih naroda u državnoj zajednici. Premda je smatrao da treba vjerno rekonstruirati

povijesne događaje i okolnosti, u romanu *Diogenes* oblikovao je nacionalni model hrvatske kulture, svojstven 19. stoljeću, kojim se suprotstavio prosvjetiteljskom, eurocentričnom kulturnom modelu, proklamiranom u 18. stoljeću (Katunarić, 1996, 831–856). Iako je lik Antuna Jankovića postavio na mjesto prosvijećenoga individuuma elitističkoga i ekskluzivnoga ponašanja, na dušu mu je stavio zajednicu u nacionalnom i domovinskom prostoru koji je postao pretijesan zbog rivalstva, hegemonijskih apetita i špekulantskih praksi jačih i većih nacija. Stao je na stranu inferiorne, kolonizirane, subalterne hrvatske nacije želeći potpomoći njezine homogenizacijske i integracijske procese i ojačati u procesu samoidentifikacije, ali ne u samoizolaciji. U oblikovanju kulturnoga i nacionalnoga prostora, narod nije izoliran od drugih, nego je u različitim odnosima, dodirima, utjecajima, suradnji, razumijevanju, razlikovanju i sukobima s drugima, što reprezentira orijentiranost Hrvatske prema poželjnom Zapadu i ograđivanje od manje poželjnoga Balkana. Udruživanjem etničkoga ili kulturnoga i građanskoga ili ugovornoga koncepta nacije stvara se nacija sposobna zaštititi i čuvati kulturnu baštinu, stvarati nacionalnu kulturu, očuvati i stabilizirati identitet od različitih hegemonijskih procesa i pritisaka te grof Antun Janković u romanu *Diogenes* proklamira ideju mirne koegzistencije svih društvenih slojeva i ravnopravnosti među narodima gdje nema mjesta za ideologem antagonizma prema Drugome:

Bog nas stavi ovamo, od boga nam je pravo da budemo svoji. Ne mrzimo vas, al dajte nam da možemo ljubiti svoje. Daleko ste vi pred nama, mi želimo za vama poći, ali nikad pod vaše noge, čuste li, nikad. Dajte nam mudrost i uljudnost svoju, al na čast vam vaš raskalašeni bijes, vaše mito, vaš drijemak kojim od čovjeka činite kukavicu, ostavite nam naše pravo, naše poštenje, naše srce. Staro je, dobro je. Ne mrzimo vašeg plemena, zdravo čovječje srce ne zna za mržnju. Znajte, u tom ljutom boju vojevaše uz nas pošten starac Nijemac, poštena mađarska djevojka, a mi ih ljubimo jer smo ljudi. Mraz vam je pao na obraz, ali smirite dušu svoju, vi koji niste Hrvati, a i vi koji ste zaboravili da ste Hrvati. (Šenoa, 1980, 384)

Zaključak

Šenoin roman *Diogenes* oprimjeruje tezu da književni diskurs proizvodi moć (Katnić Bakaršić, 2012), da može biti čak moćniji od vlasti jer su u njemu pohranjeni kodovi, imagemi, ideologemi i stereotipi predstavljaju snagu koja se može nanovo aktualizirati i homogenizirati te dovesti do kritične mase stanje nacije i identifikacije s Diogenom i prekinuti hrvatsku šutnju kao za Khuenova banovanja kada su Miletić 1887. i Benešić 1903. dramatizirali Šenoin roman, potom 1928. kada Begović, nakon atentata u Beogradu u Narodnoj skupštini, svoju dramatizaciju posvećuje žrtvi Stjepana Radića u kazalištu kao mediju velike performativne snage te 1971. za vrijeme hrvatskoga proljeća na televiziji kao najmoćnijem masovnom mediju. U kontekstu novih čitanja književnoga klasika Augusta Šenoe svojom su kreativno-produktivnom reakcijom i produkcijom Miletić, Benešić, Begović i Ivanac potvrdili da je roman *Diogenes* iznimno imagološki potentan tekst, što je ovo interpretativno čitanje verificiralo uz primjenu imagološke analize i postavki postkolonijalne teorije i kritike te pokazalo moć književnoga diskursa koji se može reaktivirati u određenom recepcijskom trenutku i postati *posrećeni* iskaz s velikom performativnom snagom, stoga i opasan za okolinu te cenzuriran kao Begovićev *Hrvatski Diogenes.* Može se, dakle, reaktivirati kao posrećen ili pak opasan iskaz (Peternai, 2005) ovisno gleda li se iz centara moći (Beča, Požuna) ili s dna društvene hijerarhije, simbolički naznačene domom i dnom Diogenesove bačve. Riječi Šenoina *Diogenesa* u kontekstu masovnoga iseljavanja iz Hrvatske u bolje uređene zapadnoeuropske zemlje, potvrđuju moć književnoga diskursa koja se ne umanjuje ni 142 godine nakon prvotnoga objelodanjivanja, nego naprotiv – mogu se reaktivirati i uputiti čitateljima drugoga desetljeća 21. stoljeća ne gubeći na aktualnosti:

Ljubite se do groba, samo ljubav uzvisuje čovjeka do zvijezda. Ali ljubite i cijeli svijet, a prije svega taj divni kraj koji vas je rodio. Siromašan je, mnogo mu ljubavi treba. Na ovoj grudi trajte pošteno dane svoje, za nju radite, nju mi branite, ne mami vas tašta čast, ne zaslijepi vas sjajno tuđinstvo. Ostajte što jeste, i ne dajte da vam djeca budu drugo nego što ste vi! (Šenoa, 1980, 388)

Literatura/References

Bilić, A. (2013). *Mi i drugi u literarnom nusprostoru*. Vinkovci: Gradska knjižnica i čitaonica.
Bošković-Stulli, M. (1984). Odnos kmeta i feudalca. U Bošković-Stulli, M., *Usmeno pjesništvo u obzorju književnosti* (pp. 151–182). Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
Brešić, V. (2006). Lirika i nacija, Preporodno pjesništvo i stvaranje nacionalnoga identiteta. U I. Srdoč-Konestra & S. Vranić (Eds.), *Riječki filološki dani* (pp. 407–414). Rijeka: Filozofski fakultet.
Coha, S. (2006). Mitologemi i ideolgemi u funkciji kreiranja nacionalnoga identiteta u poeziji Augusta Šenoe. U I. Srdoč-Konestra & S. Vranić (Eds.), *Riječki filološki dani* (pp. 415–444). Rijeka: Filozofski fakultet.
Čoralić, L. (2013). U potrazi za mirom i blagostanjem: hrvatske zemlje u 18. stoljeću. Zagreb: Matica hrvatska.
Dukić, D., Blažević, Z., Plejić Poje, L., Brković, I. (Eds.), (2009). *Kako vidimo strane zemlje: Uvod u imagologiju.* Zagreb: Srednja Europa.
Huzjan, V. (2007). Obitelj Sermage u Krčelićevim Annauma. U *Gazophylacium*, 12, 3–4 (pp. 69–77). Zagreb.
Jelčić, D. (1984). *Šenoa.* Zagreb: Globus.
Jelčić, D. (1995). Šenoin književni program. U D. Jelčić, *Nove teme i mete* (pp. 41–48). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
Jelčić, D. (1995). Tri pouke Augusta Šenoe. U D. Jelčić, *Nove teme i mete* (pp. 55–58). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
Katunarić, V. (1996). Tri lica kulture. U Lj. Kaliterna (Ed.), *Društvena istraživanja*, 5, 5–6 (pp. 831–858). Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
Korunić, P. (2000). Fenomen nacije: porijeklo, integracija i razvoj. U I. Prlender (Ed.), *Historijski zbornik*, 53, 49–100.
Korunić, P. (2002). Nacija i nacionalni identitet: uz postanak i integraciju hrvatske nacije. U I. Prlender (Ed.), *Historijski zbornik*, 55, 65–112.
Lévi-Strauss, C. (1977). *Strukturalna antropologija*. Zagreb: Stvarnost.
Oraić Tolić, D., Kulcsar Szabo, E. (Eds.). (2006). *Kulturni stereotipi, Koncepti identiteta u srednjoeuropskim književnostima.* Zagreb: Filozofski fakultet, Zavod za znanost o književnosti.
Katnić Bakaršić, M. (2012). *Između diskursa moći i moći diskursa.* Zagreb: Naklada Zoro.
Krčelić, A. B. (1952). *Annuae ili historija 1748 – 1767.* Zagreb.
Kristeva, J. (1968). Problèmes de la structuration du texte. In Kristeva J., *Théorie d'ensemble*, Paris: Seuil.
Mayer, T. (1994). *Das Prinzip Nation in modern Gesellschaften, landerdiagnosen und Theoretishce perspektiven.* Opladen: Westdeitscher Verlag.
Paradžik, M. (2015). Nacionalizam? *Obnova*, časopis za kulturu, društvo i politiku, 5. Zagreb.
Peternai, K. (2005). *Učinci književnosti*. Zagreb: Disput.
Rapacka, J. (2002). *Leksikon hrvatskih tradicija*. Zagreb: Matica hrvatska.
Ražnjević, T. (2010). Hrvatski graničari i „ekonvencionalni“ rat 18. stoljeća. U L. Lasić (Ed.), *Rostra*, 3, 3, 65–84.
Said, E. W. (1999). *Orijentalizam: zapadnjačke predodžbe o Orijentu*. Zagreb: Konzor.
Smith, A. D. (1998). *Nacionalni identitet.* Beograd: XX. vek.
Smith, A. D. (2003). *Nacionalizam i modernizam, kritički pregled suvremenih teorija nacija i nacionalizma.* Zagreb: Politička misao.
Šenoa, A. (1980). *Čuvaj se senjske ruke, Diogenes.* Zagreb: Globus.
Šicel, M. (1994). Roman *Diogenes* Augusta Šenoe. U Šenoa, A., *Diogenes* (pp. 317–334). Zagreb: Školska knjiga.

Elektronička vrela

Hrvatski biografski leksikon, Retrieved from http:Izmk.hr/clanak.aspx'id=9118 (pristupljeno 11. siječnja 2019.)
Hrvatski jezični portal, Retrieved from http://hjp.znanje.hr (pristupljeno 11. siječnja 2019.)
Lukač-Zoranić, A. (2008). Postkolonijalna kritika u engleskoj književnosti. *University Review (Univerzitetska misao)*, 7, 49–57.

http://www.academia.edu/4887229/POSTKOLONIJALNA_KRITIKA_U_ENGLESKOJ_KNJIZEVNOSTI (pristupljeno 11. siječnja 2019.)
Marks, Lj. (2005). Povijesne osobe u hrvatskim usmenim predajama: između povijesti i mita Retrieved from https://www.hrvatskiplus.org/article.php?id=1900&naslov=povijesne-osobe-u-hrvatskim-usmenim-predajama-izmedu-povijesti-i-mita (pristupljeno 11. siječnja 2019.)

A Postcolonial and Imagological Reading of August Šenoa's *Diogenes*

Summary
Through a postcolonial reading of Šenoa's historical novel *Diogenes* (1878), we will decode the imperial policy of the Habsburg Monarchy, the colonial past and the submissive position of Croatia. In the imagological analysis we will focus on the identity markers, determine positive and negative auto-stereotypes, hetero-stereotypes about the Germans and the Hungarians and imagens which have been reinforced by repetition in literary and historiographic discourse and intertextually linked. We will focus our research on the imagens of Croats as loyal subjects and the axiologems through which Šenoa shares his value judgments about the historical role of the Croatian nobility, bringing a gloomy picture of a disunited Croatia, Croatian envy, discord, political immaturity and the alienation of the nobility from the people on the one hand, and on the other an optimistic image with the idealization of moral and patriotic values relying on "our rights" or "old rights". From a century's distance, in Šenoa's novel we can observe the ideologems of the 19th century, the 'century of nations', marked by national homogenization and integration processes, introduced into the literary representation of the social and political reality of Zagreb in the 18th century.
Šenoa's *Diogenes* can be read at a general level as a narrative about the relationship between the weak and the strong, the small and the big, about the rights and survival of the small nations, which led to a productive reaction and a creative reception in the dramatizations by Stjepan Miletić in 1887., Ante Benešić in 1903 and Milan Begović in 1928, as well as contradictory reviews of professional readers as a controversial work: both praised and criticized.

Keywords: historical novel; imagem; imagology; postcolonial theory and criticism; Šenoa

Izvorni znanstveni rad

Čitalački kulturni kapital roditelja i čitalačka socijalizacija njihove djece rane i predškolske dobi

Željko Boneta, Nataša Miletić i Željka Ivković Hodžić

Sažetak

Rad analizira veze između roditeljskoga (obiteljskoga) čitalačkog kulturnog kapitala i čitalačke socijalizacije djece rane i predškolske dobi. Teorijsko polazište rada je Bourdieuova teorija kulturne reprodukcije, odnosno teza o trima oblicima kulturnoga kapitala: utjelovljenom, objektiviranom i institucionaliziranom. Rad se temelji na istraživanju koje je provedeno na uzorku roditelja čija djeca pohađaju dječje vrtiće u Rijeci i Pazinu (N = 204). Rezultati djelomično potvrđuju Bourdieuovu tezu da je transmisija čitalačkoga kulturnog kapitala od roditelja na djecu povezana s trima oblicima roditeljskoga kulturnog kapitala. Roditelji s višom razinom kulturnoga kapitala intenzivnije čitalački socijaliziraju svoju djecu. Istodobno, temeljna čitalačka socijalizacija, primjerice pričanje priča, svakodnevno čitanje slikovnica i njihovo posjedovanje, prisutno je u gotovo svim obiteljima te je dio društveno prihvaćenih roditeljskih praksi s djetetom ove dobi. Čitalačka socijalizacija naglašeno je rodno obilježena jer je čitanje djeci pretežito majčina aktivnost.

Ključne riječi: *Bourdieuova teorija kulturnoga kapitala; djeca u vrtiću; obiteljski čitalački kulturni kapital; transmisija kulturnoga kapitala*

Uvod

Istraživanja nedvojbeno potvrđuju vezu između roditeljskih kulturnih obrazaca i kulturnih obrazaca njihove djece (Mohr i DiMaggio, 1995; Kraaykamp i van Eijck, 2010; Nagel, 2010; ter Bogt, Delsing, van Zalk, Christenson i Meeus, 2011; Willekens i Lievens, 2014). Intergeneracijska transmisija kulturnih obrazaca (kulturna socijalizacija) važan je mehanizam očuvanja kontinuiteta kulture koji uključuje različite oblike u različitim društvima (van Hek i Kraaykamp, 2013). Procesom socijalizacije prenose se obrasci kulturne potrošnje „visoke“ i „popularne“ kulture u sferi glazbe, literature i praćenja medija. Istodobno, kulturni obrasci, a time i sadržaj kulturne socijalizacije u okviru nekog društva, razlikuju se u pojedinim socijalnim skupinama. Bourdieu (1977) tvrdi da je uloga mehanizma transmisije kulturnoga kapitala obnavljanje i učvršćivanje postojećih društvenih nejednakosti. Obiteljska transmisija kulturnih znanja i obrazaca koja započinje u razdoblju primarne socijalizacije i traje čitavo djetinjstvo utječe na snalaženje djece u obrazovnom sustavu i u konačnici na njihova obrazovna postignuća (Becker, 2010).

Većina istraživanja transmisije kulturnoga kapitala provedena je s ispitanicima srednjoškolske dobi jer su oni kompetentni ispitanici u anketama. Relativno je malo studija koje u fokusu imaju mlađu, osnovnoškolsku populaciju (Kloosterman, Notten, Tolsma i Kraaykamp, 2011), a još je manje istraživanja koja analiziraju kulturnu socijalizaciju djece predškolske dobi (Dumais, 2006). U Hrvatskoj nalazimo samo dva istraživanja transmisije kulturnoga kapitala. Krolo, Marcelić i Tonković (2016) istražuju veze kulturnih preferencija zadarskih srednjoškolaca i kulturnoga kapitala njihovih roditelja, a Boneta, Čamber Tambolaš i Ivković (2017) problematiziraju vezu roditeljskoga kulturnog kapitala i prakse glazbene socijalizacije djece rane i predškolske dobi. Predmet ovoga teksta je analiza

transmisije čitalačkoga kulturnog kapitala, odnosno roditeljska čitalačka socijalizacija djece rane i predškolske dobi.

TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Bourdieu smatra da se kroz obrazovni sustav čitavom društvu nameće kultura jednoga njegovog dijela – kultura vladajuće klase. Za razliku od djece iz radničke klase, djeca iz vladajuće klase dominantnu kulturu usvajaju prethodno u razdoblju primarne obiteljske socijalizacije. Bourdieu zaključuje da se prisnost s dominantnom kulturom „proizvodi isključivo kroz obiteljski odgoj" (Bourdieu, 1977, str. 58). Stoga djeca bogatih mogu oploditi u obitelji stečeni kulturni kapital te se na taj način obnavlja postojeća socijalna nejednakost. Učenici iz viših socijalnih slojeva imaju „ključ za dešifriranje poruka" koje u školi dobivaju, što im daje bolju startnu poziciju u lovu na obrazovni uspjeh. Učenici iz nižih socijalnih slojeva postižu slabiji obrazovni uspjeh jer nisu obiteljski socijalizirani u dominantnoj kulturi i ne poznaju njezine „kulturne kodove". Dakle, roditelji kroz izravnu i neizravnu kulturnu socijalizaciju nastoje poboljšati šanse svoje djece za postizanjem/zadržavanjem visokoga socijalnog statusa, odnosno za uzlaznom socijalnom mobilnošću. Bourdieu smatra da kulturni kapital „... može postojati u tri oblika: u utjelovljenom obliku..., u objektiviranom obliku kulturnih dobara... i u institucionaliziranom obliku" (Bourdieu, 1997, str. 47). Institucionalizirani kulturni kapital (IKK) odnosi se na obrazovno postignuće pojedinca, a iskaziv je u obliku akademskih kvalifikacija, pri čemu stjecanje akademske titule upućuje na određenu kulturnu kompetenciju koja je ovjerena unutar akademskoga sustava. Utjelovljeni kulturni kapital (UKK) odnosi se na naslijeđene, svjesnim naporom stečene kulturne kompetencije koje pojedinac ostvaruje, a iznimno važnu ulogu u tome ima proces socijalizacije, pri čemu privilegiran položaj imaju djeca iz obitelji u kojima roditelji imaju visok institucionalizirani kulturni kapital (Bourdieu, 1997). Uz roditeljsku participaciju u kulturnim aktivnostima, važnu ulogu u transmisiji ima i posjedovanje kulturnih resursa (knjiga, umjetničkih slika, nosača zvuka i sl.) – objektivirani kulturni kapital (OKK). Istraživanja su otkrila razlike u međugeneracijskoj transmisiji kulturnoga kapitala u obiteljima različitoga socioekonomskog statusa te posljedice koje te razlike imaju na obrazovna postignuća djece (Kloosterman i sur., 2011). Djeca roditelja višeg obrazovanja, koji posjeduju više kulturnih resursa (OKK) i čiji roditelji aktivnije participiraju u kulturnim aktivnostima „visoke" kulture (UKK), imaju veće šanse da duže ostanu u obrazovnom sustavu i steknu više obrazovne kvalifikacije (Kraaykamp i van Eijck, 2010). Nagel (2010) i Sullivan (2003) smatraju da je u procesu transmisije kulturna participacija roditelja (UKK) važnija od razine njihova obrazovanja (IKK). S time su suglasni i van Hek i Kraaykamp (2015) koji tvrde da je roditeljsko aktivno usmjeravanje djece u ranoj dobi važnije za kulturnu participaciju osoba od roditeljske obrazovne razine. Melhuish, Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford i Taggart (2008) tvrde da su roditeljske poticajne aktivnosti posebice značajne u predškolskoj dobi djeteta te da zasjenjuju utjecaj obiteljskog socioekonomskog statusa (SES) i roditeljskoga IKK-a.

Roditeljska kulturna socijalizacija djece, što naravno uključuje i čitalačku socijalizaciju, zbiva se izravno i neizravno (Becker, 2014). Izravna čitalačka socijalizacija zbiva se kroz roditeljsko čitanje knjiga djetetu, razgovore roditelja i djece o književnim temama, učlanjenje djeteta u knjižnicu i sl. Neizravna socijalizacija posljedica je obiteljskog SES-a, budući da je klasna pripadnost najvažniji čimbenik kulturnoga kapitala, odnosno kulturne potrošnje (Bennet i sur., 2009). Obiteljski SES je ponajprije određen obrazovnom razinom roditelja. Za razliku od Bourdieua (1997) koji je smatrao da je za obiteljski SES bitniji IKK oca, kasnija istraživanja (van Eijck, 1997; DiMaggio, 2004 prema Willekens i Lievens, 2014) nalaze da je važnija uloga majke. Willekens i Lievens (2014) testiraju tezu o maksimalizaciji obiteljskoga statusa prema kojoj obiteljske obrasce kulturne potrošnje određuje roditelj koji ima višu razinu obrazovanja. Nenamjerna socijalizacija posljedica je i „stimulirajućeg doma", odnosno roditeljskih kulturnih navika i rutina u ozračju kojih djeca odrastaju. Sullivan (2003) nalazi da je kulturna participacija roditelja, koja temperira obiteljsku atmosferu kulturnim sadržajima, najvažniji čimbenik kulturne socijalizacije djece. Čitalačka socijalizacija djece je „pozitivno povezana s dječjim kognitivnim razvojem, vještinama rješavanja problema, kulturnim znanjem, vještinom čitanja i jezičnim sposobnostima" (Kloosterman i sur., 2011, str. 293). Istraživanja čitalačke socijalizacije

nalaze da je uključivanje roditelja u čitanje djetetu u najranijoj dobi ključan čimbenik razvoja čitalačkih navika (Kraaykamp, 2003), ali i kasnijega obrazovnog postignuća (Kloosterman i sur., 2011). Kraaykamp (2003) također naglašava značaj čitalačke obiteljske atmosfere (roditeljske čitalačke navike, namjerna poduka djece i njihovo učlanjivanje u knjižnicu) za stjecanje čitalačkih navika osobe. Djeca koja su socijalizirana u poticajnom okruženju imaju i razvijeniji čitalački ukus, odnosno skloniji su čitanju kvalitetnije i zahtjevnije literature. Izravni i neizravni roditeljski utjecaj pridonosi razvoju dječjih čitalačkih kompetencija i osjećaja zadovoljstva čitanjem. Kraaykamp, na nizozemskom uzorku, zaključuje da u posljednjih pedeset godina raste čitalačka kultura jer se povećava udio roditelja koji smatraju da je važno poticati čitanje kod svoje djece te roditelja koji čitaju djeci i učlanjuju ih u knjižnicu. Roditelji koji češće čitaju, nalaze de Graf, de Graf i Kraaykamp (2000), stvaraju kulturno kućno okruženje slično školi, što pozitivno utječe na obrazovni uspjeh djece. Notten i Kraaykamp zaključuju da „pomoću aktivnosti poput čitanja djeci i razgovora o knjigama, roditelji potiču kulturnu kompetenciju svoje djece koja se dugoročno isplati u smislu uspjeha u školi“ (Notten i Kraaykamp, 2010, str. 462). Akindele (2012) je istraživala praksu čitanja predškolskoj djeci u Nigeriji i nalazi da je ona vrlo visoka, gotovo svi roditelji dnevno čitaju svojoj djeci. Prema roditeljskoj procjeni nedostatak vremena glavna je prepreka nečitanja djeci, a preslaba uključenost roditelja drugi najvažniji razlog. De Graaf i suradnici (2000) na primjeru Nizozemske potvrđuju tezu da roditeljske čitalačke navike i praksa čitanja djetetu utječu na opći uspjeh djeteta u školi.

Krolo i suradnici (2016) su u istraživanju kulturnih preferencija zadarskih srednjoškolaca krenuli od hipoteze da je kulturni kapital roditelja, i to ponajprije OKK i UKK, važnija odrednica glazbenoga kulturnoga kapitala djece, nego obiteljski ekonomski kapital. Istraživanje je otkrilo da je učeničko slušanje popularno-zabavne glazbe snažno određeno roditeljskim ukusom srodnoga tipa. Boneta i suradnici (2017) na populaciji roditelja djece rane i predškolske dobi na području grada Rijeke nalaze slabu povezanost IKK-a i utjelovljenog roditeljskog glazbenog kapitala s glazbenom socijalizacijom djece rane i predškolske dobi. Autori zaključuju da burdijeovski obrazac o primarnoj obiteljskoj kulturnoj socijalizaciji koja ima distinktivnu funkciju nije primjeren objašnjenju glazbene socijalizacije djece ove dobi. Glazbena socijalizacija dio je dominantnog, sveprisutnog obrasca roditeljstva koji je uz to i feminiziran, a uključuje posjedovanje glazbenih materijalnih resursa (glazbene igračke, nosači zvuka i sl.) kao dio „poželjnog/normalnog roditeljstva“.

Bourdieovo (1997) razlikovanje oblika KK operacionalizirano je za potrebe ovog istraživanja na sljedeći način: indikatori utjelovljenog čitalačkog kulturnog kapitala (UČKK) manifestiraju se u dvije dimenzije čitateljske participacije: čitalačkom kulturnom kapitalu roditelja, odnosno čitalačkom angažmanu roditelja i čitalačkoj socijalizaciji djece. Indikatori objektiviranog čitalačkog kulturnog kapitala (OČKK) su obiteljsko (ne)posjedovanje knjiga uopće te posebice posjedovanje dječjih knjiga.

Cilj i hipoteze istraživanja

Cilj istraživanja je utvrditi razine ČKK-a roditelja, njegovu strukturu i povezanost sa sociodemografskim varijablama te istražiti vezu sa čitalačkom socijalizacijom djece. Generalno se očekuje povezanost triju dimenzija ČKK-a roditelja i intenziteta čitalačke socijalizacije djeteta. Stoga su postavljene tri hipoteze:

H1: Roditelji s višom razinom IKK-a intenzivnije čitalački socijaliziraju svoju djecu nego roditelji s nižom razinom IKK-a.

H2: Roditelji s višom razinom UČKK-a intenzivnije čitalački socijaliziraju svoju djecu nego roditelji s nižom razinom UČKK-a.

H3: Roditelji s višom razinom OČKK-a intenzivnije čitalački socijaliziraju svoju djecu nego roditelji s nižom razinom OČKK-a.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno metodom ankete na prigodnom uzorku roditelja čija djeca polaze dječje vrtiće u Rijeci i Pazinu[1] (N = 204). Upitnik se sastojao od 57 varijabli, a terensko anketiranje provedeno je u svibnju i lipnju 2018. godine. Roditelji su anketni upitnik ispunjavali pri dolasku po dijete u vrtić.

Struktura uzorka

Analiza spolne strukture uzorka (Tablica 1) potvrđuje prethodno utvrđene spoznaje (Ivković, Boneta i Kanjić, 2014) da glavninu aktivnosti vezanih uz dovođenje i odvođenje djeteta u vrtić obavljaju majke. Zbog zanemarivoga udjela (1 %), ispitanici koji su imali završeno samo osnovnoškolsko obrazovanje u daljnjoj su statističkoj obradi pripojeni kategoriji trogodišnje srednje škole. U uzorku je najbrojnija kategorija ispitanika sa završenom visokom školom ili fakultetom, a slijede ispitanici sa završenom četverogodišnjom školom.

Tablica 1

Sociodemografske karakteristike ispitanika

Dob (M)	37,1	*Spol*	
Min-max	23–55	Žensko	92,6 %
Dob djece (M)	5,08	Muško	7,4 %
Min-max	3–7	*Obrazovna razina*	
Veličina naselja		Trogodišnja srednja škola	14,7 %
Manje od 1000 stanovnika	34,5 %	Četverogodišnja srednja škola	21,1 %
1000 – 10 000 stanovnika	31,5 %	Viša škola	18,1 %
Više od 10 001 stanovnika	34,0 %	Visoka škola i fakultet	44,6 %
Prosječni prihod po članu obitelji		*Procjena imovinskog stanja obitelji*	
Do 2000	11,8 %	Znatno lošije od većine drugih	2,5 %
2001 – 3000	22,0 %	Nešto lošije od većine drugih	3,5 %
3001 – 4000	21,0 %	Niti bolje niti lošije od drugih	67,7 %
4001 – 5000	19,4 %	Nešto bolje od većine drugih	21,9 %
Više od 5000	25,8 %	Znatno bilje od većine drugih	4,5 %

Uz razinu obrazovanja, mjerena su još dva indikatora obiteljskog SES-a: prosječni mjesečni prihodi po članu obitelji u proteklom mjesecu i samoprocjena imovinskoga stanja svoje obitelji u odnosu na prosjek u društvu. Odgovori otkrivaju svojevrsni paradoks jer usprkos značajnim razlikama u prosječnom mjesečnom prihodu po članu obitelji, dvije trećine anketiranih obiteljsko imovinsko stanje procjenjuju prosječnim. Lošijim od prosjeka svoje imovinsko stanje procjenjuju ispitanici čija su prosječna mjesečna primanja po članu obitelji manja od 3000 kuna, dok među ostalim kategorijama ne postoje razlike ($F_{(185)} = 4{,}924$; $p < ,001$). Razina obrazovanja je u statistički značajnoj vezi ($r_s = ,305$, $p = ,001$) s procjenom imovinskoga stanja obitelji, ali ne i s prosječnim obiteljskim mjesečnim prihodima ($r_s = ,115$, $p = ,077$).

Analiza podataka provedena je na razini univarijatne i bivarijatne analize u računalnom programu *IBM SPSS Statistics 24*.

REZULTATI I RASPRAVA

[1] Uzorak su činili roditelji čija su djeca polazila dječji vrtić „Rijeka“ (N = 103), odnosno njegovih podcentara „Morčić“ i „Galeb“ te dječji vrtić „Olga Ban“ Pazin (N = 58) uključujući i područne vrtiće u Karojbi (N = 17) i Svetom Petru u Šumi (N = 26).

Institucionalizirani kulturni kapital (IKK) roditelja

IKK roditelja iskazan je u obrazovnom postignuću obaju roditelja. Obrazovna razina drugoga roditelja, onog koji nije sudjelovao u ispunjavanju upitnika (najčešće je riječ o ocu), niža je od obrazovne razine ispitanika (majke). „Drugi roditelj“ ima češće završeno trogodišnje srednjoškolsko obrazovanje (26,5 %), a dvostruko ih je manje (22,1 %) među fakultetski obrazovanima u usporedbi s ispitanicima. Najveći postotak „drugih“ roditelja ima završenu četverogodišnju srednju školu (33,3 %). Budući da su devet od deset ispitanika majke, zaključujemo da su u uzorku majke obrazovanije od očeva. Križanje obrazovne razine obaju roditelja (r_s = ,399; p < ,001) ipak upućuje na postojanje homogamnog bračnog obrasca. Obrazovne razine obaju roditelja najsnažnije se podudaraju u obiteljima u kojima oba roditelja imaju četverogodišnje srednje obrazovanje (51,2 %). Nešto je manje podudaranje u najslabijoj (41,4 %) i najobrazovanijoj (40,0 %) kategoriji.

Na tragu teze da roditelj više razine obrazovanja presudno utječe na obiteljske kulturne prakse (Willekens i Lievens, 2014), kreirana je nova varijabla obiteljskoga obrazovnog statusa (Tablica 2) prema razini roditelja višega obrazovanog postignuća. Razina obiteljskoga obrazovnog statusa u novoj varijabli koja je u daljnjoj statističkoj obradi tretirana kao nezavisna varijabla je neznatno viša od obrazovne razine ispitanika.

Tablica 2
Obiteljski obrazovni status (u %)

	N	%
Trogodišnja srednja škola	13	6,4
Četverogodišnja srednja škola	52	25,5
Viša škola	37	18,1
Visoka škola i fakultet	99	48,5
B.o.	3	1,5

Utjelovljeni čitalački kulturni kapital (UČKK)

UČKK je mjeren u dvije dimenzije: prva se odnosi na čitalačku participaciju ispitanika (roditelja), a druga na ispitanikov angažman oko čitalačke socijalizacije djeteta.

Utjelovljeni čitalački kulturni kapital roditelja

UČKK roditelja očituje se čitalačkim angažmanom roditelja putem: članstva u knjižnici, posuđivanjem knjiga, čitanjem knjiga, participacijom u čitateljskim klubovima i obiteljskim raspravama o književnim temama (Tablica 3). Čitalački angažman roditelja neizravno sudjeluje u čitalačkoj socijalizaciji djece kao poticajno obiteljsko okruženje za čitanje.

Tablica 3
Čitalačka participacija roditelja (u %)

	N	%
Učlanjen/a u knjižnicu	99	48,5
Čita beletristiku (barem jednom mjesečno)	83	40,7
U obitelji razgovaraju o književnim temama (mjesečno ili češće)	79	38,7
Ima svoj ritual čitanja (prije spavanja, vikendom i sl.)	72	35,3
Posuđuje knjige za sebe u knjižnici (mjesečno ili češće)	66	32,4
Aktivan/na je u čitateljskom klubu u knjižnici	12	5,9
Aktivan/na je u čitateljskom klubu izvan knjižnice	7	3,4

Najprisutniji oblik participacije je članstvo u knjižnici, gotovo polovina anketiranih roditelja učlanjena je u knjižnicu. Neznatno manje njih relativno redovito čita beletristiku, a trećina barem jednom

mjesečno posuđuje knjige u knjižnici. Trećina ima svoj dnevni ili tjedni ritual čitanja, a najslabija razina angažmana vidljiva je u aktivnosti u radu čitateljskih klubova.
Učestalost čitanja beletristike statistički je značajno korelirana s članstvom u knjižnici (r_s = ,531; p < ,001), pa na temelju toga možemo razlikovati sljedeće obrasce participacije: (1) član knjižnice koji relativno redovito (barem jednom mjesečno) čita knjige (približno trećina); (2) povremeni čitači koji nisu članovi (petina); (3) članovi koji povremeno čitaju (svaki osmi ispitanik); (4) nečlanovi koji redovito čitaju (desetina); (5) nečlanovi koji iznimno čitaju (desetina) te (6) nečlanovi koji ne čitaju (desetina). Dakle, svega desetina ispitanika tvrdi da ni na jedan način ne participira u čitalačkim aktivnostima, a svi su ostali barem povremeno čitalački angažirani.
IKK roditelja utječe na razlike u čitalačkoj participaciji, pa su ispitanici s višim i visokim obrazovanjem češće učlanjeni u knjižnicu ($F_{(200)}$ = 7,662; p < ,001) i redovitije čitaju knjige ($F_{(198)}$ = 8,846; p < ,001) od ispitanika najniže razine obrazovanja. Varijabla obiteljski obrazovni status statistički je značajno povezana s varijablama UČKK roditelja na način da ispitanici iz obitelji niže razine obrazovanja u većini indikatora iskazuju slabiju participaciju. Primjerice, nijedan ispitanik iz obitelji najniže razine obrazovanja nije učlanjen u knjižnicu. Po učestalosti čitanja knjiga ($F_{(198)}$ = 10,516; p < ,001) najslabije obrazovani se razlikuju od svih ostalih obrazovnih kategorija, a zanimljivo je da je najviše članova knjižnica i onih koji najredovitije čitaju među ispitanicima s višom školom.
Bitan faktor u čitalačkoj socijalizaciji djece, uz namjerno djelovanje roditelja o kojem je riječ u sljedećem poglavlju, je i obiteljska atmosfera kao oblik nenamjerne socijalizacije. Indikator poticajne atmosfere su i obiteljske rasprave o književnim temama koje najmanje jednom mjesečno upražnjava više od trećine anketiranih. Istodobno, svaki četvrti ispitanik (28,4 %) priznaje da u njegovoj obitelji književnost nikada nije tema razgovora. I ovdje nalazimo vezu s obiteljskim IKK-om. Ispitanici iz obitelji u kojima barem jedan roditelj ima završen fakultet češće od onih obitelji gdje roditelji imaju srednjoškolsko obrazovanje razgovaraju o književnim temama ($F_{(199)}$ = 6,100; p = ,001).

Utjelovljeni čitalački kulturni kapital djece

Mjereni indikatori izravne (namjerne) čitalačke socijalizacije usmjereni na dijete rane i predškolske dobi su: pričanje priča djetetu, pjevanje pjesmica, učlanjivanje djeteta u knjižnicu, posuđivanje i čitanje knjiga djetetu (Tablica 4). Zbirno će ovi indikatori dati sliku UČKK-a djeteta.

Tablica 4
Izravna čitalačka socijalizacija djeteta (u %)

	N	%
Roditelji pričaju djetetu priče	197	96,6
Roditelji pjevaju djetetu dječje pjesme	193	94,6
Roditelji čitaju djetetu slikovnice (tjedno ili češće)	167	81,9
U obitelji imaju ritual čitanja djetetu (prije spavanja, vikendom i sl.)	166	81,4
Roditelji čitaju djetetu knjige za djecu (tjedno ili češće)	135	66,2
Roditelji posuđuju knjige za djecu u knjižnici (mjesečno ili češće)	98	48,0
Roditelji su dijete učlanili u knjižnicu	93	45,6

Prva zamjedba nakon inspekcije gornje tablice je iznimno velika proširenost pojedinih oblika izravne čitalačke socijalizacije djece u uzorku. Usporedba Tablice 3 i Tablice 4 otkriva da je postotak svih indikatora dječjega UČKK-a veći nego postotak roditeljskoga UČKK-a. Roditelji intenzivnije provode različite čitalačke aktivnosti s djecom negoli to čine „za sebe“. Iz ovoga se može zaključiti da roditelji pridaju veliku važnost čitalačkoj socijalizaciji svoje djece. Statistička analiza nije utvrdila razlike u pričanju priča, pjevanju pjesmica i redovitom čitanju slikovnica između obitelji različitog SES-a. Činjenica da su ti oblici čitalačke prakse s djecom značajke gotovo svake obitelji navodi nas na zaključak da je riječ o aktivnostima koje su dio obrasca „poželjnog (normalnog) roditeljstva“ i kao takvi nemaju funkciju distinkcije koju naglašava Bourdieau. Udio roditelja koji djeci čitaju slikovnice očekivano opada rastom djetetove dobi jer time raste djetetova sposobnost samostalnoga čitanja

slikovnica. Jedini indikator u kojem roditelji neznatno više participiraju od svoje djece je članstvo u knjižnici, što je vjerojatno povezano s nepostojanjem dječje knjižnice u pazinskom dijelu uzorka.
U prvoj hipotezi pretpostavljeno je postojanje veze roditeljskog/obiteljskog obrazovnog statusa i intenziteta čitalačke socijalizacije djeteta. Sukladno prethodno utvrđenoj vezi roditeljskog IKK-a i UČKK-a očekuje se da će čitalačka socijalizacija rasti porastom obrazovne razine roditelja. Statistička obrada djelomično je potvrdila postavljenu hipotezu jer veza postoji u manje proširenim indikatorima izravne čitalačke socijalizacije. Primjerice (Slika 1), rastom obiteljskog IKK-a raste i udio djece učlanjene u knjižnici (r_s = -,312, p < ,001).

Slika 1
Učlanjenost djeteta u knjižnicu s obzirom na obiteljski obrazovni status (u %)

Manje od desetine djece roditelja s najnižom razinom obrazovanja učlanjeno je u knjižnicu, dok je među fakultetski obrazovanima takvih gotovo osam puta više. Istovjetnu vezu nalazimo i kod učestalosti posuđivanja knjiga za dijete (r_s = -,328, p < ,001) gdje roditelji najvišeg obrazovanja četiri puta više redovito posuđuju knjige (60,6 %) nego oni najniže razine obrazovanja (15,4 %). Nešto je slabija statistička veza obiteljskog IKK-a s ritualom čitanja djetetu (r_s = -,232, p < ,001) jer je taj ritual značajka i većinskog dijela obitelji najnižega IKK-a (58,3 %). U ovoj vezi nalazimo zanimljivu inverziju jer je ritual čitanja značajka gotovo svih obitelji gdje barem jedan roditelj ima razinu višega obrazovanja (97,1 %), a nešto je manje prisutan kod onih sa završenim fakultetom (87,9 %). Još su slabije statističke veze obiteljskog IKK-a i čitanja djetetu knjiga za djecu (r_s = -,164, p < ,05). Više od 90 % roditelja svih razina IKK-a barem jednom mjesečno to čini. Razlika je u tome što oni u dvije najviše razine obrazovanja djeci čitaju češće (svakodnevno ili tjedno) od onih slabije obrazovanih.
Učestalost roditeljskog posuđivanja knjiga za sebe u najsnažnijoj je statističkoj vezi s učestalosti posuđivanja knjiga za djecu kao indikatora namjerne čitalačke socijalizacije (r_s = ,684; p < ,001). Roditelji koji redovito (barem jednom mjesečno) u knjižnici posuđuju knjige za sebe imaju istu praksu i za dijete (90,9 %). Učestalost čitanja beletristike roditeljska je aktivnost koja je također u snažnoj statističkoj vezi (r_s = ,513, p < ,001) s učestalosti posuđivanja knjiga za dijete u knjižnici (Slika 2). Ritam učestalosti čitanja beletristike ispitanika u velikoj se mjeri podudara s učestalošću posuđivanja knjiga za djecu u knjižnici. Roditelji koji češće čitaju „za sebe“, češće posuđuju knjige za djecu, dok oni koji beletristiku čitaju prigodno većinom nisu učlanjeni u knjižnicu. Zanimljivo je da petina roditelja koji priznaju da su čitalački potpuno pasivni, ipak nastoje čitalački socijalizirati svoje dijete. Relativno snažna statistička veza UČKK-a roditelja utvrđena je i s varijablom postojanja rituala čitanja djetetu (r_s = ,412, p < ,001). Takav ritual postoji kod gotovo svih (96,4 %) koji redovito čitaju beletristiku, ali i kod manje od polovice (42,9 %) onih koji uopće ne čitaju. Slikovnice (r_s = ,381, p < ,001) i knjige (r_s = ,303, p < ,001) djeci učestalije čitaju oni koji i sami čitaju, a njihova su djeca i češće učlanjena u knjižnicu (r_s = ,241, p = ,001). Nije utvrđena statistički značajna veza ove roditeljske aktivnosti i pričanja priča djetetu.

Slika 2

Posuđivanje knjiga za dijete u knjižnici s obzirom na učestalost roditeljskog čitanja beletristike (%)

Istovjetne veze roditeljskoga UČKK-a, sukladno drugoj hipotezi istraživanja, nalazimo i u ostalim indikatorima čitalačke socijalizacije djece. Ispitanici koji su učlanjeni u knjižnicu i koji imaju svoj ritual čitanja češće čitaju djetetu slikovnice i knjige, a njihova su djeca češće učlanjena u knjižnicu. Primjerice, natpolovična većina (61,6 %) djece čiji su roditelji učlanjeni u knjižnicu i sama su članovi, a dvije trećine (69,5 %) djece roditelja koji nisu članovi, nisu učlanjena. Da čitalački socijalizirati svoje dijete nastoje i čitalački neaktivni roditelji, vidljivo je i iz podatka da tri četvrtine (75,2 %) roditelja koji nemaju vlastiti ritual čitanja, imaju ritual čitanja djetetu. Istodobno, gotovo svi (95,8 %) roditelji koji imaju vlastiti ritual čitanja imaju i ritual čitanja djetetu. Kao i kod prethodnih križanja, nijedna od ovih roditeljskih aktivnosti nije u statistički značajnoj vezi s pričanjem priča djetetu.

Rodna struktura čitalačke socijalizacije djece

Istraživanje provedeno na populaciji roditelja djece rane i predškolske dobi (Ivković i sur., 2014) utvrdilo je da je čitanje priča djetetu aktivnost koju u najvećem broju obitelji podjednako obavljaju i majka i otac (47,5 %). Dodatni razlog propitivanja rodne strukture čitalačke socijalizacije je nalaz da se transmisija glazbenoga kulturnog kapitala na djecu ove dobi odvija „unutar rodnih obrazaca feminizacije ranog roditeljstva“ (Boneta i sur., 2017, str. 32).

U trećini obitelji u ovom istraživanju nalazimo simetrični obrazac čitalačke socijalizacije, ali u natpolovičnoj većini obitelji uvijek ili češće djeci čitaju majke, što upućuje na postojanje rodnoga obrasca i u čitalačkoj socijalizaciji (Tablica 5). Zanimljivo je da se odgovori anketiranih majki i (malobrojnih) očeva bitno ne razlikuju. Nije utvrđena statistički značajna razlika u ovom indikatoru između obitelji različitih razina IKK-a.

Tablica 5

***Tko češće u Vašoj obitelji čita djetetu?* (u %)**

	N	%
Majka	125	61,0
Otac	7	3,5
Oboje podjednako	67	33,0
Netko drugi (djed, baka …)	5	2,5

Uz navedene indikatore namjerne čitalačke socijalizacije djece, propitivana je i nenamjerna socijalizacija indikatorom učestalosti obiteljskih razgovora o književnim temama. U svakoj desetoj obitelji (10,3 %) književne su teme tjedno predmet rasprava, u svakoj četvrtoj (28,4 %) se o tome priča barem jednom mjesečno, a identičan je udio i onih obitelji koje o tome nikada ne razgovaraju. U daljnjem je koraku provjereno u kojoj mjeri je učestalost obiteljskih rasprava kao indikator

poticajnoga čitateljskog ozračja povezan s namjernom transmisijom čitalačkoga kapitala na dijete. Veze postoje u svim indikatorima namjerne socijalizacije osim u varijabli pričanja priča djetetu. Jednosmjernom analizom varijance utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između onih koji nikada u obitelji ne raspravljaju o književnosti i ostalih kategorija, na način da u tim obiteljima rjeđe postoji ritual čitanja djetetu ($F_{(200)} = 8.874$; $p < ,001$), da se rjeđe čitaju slikovnice ($F_{(200)} = 13.047$; $p < ,001$) i knjige za djecu ($F_{(200)} = 10.881$; $p < ,001$). Ritual čitanja nema desetina obitelji koja raspravlja naspram trećine koja uopće ne raspravlja o književnim temama. Čitanje slikovnica i knjiga kao oblici namjerne čitateljske socijalizacije redovito prakticiraju, u natpolovičnom udjelu, obitelji koje raspravljaju o književnosti, naspram trećine obitelji koje to ne čine. Po redovitom posuđivanju knjiga za djecu ($F_{(198)} = 10.213$; $p < ,001$) razlikuju se obitelji u kojima se barem jednom mjesečno raspravlja o književnosti od onih koji to nikada ne čine.

Objektivirani čitalački kulturni kapital obitelji (OČKK)

Obiteljski objektivirani čitalački kulturni kapital mjeren je instrumentom sa sedam čestica o posjedovanju materijalnih književnih resursa (Tablica 6) od kojih su se četiri odnosila na djecu, a tri na roditelje.

Tablica 6
Posjedovanje knjiga (u %)

	N	%
Tiskane slikovnice, knjige brojalica ili dječjih pjesama	200	98,0
Rječnici, enciklopedije ili pravopisi	184	90,2
Slovarice ili početnice (za početno učenje slova)	179	87,7
Knjige o odgoju djece ili o roditeljstvu	171	83,8
Stručne knjige ili priručnici	162	79,4
Interaktivne slikovnice (koje uključuju zvuk, sliku i tekst)	160	78,4
Elektroničke slikovnice na računalu, tabletu ili mobitelu	92	45,1

Kada je riječ o knjigama namijenjenima djeci, primjetno je da gotovo sva kućanstva posjeduju tiskane slikovnice, knjige brojalica ili dječjih pjesama. Njihovo posjedovanje nije povezano s obiteljskim kulturnim kapitalom u burdjeovskom smislu. Isti bi se zaključak mogao primijeniti i na slovarice i početnice čije posjedovanje raste porastom dobi djeteta. Interaktivne slikovnice posjeduje tri četvrtine obitelji, a jedino elektroničke slikovnice kao najsuvremeniji medij namijenjen djeci, posjeduje manje od polovine anketiranih obitelji. Bilo bi zanimljivo detaljnije istražiti razloge relativno slabe proširenosti ovoga, danas relativno lako dostupnoga medija, budući da nije utvrđena statistička veza njihova posjedovanja s dobi roditelja, kao ni s objektivnim (prosječna plaća) i subjektivnim (samoprocjena) obiteljskim SES-om. Istodobno, četiri od pet obitelji posjeduju sve tri ponuđene kategorije knjiga namijenjene roditeljima. Rječnike, enciklopedije i knjige o odgoju djece ili roditeljstvu podjednako posjeduju roditelji svih dobnih skupina, svih razina IKK-a i SES-a. Statistička analiza otkriva razlike s obzirom na varijablu obiteljskog IKK-a u posjedovanju stručnih knjiga, čiji broj u obiteljskoj biblioteci raste s porastom razine obrazovanja ($r_s = ,322$, $p < ,001$).

Raspon ispitanikove procjene ukupnoga broja knjiga u kućanstvu kreće se od 0 do 1000 ($M = 139,92$, $SD = 192,151$). Desetina anketiranih nije odgovorila na pitanje o broju knjiga u kućnoj biblioteci, četvrtina ima manje od 30 knjiga, šestina 30 do 50, petina između 50 i 100, a četvrtina ispitanih ima više od 100 knjiga. Broj knjiga u kućnoj biblioteci povezan je s razinom obiteljskog IKK-a ($r_s = ,434$, $p < ,001$), pa nijedna obitelj najniže obrazovne razine ne posjeduje više od 50 knjiga, dok tri četvrtine najobrazovanijih u kući ima više od 50 knjiga. Ostale socioekonomske varijable nisu povezane s veličinom kućne biblioteke.

Raspon procijenjenoga broja knjiga za djecu u kući je manji i kreće se od 0 do 400 ($M = 47,22$, $SD = 48,048$). Ni na ovo pitanje desetina ispitanika nije odgovorila, polovina ima do 30 knjiga, petina između 30 i 50, a neznatno je manji udio onih koji u kućnoj biblioteci imaju više od 50 dječjih knjiga.

Veći broj knjiga za djecu u odnosu na ostale kategorije imaju ispitanici s najvišim obiteljskim IKK-om ($F_{(180)}$ = 4,285; p < ,01) te stanovnici naselja koje ima više od 10 000 stanovnika u odnosu na one iz najmanjih naselja do 1000 stanovnika ($F_{(180)}$ = 3,583, p < ,05).

Slika 3
Članstvo roditelja u knjižnici* i *broj knjiga za djecu u kućanstvu (u %)

Kakve su veze roditeljskoga čitalačkog angažmana (UČKK) i veličine kućne biblioteke, posebice posjedovanja knjiga za djecu? Utvrđena je statistički značajna razlika kada je u pitanju članstvo u knjižnici (t = 2,729, p < ,01) jer učlanjeni ispitanici imaju značajno više knjiga (M = 177) od nečlanova (M = 100). Gotovo polovina neučlanjenih (43,7 %) ima do 30 knjiga, dok je najbrojnija kategorija među učlanjenima ona s više od 100 knjiga (38,9 %). Slična razlika pojavljuje se i pri posjedovanju knjiga za djecu (t = 3,641, p < ,001). Obitelji ispitanika učlanjenih u knjižnicu imaju u svojoj kućnoj biblioteci značajno više knjiga za djecu (M = 60), nego obitelji nečlanova (M = 35) (Slika 3). Učestalost roditeljske čitalačke participacije povezana je s brojem knjiga koje obitelj posjeduje (Tablica 7).

Tablica 7
Čitalačka participacija roditelja i veličina kućne biblioteke (u %)

		N	M	SD	F	
Čita beletristiku	1. Mjesečno	182	190,06	219,46	5,150**	1 > 3,4
	2. Povremeno		138,77	195,26		2 > 3
	3. Rjeđe		44,21	35,22		
	4. Ne čita		65,13	104,19		
U obitelji razgovaraju o književnim temama	1. Mjesečno	183	220,69	262,34	11,932***	
	2. Rjeđe		96,81	101,55		
	3. Nikada		75,78	93,31		
Posuđuje knjige za sebe u knjižnici	1. Mjesečno	180	234,18	29,05	6,745**	1 > 2,3
	2. Rjeđe		92,03	14,04		
	3. Nije član		181,75	21,42		

**p < ,01; ***p < ,001

Roditelji koji redovitije čitaju beletristiku, koji u obitelji često raspravljaju o književnim temama te koji češće posuđuju knjige u knjižnici za sebe, posjeduju veći broj knjiga u kući. Slične su veze utvrđene između indikatora roditeljskog UČKK-a i broja knjiga za djecu koje obitelj posjeduje. Primjerice, veličina kućne biblioteke raste u svakoj kategoriji učestalijih „čitača“ knjiga (r_s = -,328, p < ,001).
Roditelji koji intenzivnije čitalački socializiraju svoju djecu u pravilu imaju i bogatiju kućnu dječju biblioteku (Tablica 8).

Tablica 8
Čitalačka socijalizacija djeteta i veličina kućne biblioteke za djecu

		N	M	SD	t
Dijete je učlanjeno u knjižnicu	1. Da	183	66,07	60,33	5.298***
	2. Ne		30,87	24,45	
Imaju ritual čitanja	1. Da	181	51,53	51,00	2,619*

djetetu	2. Ne		26,34	19,02		
		N	M	SD	F	
Učestalost čitanja knjiga za djecu	1. Tjedno		48,58	37,83		
	2. Mjesečno	180	45,11	64,66	,086	
	3. Rjeđe od toga		48,00	67,86		
Posuđuje knjiga za djecu u knjižnici	1. Mjesečno		63,43	57,67		
	2. Rjeđe od toga	178	40,91	38,46	12,173***	1 > 2 > 3
	3. Nije član		25,77	22,41		

*p < ,05; **p < ,01; ***p < ,001

Roditelji koji su svoju djecu učlanili u knjižnicu imaju značajno više knjiga za djecu od onih koji to nisu učinili, pa primjerice dvije trećine neučlanjenih ima manje od 30, a dvije trećine učlanjenih više od 30 dječjih knjiga. Više od 30 dječjih knjiga ima polovina onih koji imaju ritual čitanja, nasuprot četvrtini onih koji ga nemaju. Broj knjiga za djecu u kućnoj biblioteci raste učestalošću posuđivanja knjiga u knjižnici. Više od 30 knjiga ima petina obitelji u kojoj dijete nije član, trećina neredovitih i dvije trećine onih koji redovito posuđuju knjige za djecu u knjižnici. Dakle, sukladno trećoj hipotezi, čitalačka socijalizacija djece povezana je s OČKK-om obitelji. Jedino učestalost pričanja priča i čitanja knjiga djeci koje su gotovo općeprisutne, nisu statistički značajno povezane s veličinom kućne dječje biblioteke.

ZAKLJUČAK

U sociološkim istraživanjima transmisije obiteljskoga kulturnog kapitala zanemarena je kulturna socijalizacija djece rane i predškolske dobi. Ovo istraživanje, anketiranjem roditelja, nastoji osvijetliti proces čitalačke socijalizacije djece koja polaze vrtić. Istraživanje je krenulo od Bourdieuove teze o tri oblika roditeljskog/obiteljskog kulturnog kapitala koji određuju proces kulturne (čitalačke) socijalizacije djece. Institucionalni kulturni kapital, utjelovljeni i objektivirani čitalački kulturni kapital ispitanika (roditelja) tretirani su kao odrednice kulturnog miljea u kojem djeca odrastaju i bivaju socijalizirana. Uzorak karakterizira visoka razina IKK-a jer je najbrojnija kategorija obitelji u kojima je barem jedan od roditelja fakultetski obrazovan. Kada je riječ o čitalačkoj participaciji roditelja vidljivo je da je svega desetina roditelja čitalački potpuno pasivna u smislu čitanja knjiga za sebe i članstva u knjižnici. Iz podatka da svaki četvrti ispitanik redovito, a svaki drugi povremeno čita knjige može se zaključiti da uzorak karakterizira i visoka razina roditeljskog UČKK-a.

Na temelju prethodnih istraživanja transmisije kulturnog kapitala pošlo se od pretpostavke da će razina triju oblika roditeljskoga kulturnog kapitala biti povezana s intenzitetom čitalačke socijalizacije djece. Hipoteza da će roditelji s višom razinom IKK-a intenzivnije čitalački socijalizirati svoju djecu nego roditelji s nižom razinom IKK-a potvrđena je u zahtjevnijim oblicima čitalačke socijalizacije (članstvo djeteta u knjižnici, učestalost posuđivanja knjiga i postojanje rituala čitanja djetetu), što govori u prilog Bourdieuovoj tezi. Statistički slaba veza roditeljske razine obrazovanja utvrđena je s varijablama čitanje slikovnica i čitanje knjiga za djecu, a veza nije utvrđena s varijablama pjevanje pjesama i pričanje priča djetetu. Dakle, roditeljske socijalizacijske prakse ne razlikuju se s obzirom na njihov IKK u dimenzijama neformalne čitalačke socijalizacije. Čitanje priča i pjevanje pjesama, kao bazični oblici čitalačke odgojno-obrazovne prakse, prisutni su u gotovo svim obiteljima, neovisno o razini obiteljskog IKK-a i SES-a. Zaključujemo da je riječ o obrascima koji karakteriziraju poželjno („normalno“) roditeljstvo u istraživanoj populaciji.

Potvrđen je nalaz prethodnih istraživanja (Melhuish i sur., 2008; Nagel, 2010; Sullivan, 2003; van Hek i sur., 2015) da je roditeljski/obiteljski angažman (UČKK) značajniji čimbenik socijalizacije djece od roditeljskog/obiteljskog obrazovnog statusa (IKK). Čitalački aktivniji roditelji i oni koji češće međusobno razgovaraju o književnim temama, intenzivnije čitalački socijaliziraju svoju djecu, nego roditelji s nižom razinom UČKK-a. Roditelji koji su i sami učlanjeni u knjižnicu i oni koji redovitije čitaju knjige, češće učlanjuju dijete u knjižnicu i češće posuđuju knjige za dijete, češće imaju ritual čitanja djetetu te češće djetetu čitaju slikovnice i knjige. Istodobno, sukladno dominantnom obrascu roditeljstva, i čitalački pasivni roditelji, oni s nižom razinom UČKK-a, nastoje čitalački socijalizirati

svoju djecu, doduše nešto manjim intenzitetom. Da je roditeljima važna čitalačka socijalizacija djece vidljivo je iz činjenice da su angažiraniji u čitalačkoj socijalizaciji svoje djece negoli u čitalačkim aktivnostima za sebe.

Ovome valja dodati da je bitna odrednica čitalačke socijalizacije djece rane i predškolske dobi spol roditelja. Kao i u slučaju glazbene socijalizacije djece ove dobi (Boneta, i sur., 2017), čitalačka se socijalizacija odvija unutar rodnog obrasca feminizacije ranog djetinjstva. Naime, majke su te koje čitaju djetetu puno češće od očeva.

Materijalne čitalačke resurse kao indikatore objektiviranoga čitalačkog kulturnog kapitala usmjerenog na roditelje (enciklopedije, knjige o odgoju djece i sl.) i na djecu (slikovnice, slovarice i sl.), posjeduju gotovo sve anketirane obitelji. Posjedovanje tih materijalnih kulturnih resursa nije značajka samo jednog dijela društva te nije kriteriji kulturnog socijalnog raslojavanja unutar istraživane populacije. Masovno posjedovanje knjiga o odgoju djece ili o roditeljstvu pokazatelj je komercijalizacije i institucionalizacije roditeljstva do koje dolazi modernizacijom društva (Beck-Gersheim, 2002). Društveni pritisak na roditelje jača, očekivanja od roditelja su sve veća, pogotovo širenjem obrasca dijetecentrične obitelji (Milić, 2006). Stoga obiteljski IKK i SES nije u vezi sa činjenicom posjedovanja knjiga, ali jest u vezi s brojem knjiga koje obitelj ima. Djecu čitalački socijaliziraju svi roditelji, razlika je u tome da roditelji koji imaju veću kućnu biblioteku za sebe i svoje dijete to čine intenzivnije.

Na kraju, treba izdvojiti tri ograničenja provedenoga istraživanja. Prvo ograničenje tiče se uzorka u kojem su samo roditelji djece koja pohađaju vrtić. Ako upisivanje djeteta u vrtić shvatimo kao formu rasta dječjega kulturnog kapitala na početnoj stepenici odgojno-obrazovnoga sustava, jasno je da su ovim istraživanjem obuhvaćena samo povlaštena djeca koja su upisana u vrtić. Zbog toga bi u budućnosti bilo potrebno istražiti koje su značajke čitalačkoga kulturnog kapitala roditelja čija djeca ne pohađaju ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Drugo je ograničenje vezano uz obrazovnu strukturu uzorka u kojem dominiraju roditelji više razine obrazovanja. Posljedica je to činjenice da prednost pri upisu u vrtić imaju djeca obaju zaposlenih roditelja, pa u uzorku nedostaju nezaposleni roditelji koji u prosjeku imaju nižu razinu obrazovanja, a time i niži SES. Treće ograničenje vezano je uz prostor u kojem je istraživanje provedeno. Područje Rijeke i Istre po razini modernizacije, uz grad Zagreb, prednjači u Hrvatskoj, pa nije moguće jednostavno poopćiti rezultate na razinu čitave zemlje. Usprkos navedenom, smatramo da ovo istraživanje doprinosi osvjetljavanju procesa kulturne socijalizacije iz dvaju razloga. Riječ je o prvom istraživanju čitalačke socijalizacije djece u Hrvatskoj te jednom od rijetkih istraživanja čitalačke socijalizacije djece rane i predškolske dobi u svijetu.

LITERATURA

Akindele, N. (2012). Reading culture, parental involvement and children's development in formative years: The covenant university experience. *Library Philosophy and Practice* (e-journal), 805, 1–21.

Beck-Gersheim, E. (2002). *Reinventing the Family. In Search of New Lifestyles*. Cambridge: Polity Press.

Becker, B. (2010). The Transfer of Cultural Knowledge in the Early Childhood: Social and Ethnic Disparities and the Mediating Role of Familial Activities. *European Sociological Review*, *26*(1), 17–29. DOI:10.1093/esr/jcn081

Becker, B. (2014). How often do you play with your child? The influence of parents' cultural capital on the frequency of familial activities from age three to six. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 4–13, DOI: 10.1080/1350293X.2013.865355

Bennett, T., Savage, M., Silva, E.B., Warde, A., Gayo-Cal, M. i Wright, D. (2009). *Culture, Class, Distinction*. London: Routledge.

Boneta, Ž., Čamber Tambolaš, A. i Ivković, Ž. (2017). Oblici roditeljskoga glazbenog kulturnog kapitala i glazbena socijalizacija djece rane i predškolske dobi. *Revija za sociologiju*, *47*(1), 5–36.

Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction, U: J. Karabel i A. H. Halsey (Ur.). *Power and Ideology in Education* (str. 56–59). New York: Oxford University Press.

Bourdieu, P. (1997.) The forms of capital. U: A.H. Halsey, P. Brown, H. Lauder i A.S. Wells (Ur.) *Education, Culture, Economy, and Society* (str. 46–58). New York: Oxford University Press.

De Graaf, N. D., De Graaf, P. M. i Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of education*, *73*(april), 92–111.

Dumais, A.S. (2006). Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers' perceptions. *Poetic*s, *34*(2006), 83–107.

Ivković, Ž., Boneta, Ž. i Kanjić, S. (2014). „Dijete kao projekt" vs „daj dite materi": orodnjenost roditeljske brige o djeci. *Sociologija, 56*(4), 495-505.

Kloosterman, R., Notten, N., Tolsma, J. i Kraaykamp, G. (2011). The Effects of Parental Reading Socialization and Early School Involvement on Children's Academic Performance: A Panel Study of Primary School Pupils in the Netherlands. *European Sociological Review*, *27*(3), 291–306. DOI:10.1093/esr/jcq007

Kraaykamp, G. (2003). Literary socialization and reading preferences. Effects of parents, the library, and the school. *Poetics*, *31*(2003), 235–257.

Kraaykamp, G. i van Eijck, K., (2010). The intergenerational reproduction of cultural capital: a three fold perspective. *Social Forces*, *89*(1), 209–231.

Krolo, K., Marcelić, S. i Tonković, Ž. (2016). Roditeljski kulturni kapital kao odrednica kulturnih preferencija mladih. *Društvena istraživanja*, *25*(3), 329–351.

Melhuish, E., Sylva, C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. i Taggart, B. (2008). Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues, 64*(1), 95–114.

Milić A. (2006). *Sociologija porodice. Kritika i izazovi*. Beograd: Čigoja štampa.

Mohr, J., DiMaggio, P. (1995). The Intergenerational Transmission of Cultural Capital. *Research in Social Stratification and Mobility, 14*(1), 167–99.

Nagel, I., (2010). Cultural participation between the ages of 14 and 24: intergenerational transmission or cultural mobility? *European Sociological Review*, *26*(5), 541–556.

Notten, N. i Kraaykamp, G. (2010). Parental media socialization and educational attainment: Resource or disadvantage? *Research in Social Stratification and Mobility*, *28*(2010), 453–464.

Sullivan, A. (2003). *Cultural Capital, Rational Choice and Educational Inequalities*. http://www.cls.ioe.ac.uk/library-media%5Cdocuments%5CD_Phil_Thesis.pdf (4. 4. 2016.)

Ter Bogt, T. F. M., Delsing, M. J. M. H., van Zalk, M., Christenson, P. G. i Meeus, W. H. J. (2011) Intergenerational Continuity of Taste: Parentaland Adolescent Music Preferences, *Social Forces, 90*(1), 297–319.

Van Eijck, K. (1997). The impact of family background and educational attainment on cultural consumption: A sibling analysis. *Poetics,* 25(1997), 195–224.

Van Hek, M. i Kraaykamp, G. (2013). Cultural consumption across countries: A multi-level analysis of social inequality in highbrow culture in Europe. *Poetics, 41*(2013), 323–341.

Van Hek, M. i Kraaykamp, G. (2015). How do parents affect cultural participation of their children? Testing hypotheses on the importance of parental example and active parental guidance. *Poetics, 52*(2015), 124–138.

Willekens, M. i Lievens, J. (2014). Family (and) culture: The effect of cultural capital within the family on the cultural participation of adolescents, *Poetics*, *42*(2014), 98–113.

Parental Reading Cultural Capital and Reading Socialization of their Children of Early and Preschool Age

Summary
This article reviews the relationship between parental (family) reading cultural capital and reading socialization of their children of early and preschool age. The theoretical starting point is the work of Bourdieu's theory of cultural reproduction, that is, the thesis of the three forms of cultural capital: embodied, objectified and institutionalized. The research was conducted by survey on a sample of parents whose children attend kindergartens in the cities of Rijeka and Pazin (N=204). The results partially confirm Bourdieu's thesis that transmission of reading cultural capital from parents to children is linked to all three forms of parental cultural capital. Parents with higher levels of cultural capital-intensive readers socialize their children. At the same time, basic reading socialization, such as storytelling, daily reading of books and owning them, is present in almost all families and is part of socially accepted parenting practices with a child of this age. Readers' socialization of children is emphasized by gender, as it is predominantly a mother's activity.
Key words: Bourdieu's theory of cultural capital; kindergarten children; family reading cultural capital; transmission of cultural capital

Izvorni znanstveni rad

Uzroci i posljedice sociokulturnih anomalija u romanu *Zeleni pas* Nade Mihelčić

Dragica Dragun i Milan Strahinić

Sažetak

Zeleni pas *Nade Mihelčić strukturno je, stilski i tematski kompleksan roman. Analizi literarnog prikaza dugotrajne ovisnosti pristupa se metodologijom socioloških istraživanja: s aspekata fiziološke i psihičke determinante (opis halucinatorne ugode) te pitanja u vezi s mogućim oporavkom (odvikavanje u komuni). Sociologijski se pristupa promatranju dvojake štetnosti ovisnosti – zdravstvene i društvene. U radu je ovisnost dovedena u vezu s kažnjivim ponašanjem, prikazan je paradigmatski primjer društvene distribucije ovisnosti tinejdžerica, a društveno i psihološko podrijetlo ovisnosti pronalazi se u društvu u kojem su narkotici prisutni. Posljednji je pristup sa stajališta sociologije devijantnosti ovisnosti, kojem je glavno oruđe etiketiranje antisocijalnog pojedinca – ovisnika, u promatranome predlošku protagonistice Vlatke. Međutim, najsnažnije etiketiran i stigmatiziran u romanu nije pojedinac, nego cijela njegova obitelj. S medicinskog aspekta problem ovisnosti analizira će se iz literarnog opisa gradacije fizičkog propadanja koje je posljedica ovisnosti o drogama, opisa halucinatorne ugode, opisa ovisničke apstinencijske krize te smrti protagonistice kao posljednje faze patološkog stanja.*

Ključne riječi*: društvo; Mihelčić; obitelj; ovisnost; Zeleni pas*

Uvodno

Romanu *Zeleni pas* suvremene autorice za djecu i mlade Nade Mihelčić[1] pristupiti je metodologijom suvremene hrvatske znanosti o književnosti, a to podrazumijeva istraživanje „u svjetlu probuđena interesa za kulturološki i antropološki angažiraniju kritiku“ (Rafolt, 2009, str. 16). Taj se interes, odnosno pomak interesa, u hrvatskoj znanosti o književnosti prvi put sustavno ogleda u dvama zbornicima.[2] Poslužit će Rafoltovo sintezno viđenje intencije zbornikā u profiliranju metodološkoga instumentarija koji je u ovom radu

[1] Nada Mihelčić (1946. – 2015.) hrvatska je književnica za djecu i mlade. Autorica je romana „Bilješke jedne gimnazijalke“ (2005), a autoričin drugi roman „Zeleni pas“ (2009) postigao je svojevrstan rekord osvojivši u istoj godini sve četiri prestižne nagrade za koje je nominiran: Nagradu „Grigor Vitez“, Nagradu „Anto Gardaš“, Nagradu „Mato Lovrak“, a naposljetku i međunarodnu Nagradu „Mali princ“.
Godine 2011. autoričin roman „Pustolovine Arna i Điđija“ dijeli Nagradu „Grigor Vitez“ s knjigom Sanje Lovrenčić. Tijekom 2012. godine objavljene su „Pričice i pjesme iz daleke Afrike“ te roman „Napokon brucošica“. Godine 2014. objavljen je roman „Edbin“.

[2] Riječ je o zborniku književnoantropološke tematike „Čovjek, prostor, vrijeme: književnoantropološke studije iz hrvatske književnosti“ te zborniku radova s područja književne imagologije „Kulturni stereotipi: koncepti identiteta u srednjoeuropskim književnostima. Oba su zbornika objavljena 2006. godine u Zagrebu.

primijeniti na tekst dječje književnosti. Leo Rafolt (2009, str. 17) kao ključnu pretpostavku navodi onu „o mogućnosti primjene analitičkog ili kritičkog instrumentarija književne antropologije, ili instrumentarija koji se može svesti pod zajednički nazivnik književnoantropološke interpretacije, na korpus hrvatske književnosti.“ U kontekstu spomenutih zbornika, ali s namjerom šire primjene valja spomenuti da je „ono što obgrljuje tako raznorodne pristupe književnome tekstu i legitimira svaki od spomenutih tipova analize kao književnoantropološki ili kulturnoantropološki (…) usredotočenost (…) na književni tekst kao proizvod kulture i na književni tekst kao reprezentatem zanimljivih (socio)kulturnih anomalija.“ Takve je anomalije, u radu, prikazati na odabranom predlošku.

Ovisnost o drogi kao društveni fenomen i kao književna pojava

Nada Mihoković-Kumrić (2015, str. 87) *Zeleni pas* određuje kao roman u kojem kroz svjedočenje mlađe trinaestogodišnje sestre saznajemo koje posljedice drogiranje jednoga člana ostavlja na cijelu obitelj. To se i ovdje čini najpreciznijom odredbom, stoga će se u središtu proučavanja ovoga rada naći ovisnost o drogi. Najšire gledajući, ovisnosti se može pristupiti s medicinskoga aspekta, gdje se tretira kao bolest i javnozdravstveni problem te sa sociološkoga aspekta, gdje se u obzir uzimaju posljedice ovisnosti po pojedinca, odnosno utjecaj tih posljedica na njegovo uže i šire društveno okruženje.

Konzumiranje opojnih droga i, posljedično, pojava ovisnosti, fenomen je čiju prisutnost u društvu od davnina potvrđuju povijesne činjenice. Može se zaključiti, kako navodi Zoričić, da povijest korištenja psihoaktivnim tvarima ide ruku pod ruku s poznatim povijesnim razvojem civilizacije (Zoričić, 2018, str. 15). Postoje pisani tragovi o konzumaciji opijuma u starih Sumerana 3400 godina pr. Kr., a stalni porast proizvodnje, ponude i potrošnje zabranjenih droga uočljiv je od Drugoga svjetskog rata do naših dana te je njihova zloporaba postala transkulturalni fenomen (Čanić i Friščić, 2013, str. 169). Kada je riječ o ovisnosti o drogama u Republici Hrvatskoj, prvi pravi ovisnici evidentirani su šezdesetih godina u Puli, Zagrebu i Rijeci te se smatra da je otada zloporaba ilegalnih droga u Hrvatskoj u stalnom porastu (Ibid.). Autori navode da, iako se ta pojava stalno širila, sve do 1990. godine nije prelazila relativno zatvorene krugove konzumenata, osim u Dalmaciji (Ibid.). Devedesetih je godina 20. stoljeća ratno stanje u Hrvatskoj prouzročilo slabljenje policijske kontrole što je za posljedicu imalo jačanje tranzita droga s Istoka, a sa Zapada je počeo pristizati kokain i druge psihostimulativne droge. (Ibid.) Usto, oslabljeni su preventivni programi koji su dotad bili aktivni, a sve je to rezultiralo porastom broja konzumenata i bogatim ilegalnim tržištem raznovrsnih droga. Gledajući unatrag, te su činjenice imale značajnoga udjela u osnaživanju problema s ovisnostima zbog kojih se danas o ovisnosti govori kao o javnom pitanju, odnosno javnozdravstvenom problemu (Brlas i Gorjanac, 2015, str. 6), koji je treći problem po težini, odmah nakon maligniteta i kardiovaskularnih bolesti (Zoričić, 2018, str. 4). Pojava novih droga poput sintetskih kanabinoida prilog je epidemiološkoj slici ovisnosti o psihoaktivnim drogama naveden u *Izvješću o osobama liječenim zbog zlouporabe psihoaktivnih droga u Hrvatskoj u 2017. godini* Hrvatskog zavoda za javno zdravstvo, a ondje se kao problem uočen u novije vrijeme navodi i opskrba konzumenata drogama putem interneta, koja omogućuje nabavu novih droga, a kontrola je cijeloga postupka vrlo teška (Katalinić i Huskić, 2018, str. 6).

Prije analize književnoga predloška, valja ukratko donijeti osnovnu terminologiju ovisnosti. Prema definiciji Svjetske zdravstvene organizacije ovisnost je „duševno, a ponekad i tjelesno stanje, koje nastaje međudjelovanjem živog organizma i sredstva ovisnosti, a karakteriziraju ga ponašanje i drugi duševni procesi koji uvijek uključuju prisilu za povremenim ili redovitim

uzimanjem sredstava ovisnosti u namjeri da se doživi njegov učinak na duševne procese, a katkad da se izbjegne nelagoda zbog odsutnosti takva sredstva. Tolerancija može, ali ne mora biti prisutna. Osoba može biti ovisna o jednom ili više sredstava ovisnosti“ (Lacković, 2005, str. 78). Dva su stanja ovisnosti: psihička i fizička ovisnost. Psihička se ovisnost ne očituje mjerljivim, univerzalnim, fizičkim pokazateljima. Ona je „stanje pri kojem sredstvo ovisnosti uzrokuje osjećaj zadovoljenja i duševni nagon koji zahtijeva povremeno ili redovito uzimanje sredstava ovisnosti radi stvaranja ugode ili radi izbjegavanja neugode“ (Ibid.). S druge strane, fizička je ovisnost „stanje prilagodbe koje se očituje fizičkim poremećajima pri obustavljanju uzimanja sredstava ovisnosti. Ti poremećaji, tj. sindrom ustezanja ili apstinencijski sindrom, sastoje se od specifičnih vrsta simptoma i znakova tjelesne i duševne prirode koji su karakteristični za pojedini tip sredstva ovisnosti“ (Ibid.). Prema tim je definicijama ovisnost sagledana kroz medicinski model, koji međutim ne daje odgovor na tretman socijalnih komplikacija ovisnosti (Zoričić, 2018, str. 6). Ovisnost u svjetlu socijalnoga učenja iznosi teoriju prema kojoj „ljudi nisu moralno uskraćeni, mentalno oboljeli ili nemoćni pred supstancijom. Bitna je interakcija između okruženja, pojedinca i droge. Uporaba droge naučeno je ponašanje i ima funkcionalan karakter.“ (Ibid.) Budući da će se u romanu pronaći primjeri koji niti ovim dvama pristupima neće moći biti opisani (što je potkrepa nužnosti multidisciplinarnoga pristupa), potrebno je opisati još jedno viđenje ovisnosti, psihoterapijsko, koje „ovisnost sagledava kao psihološku slabost, problem pojedinca, pokušaj da se nosi sa zahtjevima realnosti“ (Ibid).

Analizu predloška valja započeti određenjem modela književno oblikovane obiteljske zajednice kako bi bio dan potreban širi okvir promatranja posljedica ovisnosti. Pokuša li se tipologija obitelji u hrvatskom dječjem romanu Stjepana Hranjeca (2006, str. 32) primijeniti na zadani predložak, nailazi se na problem. Naime, na početku bi se moglo zaključiti kako se u romanu radi o čvrsto strukturiranoj, homogenoj obitelji jer se, osim nekoliko sitnijih, bezazlenih svađa, u funkcioniranju te obitelji ne uočavaju veći problemi te je ona mjesto koje okuplja sve značajne likove romana. Međutim, ta slika homogene obitelji zauzima tek trećinu romana,[3] a nakon toga obitelj bi se mogla klasificirati kao krnja – nedostaje joj jedan član – kći koja je pobjegla od kuće – a ostatak obitelji trpi posljedice zbog tog nedostatka. Čini se najpreciznijim obitelj u tom romanu označiti hibridnom kategorijom – od homogene prema krnjoj obitelji. Upravo je ta hibridna kategorija označitelj teških posljedica koje obitelj trpi, odnosno disfunkcionalnosti na sociološkom planu.

Homogenu obitelj prve trećine romana karakteriziraju odnosi djece, roditelja i bake gdje u prvi plan dolaze dječji interesi, sklonosti, osjećaji i događaji koji se uklapaju u kontekst zajednice – obitelji te se više-manje sve refleksivno promatra unutar nje. Međutim, jedna, na prvu bezazlena epizoda uzrokom je kasnijoj preobrazbi u krnju obitelj. Riječ je o epizodi u kojoj su blizanci Vlatka i Robert na tulumu na kojem Vlatka konzumira sredstva ovisnosti. Iako tek spomenuta scena i bez trenutnih reperkusija, uklopljena, uljuljkana u gotovo pripovjedačku idilu mladih i njihove obitelji, ta je scena pokretač zbivanja u vezi s Vlatkom koja su za posljedicu imala utjecaj na cijelu obitelj sve do kraja romana. Od Vlatkina odlaska iz obitelji, odnosno kada se pronađe dokaz da se ona drogira, obitelj postaje poprište borbe članova s okolinom, ali i međusobno. Obitelj, uz to, zbog njezinih krađa i prevara postaje

[3] Roman je podijeljen na petnaest brojevima označenih poglavlja te uvodni dio u kojem se pripovjedački glas obraća u prvom licu jednine te opisuje namjeru svojega pripovijedanja.
Tek na kraju petog poglavlja Vlatka odlazi od kuće i ostavlja pismo što označava početak narušavanja slike homogene obitelji.

ekonomski nestabilna, naslućuje se i potpuni razdor te naznake razvoda roditelja. Ranije spomenute posljedice koje obitelj trpi sada su konkretizirane te postaje razvidno da „narušeni interpersonalni odnosi, bilo primarno ili sekundarno, čine ovisničku obitelj disfunkcionalnom u srži njezina funkcioniranja, narušavajući emotivne odnose te komunikaciju unutar obitelji, kao i obitelji prema širim sustavima“ (Zoričić, 2018, str. 3).

Upravo navedene devijantnosti mogu biti poticaj smještanju romana u kontekst dječje književnosti. Nakon što upozori na devijacije u obitelji koje se odražavaju na pojedinca, a onda i na društvo, a koje su predmet interesa dječje književnosti koja ima zadatak instruktivno djelovati primjerom, Hranjec (2006, str. 37) zaključuje kako „tekstu dječje književnosti poradi toga pripada uloga animatora za toplinu, prisnost i vrijednost obiteljskoga okružja.“

Ovisnost je sa sociologijskoga aspekta definirana kao „predanost ili robovanje nekoj tvari, obično drogi, koja se smatra zdravstveno ili društveno štetnom.“ (Abercrombie, Hill, Turner, 2008, str. 251). Više je socioloških pristupa ovisnosti i predmeta njihovih interesa, a u romanu se mogu pronaći primjeri gotovo za svaki od pristupa.

Jedan od pristupa istraživanja ovisnosti razmatra: (1) analizu ovisnosti vezanu uz kažnjivo ponašanje (kao što su primjerice vozački prekršaji); (2) društvenu distribuciju ovisnosti prema dobi, klasi i spolu; (3) društveno i psihološko podrijetlo ovisnosti (kao što su utjecaji roditelja). Takvo istraživanje naglašava važnost učenja i postojanja prilika za ovisničko ponašanje.

Potkrepu za taj pristup moguće je u potpunosti pronaći u romanu. Navod da je Vlatka bila u zatvoru tematiziranje je ovisnosti, odnosno devijantnoga pojedinca, s aspekta kažnjivosti. U romanu to nije doneseno kao neposredno iskustvo, nego kao informacija koja se o ovisnici doznaje:

„– Nakon što su je deportirali iz Italije, Vlatka nije otišla ni u kakvu komunu… (…) – Cijelo ovo vrijeme Vlatka je bila u zatvoru, i sad joj je zbog dobrog ponašanja skraćena kazna, pa je sutra puštaju na slobodu.“ (Mihelčić, 2009, str. 214–215)[4]

Glede boravka u zatvoru, Ivan Damjanović navodi da ovisnici o opojnim drogama predstavljaju najbrojniju skupinu zatvorenika (Damjanović, 2006, str. 51). Kažnjivost se podrobnije određuje kada se govori o forenzičkopsihijatrijskim aspektima povezanima s ovisnostima. Zoran Zoričić (2018, str. 38) navodi dvije vrste kriminala koje se javljaju zbog ilegalne pozicije preprodaje droge: izravni ovisnički kriminal (nabava i preprodaja droge) dolazi uz posredni ovisnički kriminal (kriminalno ponašanje u svrhu osiguranja novca za drogiranje). Potkrepa je to mnogim krađama i prijevarama koje je Vlatka poduzela u razdoblju ovisnosti.

Vlatkine krađe mogu se promatrati u stupnjevitom slijedu. Prilikom prvoga bijega od kuće ukrala je sestri novac, a za vrijeme njezina odsustva od kuće posjećivala je obiteljske prijatelje te na prijevaru od njih uzimala značajne iznose novca, čije je vraćanje obitelj dovelo do dugova i velikih odricanja, čak siromaštva. Krađe su potom postale ozbiljnije te prerasle u šverc, pljačku i provale:

„Kasnije nam je baka rekla kako su Vlatku ulovili s nekoliko šteka cigareta koje je prodavala za nečiji račun. Ulovili su još nekolicinu njih i neki su priznali pljačku kioska i provale u nekoliko stanova, a netko od njih je spomenuo Vlatku kao suučesnicu.“ (202)

---

[4] Radi sažetosti i preglednosti rada, nadalje će se svi citati iz navedenoga djela donositi tako da se nakon citata donese broj stranice u zagradi.

Potkrepa je to Damjanovićeve tvrdnje da zatvorenici o opojnim drogama znatno češće čine imovinska kaznena djela, nego zatvorenici koji nisu ovisni o drogi (Damjanović, 2006, str. 59), a te su vrste devijantnoga ponašanja u skladu sa znanstvenim istraživanjima: bježanje od kuće, krađe i provale, šverc, privođenje u policiju (Galić, 2002, str. 33).
Prema učestalosti krađa i prijevara te čestotnosti konzumacije i cijeni opijata, prema psihologijskim opisima, vrlo je vjerojatno riječ o heroinskoj ovisnici. Zoričić (2018, str. 133) navodi kako „fascinira sposobnost snalaženja narkomana što se tiče mogućnosti manipuliranja okolinom i obitelji radi nabave heroina. Sva kognitivna inteligencija uključena je 24 sata na dan isključivo u funkciju nabave sredstva, dok je emocionalna i socijalna inteligencija sve slabija. U početku se preferiraju kratkoročna rješenja, pozajmice, laži, prijevare, što je i ključ relativno uspješne nabave sredstva na kratke staze. Na duge staze, gube se prijateljstva, narušavaju obiteljski odnosi, gubi posao, prekida školovanje."
Prekid školovanja kao posljedica ovisnosti znakovit je i za protagonisticu romana. Na početku romana doznaje se da Vlatka pohađa 3. razred gimnazije, a „već se dvije godine provlači iz razreda u razred" (11). Iako profil škole nije relevantan za zloporabu droga, jer je kontaminiranost drogom otprilike jednaka u gimnazijama, tehničkim, te industrijskim i obrtničkim školama (Galić, 2002, str. 32), vrlo je znakovit slab školski uspjeh jer se „zloporaba svih vrsta droga pojavljuje (…) značajno češće među učenicima s lošijim ocjenama (1, 2, pa i 3), nego među vrlo dobrima i odlikašima" (Ibid., str. 30). Protagonisticu je tako kroz roman moguće pratiti od slaboga školskog uspjeha do prekida školovanja: „Dani su prolazili, Vlatki ni traga, a datum određen za popravne ispite bio je sve bliže. Tati i mami je napokon postalo jasno da se tu više ništa ne može učiniti. Vlatka će pasti razred!" (132).
Dalje, društvena distribucija ovisnosti prema dobi promatra se, možda paradigmatski, na primjeru tinejdžerke koja se s prvim simptomima ovisnosti susreće u srednjoškolskim danima. Čanić i Friščić (2013, str. 172) ključnim razdobljem za iskušavanje droga i za razvoj narkofilske tendencije navode ono između 15. i 20. godine života. Galić (2002, str. 10) prema iskazu maturanata zaključuje da „adolescenti prva iskustva s psihoaktivnim tvarima stječu kroz alkohol (prosječno s 13,2 godine). Ubrzo slijedi duhan (13,6), a marihuanu počinju konzumirati u 16. godini života." U tim srednjoškolskim danima, sociološki gledano „mladi ljudi nisu djeca niti su još odrasli, i nisu dosegnuli punu zrelost. Više nisu, u psihološkome smislu, ovisni o roditeljima, ali još nisu ni u cijelosti osposobljeni za samostalan život. Obezvrjeđuju iskustva odraslih, a nemaju dovoljna osobna iskustva. Htjeli bi živjeti jako, osjetiti život u punoj snazi" (Čanić i Friščić, 2013, str. 172). Posljednja rečenica implicira hedonizam kao imperativ te društvene skupine koji kao dio sustava vrijednosti adolescente najčešće navodi na rizično ponašanje.
Treći aspekt podrazumijeva društveno podrijetlo ovisnosti. Iako sažeto doneseno, uvjerljivo predočuje kako je Vlatka, u kojem društvu i na čiji nagovor prvi put konzumirala opijate. Donesen je opis scene na tulumu na kojem su blizanci Vlatka i Robert:
„Na tom je tulumu Rob miješao neke koktele, pušio cigaretu za cigaretom i pred svima joj rekao kako ne zna što propušta jer nije ni probala ni cugu ni cigarete. Izjavila je kako su cigarete za klince njegovog tipa kojima je ionako cijeli život pušiona. A njoj treba nešto jače, barem trava ako nema ništa bolje. Oni tamo se nisu pustili dugo moliti, brzo su joj dali sve što je tražila" (17–18).
Iz prve i posljednje rečenice citata znakovita je kontaminiranost životnoga okruženja mladih drogom. Naime, prema istraživanju Jadranka Galića (2002, str. 12) čak 73 % ispitanika navelo je da drogu vrlo lako mogu nabaviti u kafiću ili disku. Budući da su tim istraživanjem obuhvaćene osnovne i srednje škole grada Zagreba, stupanj je vjerodostojnosti navođenja

veći jer je mjesto radnje romana Zagreb, a protagonisti školarci, upravo kao i skupina ispitanika. I Čanić i Friščić (2013, str. 171) također su došli do zaključka da je najvećem broju ispitanika droga najdostupnija na tulumima.

Na primjeru je opisana prva konzumacija adolescenta, a u potrazi za motivom prve konzumacije nailazi se na želju za dokazivanjem, što potvrđuje i znanstveno istraživanje u najvećem broju slučajeva (Čanić i Friščić, 2013, str. 171). I drugo istraživanje potvrđuje da su najčešći motivi koji se mogu svesti pod zajednički nazivnik socijalne afirmacije: „uklopiti se u društvo“, „biti cool“, „želja za isticanjem“ i sl. (Galić, 2002, str. 15–16).

Primjenjiva je pritom psihologijska podjela psihoaktivnih sredstava na legalna, kao što su duhan i alkohol, te ilegalna, u našemu je predlošku to marihuana, žargonski u tekstu izravno imenovana. Kada je riječ o marihuani, Zoričić navodi da konzumacija marihuane sa zdravstvene točke gledišta nema mnogo veći potencijal štetnoga djelovanja u odnosu prema legalnim psihoaktivnim sredstvima. „Ipak, može upućivati na neprilagođenost i nezrelost mladih koji u okviru faze odrastanja, sukoba autoriteta, kroz nedopušteno sredstvo provode inicijaciju u vršnjačku skupinu, ili propituju strukturu zabrana i odlučnost društva“ (Zoričić, 2018, str. 138).

Nije zanemariva činjenica da se s Vlatkom na tulumu našao njezin brat te da je u jednom kasnijem trenutku i on priznao konzumaciju ilegalnih sredstava ovisnosti. Međutim, njegovu konzumaciju valja označiti eksperimentalnom, a Vlatkinu aktualnom (redovitom). Tu je razliku važno uspostaviti jer „značajan broj konzumenata odustaje od droge već nakon prvih iskustava i ne prijeđu u povremene ili svakodnevne potrošače. Također je očito da viša stopa ‚eksperimentiranja’, u pravilu, rezultira većim brojem redovitih konzumenata“ (Galić, 2002, str. 8). Spomenuta se razlika uočava i pri analizi sustava vrijednosti koji je ranije naznačen spomenom hedonizma. Naime, prema istraživanju „adolescenti skloniji zloporabi droga relativno više važnosti pridaju hedonističkim vrijednostima, dok altruističke i prosocijalne vrijednosti više ističu i cijene oni sa slabijim interesom za drogu“ (Galić, 2002, str. 39). Znakovito je to mjesto za usporedbu blizanaca, koji pohađaju istu školu, idu u isti razred, no njihovi su interesi potpuno različiti: Vlatka pokazuje interes samo za „modu, dečke i afektiranje“ (11), a njezin brat blizanac „samo čita knjige o šahu i rješava matematičke zadatke“ (16).

Nadalje, pozitivistički pristupi koji prihvaćaju biheviorizam više pažnje posvećuju fiziološkim i psihičkim determinantama dugotrajne ovisnosti i pitanjima vezanima uz mogući oporavak. (Abercrombie i dr., 2008, str. 251). Fiziološka i psihička determinanta donesena je u opisu halucinatorne ugode, koja će biti podrobnije razmotrena, a pitanje mogućeg oporavka uključeno je spomenom da je Vlatka neko vrijeme boravila u komuni u Španjolskoj.

Treći pristup temelji se na simboličkom interakcionizmu i zanima se za: (1) društvene procese i društveni kontekst u kojima pojedinci postaju, primjerice, korisnici droge unutar devijantne subkulture; (2) procese održavanja sklonosti prema upotrebi droge; (3) društvene reakcije prema ovisniku, odnosno etiketiranju ovisnika kao osobe društveno devijantnog ponašanja. Proces postajanja ovisnikom konceptualizira se kao karijera s određenim stupnjevima u kojoj ovisnik počinje prihvaćati stigmatizirajuću etiketu ponašajući se u skladu s novim identitetom. Prema tome, sociologija devijantnosti ovisnosti pristupa kao etiketi kojom predstavnici zakona i javno mnijenje provode društvenu kontrolu nad pojedincima za koje se smatra da su opasni ili antisocijalni.

Taj je pristup vrlo primjenjiv jer se potkrepa nalazi u samoj ideji romana. Počevši od društvenoga konteksta, devijantna supkultura naznačena je Vlatkinim načinom odijevanja:

„Samo je na desnoj strani glave, negdje na pola puta između sljepoočnice i tjemena, imala ostavljen jedan pramen kose spleten u tanku pletenicu koja je sezala do ramena. Oni što rade ‚piercing' po raznim dijelovima tijela sigurno su na njoj zaradili cijelo bogatstvo jer je imala dva prstena preko lijeve obrve, jedan joj je bio provučen kroz nos, dolje kroz onu pregradu između nosnica (…). Na svakoj uški imala ih je barem pet-šest, a jednog posred donje usnice" (172–173).

Supkulturna pripadnost može se dovesti u vezu s rizičnim ponašanjem, a potvrdu je moguće naći u istraživanju koje je „pokazalo kako učenici koji se smatraju pripadnicima neke supkulture češće konzumiraju alkohol i psihoaktivne tvari poput marihuane, speeda i ecstasya" (Knežević, 2016, str. 37).
Sklonost prema uporabi droge vidljiva je iz Vlatkina opetovanoga bježanja od kuće. Društvene reakcije prema ovisniku bila bi spomenuta ideja romana, iako pomalo modificirano. Naime, u središtu romana nije etiketiranje ovisnika, iako je i ono zastupljeno, koliko je zastupljeno etiketiranje cijele obitelji iz koje potječe odmetnuti društveno devijantni pojedinac – ovisnik. Vlatki se po povratku, pogotovo drugom povratku, malo tko iz obitelji veseli, članovima je jasno da ona više nije sestra, kći ili unuka kakvom je nekada bila. Svoju ravnodušnost otvoreno pokazuju te na vijest o Vlatkinu možebitnu povratku kući braća i sestra su „žalosno sretni": „nisam više bila sigurna je li to sreća zbog kraja njezinih ili naših muka" (170). Robertova djevojka Marina prekida vezu s njim, što je jedan od primjera posljedice po okolinu, a majka mu, tada, iznosi misao o stigmatiziranosti obitelji ovisnika:
„Dom narkomana ti je obilježen, sine moj, ljudi ih izbjegavaju kao kugu, premda će posve civilizirano reći kako sve razumiju i kako to uopće ne znači da ćeš i ti poći stranputicom. Bojim se da tu nikakva isprika neće pomoći pa ćeš na bolan način osjetiti kako se neke pogreške u životu ne mogu ni brzo ni lako ispraviti…" (106).
S medicinskoga je stajališta uputno promotriti gradaciju Vlatkina fizičkog propadanja kao posljedicu ovisnosti o drogama koja se može pratiti u dvama opisima: u prvom je naznačeno da je Vlatka vidno smršavila, toliko da ju je pas skoro srušio, pa do opisa koji je predočavaju kao staricu:
„Pred nama je stajala neka sjena, koščato biće s previše kože koja se na čelu i oko usana naborala kao kod starijih ljudi. Njezina kosa, sada prirodne tamnosmeđe boje, bila je glatko začešljana u konjski rep pa su se na licu još više isticali oni strašno upali obrazi. Izgledala je kao neka od onih gospođa koje prijepodne izlaze iz gostionica pokraj tržnice i teturaju. Kasnije, kad je progovorila, vidjelo se kako je odavno trebala staviti plombu na gornji prednji zub koji je već pocrnio" (222).
Usporedi li se to s medicinskim opisom, sličnosti su vrlo velike: „Heroin ubija glad i tijelo mršavi, iznimke su periodi kad ovisnik poludi za slasticama, bolesti napadaju jetra, pluća, zube, kožu. Uobičajene su bakterijske infekcije krvožilnog sustava, čirevi, te razni tipovi upala pluća, pa i tuberkuloza. … Ovisnici zaraženi su hepatitisom C u 80 % slučajeva (…)" (Radović, 2004, str. 177). Valja dodati da je i Vlatka zaražena hepatitisom: „Dok se drogirala… vjerojatno je koristila nečiju zaraženu iglu… i oboljela je (…) od hepatitisa… Jetra joj je jako oštećena, pa su je zato i pustili kući, jer…" (217). Damjanović navodi da „među ovisnicima o opojnim drogama koji dolaze na izvršavanje kazne zatvora sve veći postotak je zatvorenika kod kojih je dijagnosticiran neki oblik hepatitisa s tim da se najveći porast bilježi kod hepatitisa C" (Damjanović, 2006, str. 54).
Roman donosi i opis apstinencijske krize, odnosno sindroma ustezanja ili apstinencijskog sindroma:

„Noću je cvokotala zubima kao da smo u Sibiru, a ne u pregrijanom sobičku, a barem pet tisuća puta na noć budilo me njezino tiho stenjanje“ (179).
Ti su opisi krize podudarni s opisima iz medicinske literature: „Neposredno nakon prekida uzimanja droge kod ovisnika se pojavljuju znaci fizičke ovisnosti kao primarni apstinencijski sindrom koji traje sedam dana ili dulje, nakon čega slijedi kronični sekundarni sindrom koji traje oko šest mjeseci. Težina apstinencijske krize mogla bi se usporediti s nešto težim oblikom gripe, a karakterizira je hiperaktivnost središnjeg i autonomnog živčanog sustava. Ovisnik se tuži na bol, neraspoloženje, uznemirenost, a pojavljuju se midrijaza, suzenje očiju i proljevi“ (Sedić, 2006, str. 95–96). Statistički gledano, teko oko 30 % ovisnika može se uz pomoć liječnika, lijekova i dobrih programa rehabilitacije i podrške vratiti normalnom životu, jer je „poput drugih najtežih psihijatrijskih bolesti i opijatna ovisnost (…) recidivirajuća ili rekurentna bolest“ (Lacković, 2005, str. 77).
Opis halucinatorne ugode važna je odrednica romana, u reduciranoj formi čak sadržana i u naslovu. Posebnost je tog opisa u tome što je visoko mimetičan te njime „autorica čak jasno pokazuje da uživanje droge može stvoriti osjećaj ugode, zadovoljstva i ljepote“ (Težak, 2013, str. 163). Ta će posebnost omogućiti pristup opisu halucinatorne ugode sa psihologijskog stajališta opisa djelovanja nekih droga.
Opis je potaknula pripovjedačica, sestra koja želi da joj Vlatka opiše iskustvo s drogom, a ona ga opisuje kao „najljepše“ i „puno boja.“
„– …Te boje su promicale strašno… strašno brzo, a onda je iz njih istrčao pas i veselo jurnuo prema meni… prelijep, duuuge dlake… prekrasan… zelen… posve zelen – istisnula je pa zatim legla na bok i lice okrenula prema zidu“ (226).
Iako se naziv droge nigdje u tekstu ne spominje, neke se poveznice uspiju pronaći sa psihodeličnim drogama, ponajprije s LSD-om, koji je kao halucinogeno sredstvo označen kao „kemikalija s vjerojatno najjačim poznatim djelovanjem na čovjeka“ (Grlić, 2002, str. 131), a karakteriziraju ih izobličavanje osjeta percepcije, osobito vida. „Boje izgledaju neobično svijetle i žive, a objekti neoštri i promjenljivi. Fiksirani objekti miču se od bližeg prema udaljenom, sitni površni detalji zapažaju se s dubokom reljefnošću i obojenošću, a snovidne slike izgledaju poput živih filmskih isječaka čak i tada kad osoba ima zatvorene oči“ … Sinestezije su česte (…)“ (Hotujac, 1993, str. 41).
Posljednje poglavlje romana opisuje Vlatkin pogreb. Smrt je u ovakvoj vrsti romana na neki način očekivana jer su „sretni krajevi (…) u pričama o ovisnicima sa tvrdom drogom veoma rijetki, skoro nerealni“ (Lavrenčić Vrabec, 2002, str. 18). Vlatka, ovisnica iz romana premine te se time šalje nedvojbena poruka o rizicima, odnosno štetnosti, pogubnosti drogiranja. Uz tu didaktično-pedagošku još je jedna funkcija uvođenja teme smrti, a to je prihvaćanje smrti kao sastavnoga dijela života te u konačnici neka vrsta nade, odnosno utjehe. Tako u recepcijskom smislu „knjige za djecu i mladež koje govore o smrti mogle bi biti dobar poticaj za razgovor i pripremu na smrt ili za pružanje utjehe djeci kojoj je već umro netko od bližnjih“ (Haramija, 2002, str. 30).

Zaključno

Budući da je intencija bila prepoznati sociokulturne anomalije na književnom predlošku, već je model književno oblikovane obiteljske zajednice ukazao na disfunkcionalnosti obitelji na sociološkom planu. Uz to, značaj je pridan kontaminiranosti životnoga okruženja mladih drogom. Na osobnom planu pojedinca ovisnika znakovitim se pokazala sklonost kriminalnom ponašanju, slab školski uspjeh kao prediktor zloporabe droge te hedonizam kao imperativ društvene skupine koji adolescente najčešće navodi na rizično ponašanje. Posljedice po

zdravlje koje su pomoću simptoma opisane u romanu u usporedbi s opisima iz medicinske literature izuzetno su visokog stupnja podudarnosti. Zaključiti je stoga kako roman *Zeleni pas* suvereno obrađuje temu ovisnosti te da se njoj u literarnoj obradi vrlo vjerno pristupa u skladu s medicinskim spoznajama, a sociološki aspekti stigmatizacije obitelji narkomana, u skladu s namjerama za instruktivnim djelovanjem teksta.

Literatura

Abercrombie, N., Hill, S., Turner, B. S. (2008). *Rječnik sociologije*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

Brlas, S., Gorjanac, V. (2015). *Priručnik: radionice u borbi protiv ovisnosti: Edukacijske i socijalizacijske radionice za djecu i mlade*. Osijek: Centar za nestalu i zlostavljanu djecu Osijek.

Čanić, A., Friščić, M. (2013). Utjecaj psihoaktivnih tvari na zdravlje mladih osoba. *Sestrinski glasnik*, 18(3), 169–173.

Damjanović, I. (2006). *Tretman ovisnika u zatvorskom sustavu te projekti rehabilitacije i resocijalizacije ovisnika o drogama unutar i izvan zatvorskog sustava*., u: *Ovisnost, zlouporaba droga, rehabilitacija, resocijalizacija, smanjenje štete: trendovi, pristupi i odgovori društva na suzbijanje zlouporabe opojnih droga: zbornik radova*. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske – Ured za suzbijanje zlouporabe opojnih droga.

Galić, J. (2002). *Zloporaba droga među adolescentima: rezultati istraživanja*. Zagreb: Medicinska naklada Zagreb – Psihijatrijska bolnica Vrapče.

Grlić, Lj. (2002). *Svijet halucinogenih droga*. Zagreb: Nova knjiga Rast.

Haramija, D. (2002). *Smrt u prozi za djecu i mladež*. U: R. Javor (ur.) *Tabu teme u književnosti za djecu i mladež*. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.

Hotujac, Lj. (1993). *Povijest droga i ovisnosti*. U: V. Pozaić (ur.) *Droga: Od beznađa do nade*. Zagreb: FTI-Centar za bioetiku.

Hranjec, S. (2006). *Obitelj u hrvatskom dječjem romanu*, U: *Zlatni danci 7: Obitelj u književnosti za djecu i mladež*. Osijek: Filozofski fakultet.

Katalinić, D., Huskić, A. (2018). *Izvješće o osobama liječenim zbog zlouporabe psihoaktivnih droga u Hrvatskoj u 2017. godini*. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo. https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2018/11/Ovisni_2017.pdf.

Knežević, S. (2016). *Povezanost supkulturne pripadnosti i rizičnih ponašanja adolescenata* (diplomski rad). Osijek: Filozofski fakultet.

Lacković, Z. (2005). *Zašto su droge štetne: objektivne medicinske informacije u prevenciji ovisnosti*. U: M. Miharija, D. Kramarić, D. Dundović, J. Šarić, D. Majić, J. Splivalo, B. Juretić (ur.) *Borba protiv ovisnosti – borba za zdravu obitelj: zbornik radova*. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske – Vladin ured za suzbijanje zloupotrebe opojnih droga.

Lavrenčić Vrabec, D. (2002). *Bol odrastanja, droge, seks i...*, U: R. Javor (ur.), *Tabu teme u književnosti za djecu i mladež*. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.

Mihelčić, N. (2009). *Zeleni pas: roman za mlade*. Zagreb: Naklada Lukom.

Mihoković-Kumrić, N. (2015). Jedanaest postaja odrastanja. *Književnost i dijete*, 4(3-4), 87–91.

Radović, S. (2004). *Prevencija i zaštita od droge*. Rijeka: Žagar d. o. o.

Rafolt, L. (2009). *Drugo lice drugosti: književnoantropološke studije*. Zagreb: Disput.

Sedić, B. (2006). *Zdravstvena njega psihijatrijskih bolesnika: priručnik za studij sestrinstva*. Zagreb: Zdravstveno veleučilište.

Težak, D. (2013). Je li moglo završiti drukčije? (Pogovor). U: N. Mihelčić, *Zeleni pas*. Zagreb: Alfa.

Zoričić, Z. (2018). *Ovisnosti: prevencija, liječenje i oporavak*. Zagreb: Školska knjiga.

Causes and Consequences of Sociocultural Anomalies in the Novel *Green Dog* by Nada Mihelčić

Summary

Green Dog (Zeleni pas) by Nada Mihelčić is a complex novel in terms of its structure, style and theme. The approach employed in the analysis of the literary representation of a long-term addiction will be based on the sociological research methodology: from the point of view of physiological and psychological determinants (description of hallucinatory pleasures) and the questions related to potential recovery (drug addiction treatment in a commune). The examination of harm caused to both one's own health and society at large will be approached from the sociological standpoint. The paper also explores the link between addiction and punishable behaviour; it is a paradigmatic example of social distribution of teenage addiction, while the social and psychological origin of addiction is found in a society where narcotics are present. The last approach is that from the perspective of the sociology of addiction deviation, whose main instrument is labelling of the antisocial individual – an addict – in the observed model of the protagonist Vlatka. However, it is not the individual that is labelled or stigmatized in the novel most prominently, but his whole family. From the medical point of view, the problem of addiction will be analysed from the literary description of the gradual physical decay resulting from drug addiction, the description of the hallucinatory pleasure, of the abstinence crisis, and the death of an addict as the final phase of this pathological condition. The addiction in literature is approached faithfully and in accordance with medical knowledge.

Key words: society, Mihelčić, family, addiction *Green Dog (Zeleni pas)*

Stručni rad

Osvrt na profesionalni razvoj nastavnika stranih jezika te poučavanje poslovnoga engleskog jezika unutar koncepta cjeloživotnoga učenja

Marijana Drinovac Topalović i Katarina Ćurković Denona

Sažetak

Cjeloživotno učenje koncept je koji obuhvaća niz aktivnosti kojima pojedinac unaprjeđuje postojeća te stječe nova znanja i vještine tijekom cijeloga života na osobnu i opću dobrobit. Spomenuti koncept tako čini okosnicu razvoja suvremenoga pojedinca i društva utemeljenoga na suvremenim tehnologijama i stalnim promjenama, postajući okvir za transformaciju tranzicijskih društava u „društva znanja".

Veliku ulogu u navedenom procesu ima i učenje stranih jezika, posebno engleskoga jezika kao najraširenijega jezika globalnoga poslovanja. U radu se objašnjava razlika između pojmova cjeloživotnoga obrazovanja i cjeloživotnoga učenja s posebnim osvrtom na ulogu poslovnoga engleskog jezika u cjeloživotnom učenju. Pritom se razmatraju suvremeni pristupi poučavanju poslovnoga engleskog jezika te važnost profesionalnoga razvoja nastavnika.

***Ključne riječi**: društvo znanja; nastava engleskog jezika; suvremeni pristup poučavanju; usavršavanje nastavnika*

Uvod: *cjeloživotno učenje* i *cjeloživotno obrazovanje*

Iako se često upotrebljavaju kao istoznačnice, ova se dva pojma razlikuju: *cjeloživotno obrazovanje*, kao i obrazovanje uopće, označuje organiziran i institucionaliziran proces, dok *cjeloživotno učenje* obuhvaća „svaku aktivnost učenja tijekom cijeloga života radi unaprjeđenja znanja, vještina i kompetencija u okviru osobnog, građanskog, društvenog ili profesionalnog djelovanja pojedinca". (*Tjedan cjeloživotnog učenja*, Europska komisija, 2000)

Suvremeno društvo te konkurentno gospodarstvo temelje se na ljudskim potencijalima, odnosno stručnim, sposobnim i kreativnim pojedincima kao *pokretačima* – nositeljima ideja i razvojnih procesa.

U skladu s time kvalitetne i pravodobne informacije te specifična znanja predstavljaju okosnicu *preživljavanja* u današnjem svijetu modernih tehnologija i stalnih promjena u okviru procesa tranzicije u tzv. „društvo znanja".

Zapravo, „današnja generacija predstavlja društvo inovacija, informacija te informatizacija, kao i multikulturalno društvo željno novoga načina rada i pristupa postizanju uspjeha. Da bismo se uhvatili u koštac sa svim novinama potrebno je prilagoditi se promjenama, a promjene većini ljudi teško padaju." (Skledar Ćorluka i sur., 2016, str. 1)

U takvoj situaciji raste potreba za inovativnim pristupom obrazovanju i učenju, utemeljenom na konceptu ***cjeloživotnoga učenja*** (*lifelong learning*), odnosno proaktivnom djelovanju u smislu usavršavanja znanja, vještina i sposobnosti u okviru osobne, društvene i poslovne perspektive.

Prema N. Pastuoviću (2008, str. 255): *Ključne implikacije koncepcije cjeloživotnog obrazovanja, odnosno cjeloživotnog učenja, jesu promjena razumijevanja obrazovanja kao školovanja i napuštanje tradicionalnog vjerovanja da je obrazovanje namijenjeno samo djeci i mladima, a ne i odraslima. Prema tradicionalnom shvaćanju, život je podijeljen u dva odvojena razdoblja: razdoblje djetinjstva i mladenaštva u kojemu se uči i razdoblje odraslosti u kojemu se radi. Cjeloživotno učenje proširuje*

koncept obrazovanja sa školovanja mladih (i odraslih) na neformalno i informalno obrazovanje odraslih, a uključuje i iskustveno učenje mladih i odraslih.
Dakle, pojam ***cjeloživotno učenje*** obuhvaća:
pojedinčevo stjecanje različitih vrsta sposobnosti, interesa, znanja i kvalifikacija od predškolske do umirovljeničke dobi, usavršavanje u tome te kontinuirano prilagođavanje „društvu znanja“ i proaktivno djelovanje s ciljem utjecanja na vlastitu budućnost i opće dobro
ispravno vrednovanje svih oblika učenja, od **formalnog obrazovanja** (vrtić, osnovna i srednja škola, fakultet) do **neformalnog obrazovanja** (stručno usavršavanje, treninzi, seminari) i **informalnog obrazovanja** (razmjena znanja unutar obitelji, među prijateljima i kolegama, na putovanjima). (Praštalo, 2010)

Koncept cjeloživotnog obrazovanja u Europskoj uniji i Hrvatskoj

Europska komisija neprekidno naglašava potrebu postavljanja jasnih kriterija i načina provedbe programa cjeloživotnoga učenja i obrazovanja odraslih s ciljem povećanja zapošljivosti i snalaženja na tržištu rada. Također se ističe nužnost prilagodbe strukture radne snage potrebama tržišta rada pomoću suvremenih obrazovnih programa s ciljem povećanja konkurentnosti europskoga gospodarstva. Uz stjecanje kompetencija za pojedine kvalifikacije i zanimanja jednako je važno razvijati opće znanje i osobne stavove pojedinca kako bi mu se olakšala prilagodba stalnim društvenim i ekonomskim promjenama u okružju.
Program za cjeloživotno obrazovanje ubraja se u najveće programe Europske unije uopće i najveći je program u kategoriji obrazovanja s proračunom od 6,9 milijardi eura. Cilj mu je doprinijeti razvoju Europske unije kao suvremenog i naprednog društva znanja, s održivim gospodarskim razvojem, većom zapošljivosti i većim stupnjem društvene povezanosti.
Nažalost, takvi programi i važnost cjeloživotnog obrazovanja i obrazovanja odraslih u Hrvatskoj još uvijek nisu prepoznati u dovoljnoj mjeri, što je u uskoj svezi s nedovoljnom informiranošću građana i manjkom transparentnosti provođenja postojećih programa.
Ipak, najnovija istraživanja vezana uz obrazovanje odraslih u Republici Hrvatskoj ukazuju na blagi porast svijesti o važnosti cjeloživotnoga obrazovanja. Podatci prikupljeni istraživanjem pod naslovom ***Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj 2017.*** pokazuju da je u razdoblju od godinu dana (srpanj 2016. – srpanj 2017.) oko 34 % hrvatskih građana starih između 25 godina i 64 godine sudjelovalo u nekom od formalnih ili neformalnih programa obrazovanja.
S obzirom na činjenicu da prema popisu stanovništva iz 2011. u Hrvatskoj živi broj od 2 367 993 osobe u tom dobnom rasponu, temeljem provedenoga istraživanja procjenjuje se da je u navedenim obrazovnim procesima sudjelovalo između 760 000 i 850 000 osoba.
Cjeloživotno obrazovanje postalo je dominantno načelo u razvoju suvremenih nacionalnih obrazovnih sustava, što je razvidno iz niza međunarodnih akcijskih planova, deklaracija, dokumenata i konferencija: *Deklaracija UNESCO-ove konferencije: Poziv na akciju Sofija*, *Memorandum Europske komisije o cjeloživotnom učenju*, ostali dokumenti Europske komisije: *Stvaranje jedinstvenog europskog prostora cjeloživotnog učenja*, *Nikada nije prekasno za učenje*, *Akcijski plan za obrazovanje odraslih: Uvijek je dobro vrijeme za učenje* i drugi. Slični dokumenti postoje i unutar hrvatskoga sustava obrazovanja: *Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju*, *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010.*, *Strategija obrazovanja odraslih*, *Deklaracija o znanju HAZU-a*.

Nastava stranih jezika unutar koncepta cjeloživotnoga učenja i profesionalni razvoj nastavnika

Uslijed globalizacije i porasta potrebe za znanjem stranih jezika te isticanja pojma *komunikacijske kompetencije,* profesori stranih jezika suočavaju se sa stalnom potrebom za stručnim usavršavanjem kako bi se uspješno prilagodili suvremenim standardima u poučavanju. (Vukotić, 2018, str. 10)

Svijet se svakodnevno i nezaustavljivo mijenja što najbolje možemo vidjeti iz razvoja tehnologije. Temeljni preduvjet za uporabu suvremene tehnologije i funkcioniranje na suvremenom tržištu rada upravo je poznavanje stranih jezika, osobito engleskog, koji je postao službenim jezikom globalne komunikacije.

Dakle, potpuno je jasno da su ljudi koji ne poznaju strane jezike, osobito engleski, danas puno manje konkurentni na globalnom tržištu rada od onih koji poznaju jedan ili više stranih jezika.

Međutim, konkurentnost i zapošljivost ne moraju biti jedini razlozi zbog kojih se netko odlučuje za učenje stranoga jezika. Na motivaciju mogu utjecati i ostali čimbenici socijalne prirode, poput upoznavanja novih ljudi, putovanja, korespondencije na stranom jeziku, čitanja literature i slično. Stoga je nastavu stranih jezika unutar koncepta cjeloživotnoga učenja moguće organizirati u grupama za polaznike različite dobi i preferencija. Pritom posebice treba imati na umu specifične razlike u učenju s obzirom na dob polaznika. Dok djeca tek stječu iskustva i postupno nadograđuju znanje o svijetu oko sebe, odrasli polaznici već imaju određena znanja, vještine i iskustvo, što im uvelike može pomoći pri učenju novih sadržaja. Potrebe i interesi polaznika tako postaju temeljne smjernice za osmišljavanje sadržaja obrazovnih aktivnosti. Dakle, uspješan nastavnik treba djelovati poticajno, ispravno usmjeravati polaznike i imati na umu posebnosti učenja s obzirom na dob.

Pritom u prvi plan dolaze značajke koje utječu na profesionalni razvoj nastavnika:

nastavničke kompetencije: filološka kompetencija, pedagoška kompetencija, didaktičko-metodička kompetencija, socijalna kompetencija, organizacijska i moderatorska kompetencija

medijska i opća tehnička pismenost nastavnika

motivacija. (Vukotić, 2018, str. 11)

Ukratko, uz neizostavno poznavanje jezika, nastavnik treba izvrsno vladati pravilima struke, poznavati suvremenu informacijsku tehnologiju te biti dobar komunikator i motivator.

Govoreći o implementaciji profesionalnog razvoja nastavnika stranih jezika, nju je moguće promatrati kroz *institucionalnu* i *osobnu* perspektivu.

Institucionalna perspektiva odnosi se na korake koje je nužno napraviti unutar institucije kako bi se implementirao program profesionalnoga razvoja nastavnika stranoga jezika, a to znači:

odrediti potrebe institucije i nastavnika u njoj

postaviti ciljeve za profesionalni razvoj

odabrati sudionike

omogućiti podršku

procijeniti naučeno.

Osobna perspektiva odnosi se na mogućnost da nastavnici sami kreiraju vlastiti profesionalni razvoj, pri čemu treba imati na umu sljedeće smjernice:

zapitati se što biste novoga voljeli saznati o nastavi stranoga jezika koji predajete

napraviti plan profesionalnoga razvoja: strategije, teme, timski rad, konferencije i radionice, ciljevi i rok za njihovo postizanje, samoprocjena naučenoga, dijeljenje rezultata s drugima. (Vukotić, 2018, str. 13–14)

Prema Scriveneru (2005, str. 370–380*)* nastavni proces sam je po sebi oblik učenja. Dakle, ne uče samo učenici nego i nastavnici. Nastavnici istodobno poučavaju i uče; nastava i učenje se isprepliću. To se ne odnosi samo na inicijalnu obuku ili početni nastavnički staž, nego se proces učenja odnosi na cijelu nastavničku karijeru i manifestira se dodatnim aktivnostima poput: čitanja stručnih časopisa, pisanja stručnih članaka i knjiga, odlazaka na konferencije i seminare, izlaganja na konferencijama (osobna iskustva), razmjene ideja s kolegama, davanja privatnih poduka itd.

Nadalje, Richards i Farrell (2009, str. ix) ističu današnja očekivanja od nastavnika u smislu praćenja promjena u struci i redovitoga rada na poboljšanju vlastitih kompetencija. To se može postići nizom

aktivnosti poput: mentorstva nastavnicima početnicima, planiranja radionica, prezentiranja radova na seminarima i konferencijama, pisanja stručnih članaka. Istodobno se od ustanova iz sustava očekuju održavanje visokoga profesionalnog standarda te stvaranje uvjeta za kvalitetan razvoj pojedinca unutar sustava.
Dakle, nema kvalitetnoga profesionalnog razvoja nastavnika bez sinergijskoga djelovanja institucija i pojedinaca unutar sustava obrazovanja.

Poučavanje poslovnoga engleskog jezika unutar koncepta cjeloživotnoga učenja

Učenje stranih jezika, posebice engleskoga, predstavlja jednu od najvažnijih karika u lancu cjeloživotnoga obrazovanja. Budući da je engleski jezik postao *lingua franca* suvremenoga svijeta te da je većina informacija dostupnih preko masovnih medija na engleskom jeziku, njegovo znanje nužno je za one koji žele živjeti u skladu s zahtjevima suvremenoga društva i biti konkurentni na globalnom tržištu rada.
Poslovni engleski jezik inačica je engleskoga jezika koja se rabi za komunikaciju u međunarodnom poslovnom svijetu.
Tako je poznavanje poslovnoga engleskog jezika postalo jedna od temeljnih kompetencija međunarodnoga poslovanja. Zbog važnosti ove inačice engleskoga jezika u interkulturnoj poslovnoj komunikaciji lingvisti su ju označili posebnim nazivom *Business English as a Lingua Franca* / *BELF*): „BELF označava engleski jezik koji se rabi kao neutralni i zajednički sustav komunikacije. BELF je neutralan u smislu da ga nijedan govornik ne može nazvati svojim materinskim jezikom; zajednički je u smislu poslovnog diskursa u globalnoj poslovnoj zajednici, čiji članovi svojevoljno rabe BELF – nisu izvorni govornici niti ga uče."(Dragaš, 2013, str. 3 prema Louhiala-Salminen, Charles i Kankaanranta, 2005, str. 403–404) Nadalje, „[p]oznavanje BELF-a očituje se u jasnoći i točnosti sadržaja (više nego u gramatičkoj točnosti) te poznavanju poslovnoga rječnika i pravila žanra (više nego u poznavanju općega engleskog jezika). Također, pomoću BELF-a međusobno komuniciraju neizvorni govornici iz različitih kultura, pa se relacijska orijentacija smatra sastavnim dijelom poznavanja BELF-a." (Kankaanranta, Planken, 2010, str. 380).
Pri poučavanju poslovnoga engleskog jezika u sklopu cjeloživotnoga učenja treba imati na umu razlike između općega i poslovnoga engleskog jezika.
Prema Paris (2017, str. 60) „poslovni engleski jezik ne razlikuje se samo u terminologiji od općeg jezika. On obuhvaća puno šire područje kao što je poslovni bonton, poslovno dopisivanje, čitanje i razumijevanje stručnih i znanstvenih članaka, usvajanje vještine slušanja i razumijevanja usmene komunikacije, kao i razvijanje sposobnosti kritičkoga razmišljanja na engleskom jeziku. Učenje poslovnoga engleskog ne znači učenje novoga jezika, već učenje već poznatoga jezika u profesionalnom i poslovnom kontekstu. Vještine koje treba savladati su u većini slučajeva i vještine kojima treba vladati i u materinskom jeziku. Naglasak je upravo na komunikacijskim vještinama kojima najčešće treba ovladati u relativno kratkom vremenu."
Dakle, cilj nastavnika poslovnoga engleskog jezika trebao bi biti prenošenje znanja i vještina potrebnih za uspješno snalaženje u suvremenom poslovnom svijetu, dok bi cilj studenata trebao biti konkurentnost na globalnom tržištu rada i uspješna poslovna komunikacija na budućem radnom mjestu. Stoga nastava treba biti na „poslovnoj razini", pri čemu je naglasak na komunikacijskom aspektu i usmenoj prezentaciji.
Radni materijali također trebaju biti prilagođeni poslovnom okružju: medijski članci poslovne tematike, dijelovi iz stručne literature, poslovna elektronička pošta, izvješća, prezentacije, videoisječci poslovne tematike, a teme usklađene s realnim poslovnim situacijama te gospodarskom i političkom zbiljom.
Vježbe koje se upotrebljavaju u nastavi iziskuju aktivno sudjelovanje studenata: igrokaz, usmena javna prezentacija, rasprava, javni govor, pisana poslovna komunikacija, dok je upotreba gramatičkih vježbi ograničena jer se naglasak uvijek stavlja na usvajanje specifičnoga poslovnog vokabulara.

Zaključak

Cjeloživotno obrazovanje, kao organiziran i institucionaliziran proces, ključna je sastavnica osobnoga razvoja pojedinca kao *građanina Europe i svijeta* te budućega održivog razvoja svjetskoga gospodarstva i transformacije u *društvo znanja*.

Cjeloživotnim učenjem pojedinac unaprjeđuje postojeća te stječe nova znanja i vještine tijekom cijeloga života. Uz nove tehnologije i stalne promjene ono postaje okvir za transformaciju tranzicijskih društava u „društva znanja". Stoga je engleski jezik kao najrašireniji jezik globalne komunikacije iznimno važan dio koncepata cjeloživotnoga učenja i cjeloživotnoga obrazovanja.

Uslijed zahtjeva suvremenoga svijeta i porasta potrebe za znanjem stranih jezika, osobito engleskoga, te isticanja pojma *komunikacijske kompetencije,* nastavnici stranih jezika suočavaju se s potrebom za kontinuiranim stručnim usavršavanjem kako bi se uspješno prilagodili suvremenim standardima u poučavanju.

U takvu okružju pred nastavnicima stoje izazovi kontinuiranoga praćenja promjena u struci i redovitoga rada na poboljšanju vlastitih kompetencija, pri čemu je nužno sinergijsko djelovanje pojedinca i institucija unutar sustava obrazovanja.

Budući da je engleski jezik postao *lingua franca* suvremenoga svijeta te da je većina informacija dostupnih preko masovnih medija na engleskom jeziku, njegovo poznavanje postaje nužan dio procesa cjeloživotnoga učenja. To se posebice odnosi na poslovni engleski jezik (BELF) koji je jedan od temeljnih „alata" suvremene poslovne komunikacije. Radi se o komunikaciji u specifičnom kontekstu u kojemu se više pozornosti posvećuje poznavanju specifičnoga vokabulara nego samih gramatičkih struktura.

U konačnici, samo kvalitetan i kreativan pristup obrazovanju može donijeti pozitivne promjene u društvu jer, po riječima velikog Nelsona Mandele, „obrazovanje je najmoćnije oružje koje možete upotrijebiti da biste promijenili svijet".

Literatura

Commission of the European Communities Brussels (2006). *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament: Efficiency and equity in European education and training systems*. Brussels: Commission of the European Communities. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_en.pdf,

Dragaš, M. (2013). Interkulturalna komunikacija u poslovnom engleskom jeziku – pregled temeljnih pojmova / Intercultural communication in Business English-basic concepts. U N. Breslauer (ur.), *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu* (str. 17–20). Čakovec: MEV.

Kankaanranta, A. i Planken, B. (2010). Belf Competence as Business Knowledge of Internationally Operating Business Professionals. *Journal of Business Communication, 47*(4), 380–407. DOI: 10.1177/0021943610377301.

Louhiala-Salminen, L., Charles, M. i Kankaanranta, A. (2005). English as a lingua franca in Nordic corporate mergers: Two case companies. *English for Specific Purposes, 24*, 401–421.

Paris, D. (2017). Poslovni engleski jezik u okviru cjeloživotnog obrazovanja. *Andragoški glasnik*, *21*(1–2), 59–66.

Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti, 10*(2 (16)), 253–267.

Praštalo, R. (2010). Cjeloživotno obrazovanje i permanentno učenje. *Glas dijaspore.* Dostupno na: https://dijaspora.wordpress.com/2010/07/15/cjelozivotno-i-permanentno-ucenje-autor-dr-radojka-prastalo/

Richards, J. C. i Farrell, T. S. C. (2009). *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. New York: CUP.

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching.* Oxford: Macmillan Education.

Skledar Ćorluka, A. i sur. (2016). Cjeloživotno učenje i vrijednost obrazovanja. *FBIM Transactions, 4*(2), 66–72. DOI:10.12709/fbim.04.04.02.06.

Vukotić, D. B. (2018). *Cjeloživotno obrazovanje nastavnika stranih jezika u formalnim obrazovnim sistemima* (doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu: Filološki fakultet. https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:19442/bdef:Content/get

Vučić, M. i dr. (ur.) (2017). *Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj 2017. Rezultati istraživanja.* Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.

MREŽNI IZVORI:

http://www.cjelozivotno-ucenje.hr/cjelozivotno-ucenje/
http://www.poslovni.hr/media/cache/e5/47/e5472d3c1b2878929a2e873b737a9535.jpg,
https://dijaspora.wordpress.com/2010/07/15/cjelozivotno-i-permanentno-ucenje-autor-dr-radojka-prastalo/

AN INSIGHT INTO PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENT AND TEACHING BUSINESS ENGLISH WITHIN THE CONCEPT OF LIFELONG LEARNING

Abstract

Lifelong Learning is a concept that encompasses a series of activities through which an individual improves the existing knowledge and skills and acquires the new ones throughout his or her life for personal and general well-being.

The concept above is thus the cornerstone of the development of a contemporary individual and a society based on modern technologies and constant changes, becoming a framework for the transformation of transition societies into "knowledge societies".

Learning foreign languages, especially English, as the most widely used language of global business, plays a significant role in this process. The article explains the difference between the concepts of Lifelong Education and Lifelong Learning, and deals with the idea of Lifelong Learning, in terms of the role of Business English in this concept, while discussing contemporary approaches to Business English Teaching and the importance of professional development of teachers.

***Keywords**: English Language Teaching; knowledge society; modern approach to teaching; professional development of teachers*

Izvorni znanstveni rad

Odabrani romani Ante Gardaša kroz prizmu tipologije fantastike Dietera Petzolda

Kristina Giacometti

Sažetak

*Anto Gardaš suvremeni je hrvatski pisac koji se istaknuo romanesknom produkcijom za djecu i mladež. Iako je pisao pustolovne, kriminalističke i realistično-psihološke romane, njegova djela s elementima znanosti i fantastike su posebno zapažena te zato sačinjavaju književni predložak ovoga rada (Ljubičasti planet, 1981; Bakreni Petar, 1984; Izum profesora Leopolda, 1986; Prikaza, 1995; Tajna jednog videozapisa, 2002; Čovjek s crvenim štapom, 2004). Pojam fantastike u književnosti jako je širok pojam čija definicijska pitanja još uvijek nisu primjereno riješena, pa autorica donosi uvid u neke probleme i moguća rješenja. Rad se teorijski i metodološki u najvećoj mjeri oslanja na studiju Dietera Petzolda „*Fantastična književnost i srodni žanrovi“ (*1986), pri čemu je cilj rada promotriti Gardaševe romane kroz Petzoldovu tipologiju fantastike. Metodom analize će se uvidjeti zastupljenost Petzoldovih fantazmatskih modela (subverzivni, alternativni, deziderativni i aplikativni) na tematsko-motivskoj i strukturnoj razini u spomenutim romanima te pokazati da dominacija nekog od fantazmatskih modela presudno utječe na interpretaciju tog djela.*

Ključne riječi: ***Anto Gardaš; Dieter Petzold; fantazmatski modeli***

Uvod: definicijska i terminološka petlja u fantastičnoj književnosti i definiranje osnovnih pojmova

S pojmom 'fantastično', kao i s fantastičnim motivima, susrećemo se od najranijih priča koje su se prenosile s koljena na koljeno, a navedeni termin potječe od grčke riječi *fantastikos*, što bi značilo biti sposoban predočavati, tvoriti slike. Sukladno tome, „fantastika je sve ono što je stvoreno maštom, a fantastičan je onaj koji je izvan realnosti“ (Anić, 2003, str. 147). Zbog svega navedenog razumno je pretpostaviti da bi tekstovi koji sadržavaju spomenute fantastične motive trebali biti svrstani u fantastičnu književnost, ali u hrvatskome jeziku se pri opisu takvih tekstova pojmovi 'fantastika' (imenica), 'fantastična književnost' (imenica) i 'fantastično' (pridjev) često poistovjećuju što dovodi do terminološke zbrke. Situacija nije mnogo bolja ni u engleskome jeziku jer *fantastic* može stajati i kao imenica i kao pridjev, pa se stoga zbog lakšega razgraničenja pojmova u studijama nerijetko pronalazi riječ *fantasy*. Do zbrke u nazivlju dolazi isključivo zbog toga što se nedosljedno upotrebljavaju pojmovi *fantasy* i *fantastic*, a to dovodi do nove petlje unutar teorije fantastične književnosti koja nije konačno riješena.

Osim što se kritičari još uvijek sukobljavaju oko toga hoće li za žanr upotrijebiti riječ *fantastic* ili *fantasy* te koju će od ovih dviju riječi upotrijebiti za svojstvo tekstova koje svrstavamo u fantastičnu

književnost,[1] suočavaju se i s podjelom u dvije struje u teoriji fantastične književnosti. Kroz povijest se mnogo polemiziralo smatra li se fantastiku žanrom ili svojstvom književnih tekstova te zbog toga dolazi do formiranja dviju struja u teoriji fantastične književnosti. Jedna struja se priklanja genološkom određenju te pretpostavlja da je fantastika žanr[2], a druga struja svrstava fantastiku u svojstvo, odnosno modus[3] i time još više proširuje definiciju. Unatoč tome što obje spomenute struje počivaju na čvrstim temeljima koje su teoretičari u svojim studijama ilustrirali brojnim primjerima, ne bi se trebalo sasvim prikloniti nijednoj od njih jer obje imaju nedostatke. Ako se fantastiku shvaća isključivo kao žanr, riječ je o malom broju tekstova, a shvaćanje fantastike kao svojstva, sasvim suprotno, podrazumijeva preveliki broj tekstova.

S obzirom na to da bi bilo preusko ograničiti fantastiku samo na jedan žanr, a opet preopćenito govoriti o fantastici kao o svojstvu, cilj ovoga rada je analizirati odabrane romane Ante Gardaša primjenom tipologije teoretičara Dietera Petzlda koja se ne priklanja u potpunosti nijednoj od navedenih struja.

Pokušavajući pronaći rješenje definicijskih problema fantastične književnosti, Dieter Petzold u članku „Fantasy Fiction and Related Genres“ (1986) dolazi do zaključka da je fantastičnu književnost besmisleno definirati odvojeno od drugih žanrova. On pri pokušaju uspostavljanja definicije najprije pristupa sagledavanju odnosa koji fantastična književnost uspostavlja s drugim, sličnim žanrovima. Da bi se u potpunosti razumjelo o čemu Petzold govori, fantastičnu književnost je potrebno shvatiti kao heterogenu smjesu žanrova u kojoj se fantastični i realistični elementi pojavljuju u različitim omjerima. Upravo zbog prisutnosti realističnih elemenata koji se u takvim tekstovima pojavljuju u određenoj količini, Petzold odstupa od hermetičkih kalupa i isključivih definicija fantastične književnosti te odlučuje poći od zajedničkih postavki, odnosno otkriti što je takvoj književnosti zajedničko s ostalim žanrovima. Bitno je naglasiti da Petzold pritom odbacuje dotad često korištenu terminologiju te takvu književnost naziva *fantazmatskom*[4] jer se želi odmaknuti od pojma 'fantastično' koji se koristi u previše značenja. Autor fantazmatsku književnost razlikuje od *noematske*[5] književnosti koja je po svojoj prirodi realistična, ali zamijenjuje pridjev 'realističan' jer ga smatra „istrošenim i notorno neodređenim“ (Petzold, 1986, str. 14). Budući da „fantazmatski tekstovi ne pokušavaju kopirati prirodu, bilo bi pogrešno pretpostaviti da su oni posve autonomni. I oni moraju nužno biti povezani sa stvarnošću, ali na zaobilazan, a ne izravan 'realističan' način“ (Petzold, 1986, str. 14). Iz svega navedenog proizlazi da Petzold razlikuje fikcionalni svijet (kojeg naziva *sekundarnim svijetom*)[6] od stvarnoga svijeta u kojemu živi čitatelj. Iako se ti svjetovi razlikuju na

---

[1] Primjerice, Tzvetan Todorov, Terri Apter, Christine Brooke-Rose, Colin Nicholas Manlove i Neil Cornwell za žanr koriste riječ *fantastic,* dok William Roy Irwing, Kathryn Hume, Ann Swinfen, Amaryll Chanady, Dieter Petzold i Darko Suvin koriste riječ *fantasy* za žanr. Za razliku od prve skupine autora koja za svojstvo fantastične književnosti upotrebljava riječ *fantasy*, ovi drugi autori koriste riječ *fantastic* za modus ili impuls koji se širi književnošću.

[2]Istaknuti teoretičari koji se priklanjaju ovakvom određenju fantastične književnosti su primjerice Tzvetan Todorov: *Introduction a la literature fantastique* (1970); Christine Brooke-Rose: *A Rhetoric of the Unreal: Studies in Narrative and Structure, Especially of the Fantastic* (1981); Amaryll Chanady: *Magical Realism and The Fantastic* (1985) i Neil Cornwell: *The Literary Fantastic: From Gothic to Postmodernism* (1990).

[3]Istaknuti teoretičari koji se priklanjaju ovakvom određenju fantastične književnosti su primjerice Brian McHale: *Postmodernist Fiction* (1987); Eric Rabkin: *The Fantastic in Literature* (1976); Colin Nicholas Manlove: *Modern Fantasy Fiction: Five Studies* (1975); Kathryn Hume: *Fantasy and Mimesis: Responses to Reality in Western Literature* (1984) i Rosemary Jackson: *Fantasy*, *the Literature of Subversion* (1981).

[4]Pojam 'fantazmatsko' u ovakvome značenju u kojemu ga koristi, Dieter Petzold preuzima od Davida Claytona, odnosno iz njegove studije „On Realistic and Fantastic Discourse“ (1982).

[5]Pojam 'noematsko' u ovakvome značenju u kojemu ga koristi, Dieter Petzold preuzima od Davida Claytona, odnosno iz njegove studije „On Realistic and Fantastic Discourse“ (1982).

[6]Pojam 'sekundarni svijet' Petzold preuzima od Tolkiena, pa i sam navodi da samo „proširuje slavnu Tolkienovu kovanicu“ (Petzold, 1986, str. 14). Tolkien uvodi pojam sekundarnoga svijeta u svojemu predavanju „On Fairy Tales“ (1939), a kasnije ovo predavanje postaje dio studije *Tree and Leaf* (1964). Tolkien (1966) objašnjava

ontološkoj razini, Petzold dalje navodi da fikcionalni svijet „može veoma sličiti stvarnosti kakvom je zamišljamo, i to tako što se priklanja nekim zakonima za koje pretpostavljamo da upravljaju prirodnim svijetom“ (Ibidem). Kako bi sagledao odnos fantazmatske književnosti prema sličnim žanrovima, Petzold svoju tipologiju fantastike temelji na različitom odnosu fikcionalnoga svijeta prema stvarnosti te smatra kako postoje četiri načina na koje se fikcionalni svjetovi odnose prema stvarnosti, a to su: „subverzivni, alternativni, dezideratívni i aplikativni“ (Ibidem, str. 17–18).
Ovi fantazmatski modeli će u nastavku rada biti podrobnije objašnjeni, pri čemu će se koristiti Petzoldova terminologija. U radu se polazi od premise da su sva djela koja čine književni predložak ovoga rada fantazmatski tekstovi i to zbog toga što odabrani romani u većoj ili manjoj mjeri sadržavaju fantastične elemente. Pojam 'fantastično' u ovome će se radu koristiti za opis svih nadnaravnih, čudnih i bajkovitih motiva koji se pojavljuju u djelima. Pojam 'sekundarni svijet' će se koristiti za fikcionalne svjetove djela u književnome predlošku, a pojam 'stvarni svijet' za opis svijeta u kojemu živi čitatelj.

Instrumentarij Dietera Petzolda

Budući da je Petzold sagledavanjem različitih odnosa koje sekundarni svijet fantazmatske književnosti uspostavlja sa stvarnošću utvrdio da se radi o ukupno četiri načina, moguće je govoriti o četiri fantazmatska modela (subverzivni, alternativni, dezideratívni i aplikativni) koji se prepoznaju u djelima Ante Gardaša.
Subverzivni model podrazumijeva oblikovanost sekundarnoga svijeta na način da dovodi u pitanje čitateljevo shvaćanje stvarnosti, odnosno takav se svijet doima „normalnim ili realističkim sve dok njegovu mirnu površinu ne zamuti neki neobičan ili neobjašnjiv događaj“ (Ibidem, str. 17). Petzold u nastavku ističe da je ovaj model sličan Todorovljevom *čistom čudnom*,[7] odnosno žanru koji podrazumijeva događaje i motive koji se mogu objasniti zakonima stvarnoga svijeta, ali su vrlo čudni, a s fantastičnom književnošću ih povezuje reakcija čitatelja koja je „slična onoj koju smo upoznali u fantastičnim tekstovima“ (Todorov, 1975, str. 49). Petzold (1986) dalje navodi da su tipični žanrovi u kojima prevladava subverzivni odnos prema stvarnosti gotička i jeziva priča, a kao autore izdvaja Poea, Hoffmanna i Kafku.
Alternativni model zapravo prikazuje drukčiji način odnošenja prema izvornoj stvarnosti u kojoj su fikcionalni svjetovi prikazani kao alternativa mogućoj zbilji. Petzold (1986) navodi da su takvi svjetovi izvedeni racionalnom mentalnom aktivnošću poput analize i izvođenja, a u idealnom slučaju bez kršenja zakona tipičnih za stvarni svijet. S obzirom na to da „sekundarni svjetovi izgrađeni na tom

---

sekundarni svijet kao fikcionalni svijet u kojemu sve može biti moguće pod uvjetom da je u skladu s pravilima na kojima počiva svijet.

[7] Teoretičar Tzvetan Todorov govori o fantastičnoj književnosti kao o terminu iz književne genologije, a to se iščitava u njegovoj studiji *Introduction a la literature fantastique* (1970). Todorovljevu studiju je 1975. godine Richard Howard preveo na engleski jezik pod nazivom *The Fantastic: A Structural Approach to a Literary Genre*, a 1987. godine je prevedena i na srpski jezik pod nazivom *Uvod u fantastičnu književnost*. U nastavku rada će se koristiti studija na engleskome jeziku.
Todorov najprije definira fantastičnu književnost, a njegova se definicija temelji na pojmu kolebanja, odnosno „tekst treba primorati čitatelja da svijet književnih likova smatra svijetom živih ljudi [te] da se koleba između prirodnog i neprirodnog objašnjenja događaja o kojima govori“ (Todorov, 1975, str. 33). S obzirom na to da fantastično traje samo onoliko koliko i neodlučnost, Todorov dalje pristupa imenovanju žanrova i podžanrova koji graniče s fantastičnom književnošću, a to su žanrovi čisto čudno, fantastično-čudno, fantastično-čudesno i čisto čudesno. Tekst pripada žanru čistog čudnog ukoliko se događaji mogu objasniti zakonima stvarnosti, ali su na neki način nevjerojatni ili zapanjujući. U tekstu koji pripada fantastično-čudnom događaji izgledaju natprirodno tijekom čitave priče, ali na kraju dobivaju razumno objašnjenje, a u tekstovima koji pripadaju fantastično-čudesnom čitatelj na kraju prihvaća postojanje natprirodnog. Ukoliko natprirodni motivi i događaji ne izazivaju nikakvu reakciju ni kod čitatelja ni kod likova, odnosno podrazumijevaju se, djelo se priklanja drugome žanru, čisto čudesnom.

načelu teže stvaranju dojma da su teoretski mogući, nadnaravni je element obično veoma umanjen ili ga čak i uopće nema, unatoč tome što se takvi svjetovi mogu dramatično razlikovati od onoga što smatramo stvarnošću“ (Petzold, 1986, str. 17). Tipični žanrovi u kojima prevladava alternativni odnos prema stvarnosti jesu znanstvena fantastika i utopijska književnost.

Tekstovi koji se na dezideratívan način odnose prema stvarnosti izražavaju ljudske želje „i to bez obzira koliki bili izgledi da im se udovolji u stvarnome svijetu“ (Ibidem). Takvi tekstovi kao da govore čitatelju da je taj sekundarni svijet bolji od našega, stvarnoga svijeta. Petzold (1986) dalje navodi da su žanrovi u kojima prevladava dezideratívni način odnošenja prema stvarnosti pornografski, ljubavni i pustolovni romani. Potrebno je naglasiti da je element ispunjenja želja, koji je značajan za dezideratívni model, isto tako značajan i za bajku i za fantastičnu priču, ali one mogu izražavati mnogo dublje, elementarnije želje, kao što su žudnja za vječnom mladošću, snagom i moći, za uređenim svemirom te za životom u skladu s prirodom, pa ih Petzold svrstava u drugi model o kojemu će biti riječi u nastavku.

Aplikativni fantazmatski model podrazumijeva paralelizam sekundarnoga svijeta i stvarnoga svijeta, odnosno „sekundarni svjetovi [takvih tekstova] mogu izgledati korjenito drukčije od svakodnevne stvarnosti, no njima upravljaju pravila i u njima su utjelovljena načela (što oni implicitno tvrde) primjenjiva i na stvarnost“ (Ibidem, str. 18). Ovaj Petzoldov model može se povezati s Todorovljevim *čistim čudesnim* upravo zato što sekundarni svjetovi, koji izgledaju drukčije od stvarnosti, supostoje sa stvarnošću i međusobno se ne dokidaju. Petzold u ovaj model svrstava djela visoke razine apstrakcije (kao što je to primjerice Tolkienov *Gospodar prstenova*), kao i bajke i čiste alegorije (primjerice *Životinjska farma*).

Unatoč tome što Petzold klasificira fantazmatsku književnost, bitno je naglasiti da ni ove fantazmatske modele ne bi trebalo shvatiti kao isključive kategorije već kao modele koji se međusobno prožimaju i kao takvi prepoznaju u odabranim romanima Ante Gardaša. U nastavku rada će se metodom analize uvidjeti zastupljenost elemenata pojedinih modela na tematsko-motivskoj i strukturnoj razini pri čemu će se odrediti prevladavajući model.

Fantazmatska književnost Ante Gardaša: analiza književnoga predloška

Romani Ante Gardaša koji čine književni predložak ovoga rada spoj su fantastičnih elemenata, elemenata znanosti i utopijskih ideja (*Ljubičasti planet* (1981), *Bakreni Petar* (1984), *Izum Profesora Leopolda* (1986) i *Tajna jednog videozapisa* (2002)) ili pak elementi znanosti izostaju, a naglasak je isključivo na fantastičnim elementima i okultnim motivima koji proizvode osjećaj jeze i straha (*Prikaza* (1995) i *Čovjek s crvenim štapom* (2004)). Svi romani počivaju na matrici pustolovnosti i akcije, moguće je primijetiti da fantastična književnost koju piše Anto Gardaš korelira s pustolovnim romanom, gotičkom pričom, utopijskim romanom kriminalističkim romanom, povijesnim romanom i horor (jezovitom) pričom.

Unatoč tome što svi navedeni romani zbog prisutnosti fantastičnih elemenata pripadaju fantazmatskoj književnosti, kritika ih dosad nije tako klasificirala, odnosno romane se pokušavalo razgraničiti unutar već postojećih žanrovskih kategorija što je dovelo do izostavljanja nekih djela.

Stjepan Hranjec (2006) spomenute Gardaševe romane razvrstava na znanstveno-fantastične (*Ljubičasti planet*, *Izum profesora Leopolda* i *Tajna jednog videozapisa*) i krimiće (*Prikaza*), dok se romani *Bakreni Petar* i *Čovjek s crvenim štapom* ne spominju u toj klasifikaciji. Dubravka Težak i Marina Gabelica (2017) svoje istraživanje temelje na prijašnjim temeljima, ali ga dodatno obogaćuju novim spoznajama te većinu romana iz književnoga predloška ovoga rada svrstavaju u fantastične romane (*Ljubičasti planet*, *Bakreni Petar*, *Izum profesora Leopolda*, *Tajna jednog videozapisa i Prikaza*). Teoretičarke potom fantastične romane detaljnije dijele na znanstveno-fantastične (*Ljubičasti planet*, *Bakreni Petar*, *Izum profesora Leopolda* i *Tajna jednog videozapisa*) i na horor (*Prikaza*). Roman *Čovjek s crvenim štapom* ostaje nesvrstan i u ovoj klasifikaciji.

Budući da je svrstavanje svih navedenih djela u ustaljene žanrovske kategorije nedostatno, odnosno na taj način se ne mogu obuhvatiti sva Gardaševa djela koja možemo svrstati u fantazmatsku književnost, Petzoldova tipologija može poslužiti preciznijem opisu i podjeli romana.

***Ljubičasti planet* (1981)**

Ljubičasti planet prvi je roman u kojemu Gardaš započinje pisati znanstvenu fantastiku[8] te se već u naslovu romana može iščitati jedan od čestih znanstvenofantastičnih motiva, a to je putovanje u svemir. Radnja doista prati svemirsko putovanje profesora atomske fizike, Leopolda, i njegova sina Mirona koje jednoga dana otimaju izvanzemaljci i odvode na ljubičasti planet Sanon. Unatoč tome što većina znanstvenofantastičnih romana izvanzemaljce predstavlja kao neprijatelje ljudskoj rasi, to nije slučaj u ovome romanu. Sanoniti otimaju profesora Leopolda i Mirona samo kako bi im oni pomogli spasiti njihov planet od sigurne propasti. Stanovnici planeta Sanona prikazani su kao društvo u kojemu ne postoji svijest o zlu ili ratovanju, pa se zbog toga ne mogu obraniti od zlih robota koji ih ubijaju, odnosno hrane se njihovim intelektom.

Da bismo ilustrirali prisutnost subverzivnoga modela poslužit će nam događaj otmice Mirona i profesora Leopolda koji su dotad živjeli mirnim i uobičajenim životom u Treskavcu. Pojava letećeg tanjura i žutolikog izvazemaljca izaziva strah kod otetih Zemljana te narušava 'normalnu' svakodnevicu, odnosno dovodi u pitanje dotadašnje shvaćanje sekundarnoga svijeta.[9] Izuzev tog događaja, nema drugih elemenata koji upućuju na subverzivni model pa ne možemo reći da on u djelu prevladava.

Roman obiluje i drugim motivima koji su tipični za znanstvenofantastični žanr, a to su primjerice leteći tanjuri, izvanzemaljci, kao i napredna tehnologija koja na Zemlji još nije poznata. Budući da je Sanon planet na kojemu ne postoji svijest o zlu, oni su utopijsko[10] društvo i kao takvi su suprotstavljeni zlim robotima koji predstavljaju antiutopijske motive. Profesor Leopold i Miron sebe smatraju moralnima, ali zapravo predstavljaju ravnotežu između Sanonita i robota. Nisu prirodno zli, no često nesvjesno čine ili pokušavaju učiniti nešto loše.[11] Upravo zbog znanstvenofantastičnih, utopijskih i distopijskih motiva možemo reći da u djelu *Ljubičasti planet* prevladava na tematsko-motivskoj razini prevladava alternativni fantazmatski model.

S obzirom na to da se Sanoniti nalaze u smrtnoj opasnosti te da se na planetu Sanonu odvija bitka dobra i zla koja je inače karakteristična za visokoapstraktna djela, na tematsko-motivskoj razini također možemo uočiti tragove aplikativna modela.

---

[8]Georges Poulet (1974) i Jurij Kagarlicki (1976) govore o 'realističnoj fantastici', podžanru koji je danas poznat pod nazivom znanstvena fantastika. *Enciklopedija znanstvene fantastike* (1999) spominje djelo autorice Mary Wollostonecraft Shelley, *Frankenstein ili moderni Prometej* (1818) kao uvod u znanstvenofantastičnu tematiku. Nakon nje, potrebno je spomenuti Julesa Vernea koji je napisao brojna djela u kojima kombinira do tada nepoznata znanstvena postignuća s prirodnim zakonima (*Pet tjedana u balonu*, 1863; *Put u središte zemlje*, 1864; *Put na Mjesec*, 1865; *20 000 milja ispod mora*, 1870; *Put oko svijeta u 80 dana*, 1872 i *Tajanstveni otok*, 1874).

Jelčić (2004) navodi da je prvi hrvatski dječji znanstvenofantastični roman djelo Predraga Jirsaka, *Mjesečeva djeca* (1958). Za razliku od romana koje sada svrstavamo u dječje romane, glavni likovi u ovome djelu nisu bila djeca, nego odrasli.

[9]„Kada se Miron našao u čudovišnom snopu svjetlosti, osjeti kako mu šumi u ušima, a odmah potom ga obuze vrtoglavica. Ruke mu počeše popuštati. Neka nevidljiva sila vukla ga je uz svjetlosni stup prema lebdećem brodu – očito, radilo se o svemirskoj letjelici – koji je sada postajao sve bliži i stvarniji. Ruke mu klonuše, noge se odvojiše od zemlje i on se poče uzdizati prema letjelici“ (Gardaš, 2004a, str. 11).

[10]Pojam 'utopija' uveo Thomas More dok je pisao, na geografskoj karti, nepostojećem mjestu na kojemu živi zajednica čiji je cilj bio „proizvesti dobre građane i intelektualno i moralno slobodne ljude, prekinuti s neradom i ljenčarenjem, opskrbiti je nužnim sredstvima bez ičijeg suvišnog napora, dokinuti luksuz i rastrošnost, ublažiti siromaštvo i bogatstvo, smanjiti na najmanju mjeru gramzivost i ekstorziju (Grubiša, 2003, str. 47). More je u djelu *O najboljem uređenju države i o otoku Utopiji* (1516) pisao o otoku na kojemu je ostvareno idealno društvo.

[11]Dobar primjer je kada Miron pokušava slagati, a na Sanonu mu to ne uspijeva: „Nije mogao dalje jer je htio izreći laž. Htio je reći je on to sve izmislio, a to bi, naravno, bila laž. Osjetio je kako mu se jezik koči i ne sluša ga. I sada umjesto da kaže 'izmislio', čuo je sebe kako govori 'naučio od druge djece sa Zemlje.' I tako je jadni dječak, družeći se s onima koji nisu znali lagati, i sam izgubio sposobnost da to učini“ (Gardaš, 2004a, str. 80)

Ovaj se roman na strukturnoj razini odlikuje jednostavnošću, odnosno događajni slijed uglavnom teče linearno,[12] a radnja je uokvirena jer započinje i završava na istome mjestu, u Treskavcu. Iz svoje sveznajuće perspektive, pripovjedač u roman uvodi elemente znanosti, ali i fantastične elemente te možemo uočiti konvencije znanstvenofantastičnoga romana koje su prvenstveno povezane uz prostor i likove. Sukladno tome, na strukturnoj razini prevladava alternativni fantazmatski model. Osim konvencija znanstvenofantastičnoga romana, u ovome romanu se pojavljuju elementi pustolovnoga romana koji se najviše očituju kroz izvanredne situacije i napetost koju pisac izaziva „postavljanjem junaka u bezizlazne situacije koje se neočekivano rješavaju" (Težak i Gabelica, 2017, str. 129). Budući da je riječ o pustolovnoj matrici koja je obogaćena utopijskim društvom koje je bolje od našega svijeta i samim time privlačnije za život, osim alternativnoga modela, na ovoj se razini pojavljuje i deziderativni fantazmatski model.

***Bakreni Petar* (1984)**

Roman *Bakreni Petar* nova je uzbudljiva priča koja se djelomično nadovezuje na prethodno spomenuti roman, *Ljubičasti planet*. Radnja je ovaj put smještena u podzemlje tvrđe Mureseka, a osim Mirona i profesora Leopolda, ovdje detaljnije upoznajemo Mironovu sestru Melitu i dječačku družinu Amatera koju sačinjavaju Tajanstveni Ivan, Svileni, Trostruki Joja, Eukaliptus, Šmizla, Bakalar, Slanina, Kljova, Ugursuz, Sedmodlaki, Razbarušeni i Bakreni Petar. Dječaci su pustolovna duha i zanima ih arheologija, pa su sami osnovali skupinu mureseških arheologa amatera i u slobodno vrijeme istražuju podzemne hodnike Mureseka.

Pustolovnost i akcija nisu izostale ni u ovome romanu, pa možemo govoriti o nekim konvencijama pustolovnoga romana kao što su prostor (uski i jezoviti podzemni hodnici), posebna vitalnost likova koji se odlikuju željom za pustolovinama i izvanredna situacija koja pokreće pustolovinu. Amateri doživljavaju različite opasne i napete pustolovine u podzemlju Mureseka, pritom pronalaze vrijedne predmete, ali se i sukobljavaju s Ukikanicima,[13] također dječačkom družinom koja areološke predmete želi otuđiti. Isto tako, sveznajući pripovjedač naglašava pojedine motive u djelu te iznosi različite povijesne činjenice i navodi čitatelje na zaključke, a ponekad i pojačava napetost radnje.[14] Elementi pustolovnoga romana upućuju na prisutnost deziderativnoga fantazmatskog modela na strukturnoj razini romana. Osim toga, kao i u prethodnome djelu, fabula teče linearno, a autor u sadržaj interpolira i elemente znanstvene fantastike jer je jedan od protagonista izvanzemaljac (Bakreni Petar). Znanstvenofantastični elementi upućuju na alternativni model.

Navedeni događaji su sasvim objašnjivi i uobičajeni, no uz Bakrenoga Petra, jednoga od članova Amatera, povezano je više neobjašnjivih i tajanstvenih događaja. On je neobično snažan (lomi daske kao da su od stiropora), nagovorio je Ukikance da vrate novac koji su ukrali bez da je progovorio, pije sapunicu, ali ne jede tortu koja je bila poslužena za rođendan. Neki dječaci su vidjeli neke od tih događaja i smatrali su ih čudnima,[15] ali ih nisu dodatno istraživali. Kulminacija takvih čudnih događaja se dogodila nakon što se dječaci potukli, pri čemu se Bakreni Petar ozbiljnije ozlijedio. Analizom

---

[12] Osim u trenutku odlaska na Satelit kada se simultano prate događaji koji se događaju Mironu i profesoru Leopoldu i Savjetniku.

[13] „Bili su suparnici, ali se ne bi moglo reći da su bili neprijatelji. Poneka ogrebotina ili modrica obično bi ostajale kao posljedica njihova razračunavanja. I to je uglavnom bilo sve. Narednih bi se dana viđali u školi ili na ulici, gledali se malo ispod oka, ali bi se ipak pozravljali i razgovarali." (Gardaš, 2004b, str. 102).

[14] „Na jednoj kući lagano se otvori prozor. Nečija se glava promoli kroz okno. Nepoznati je nekoliko trenutaka osluškivao tišinu u praznoj ulici. Zatim oprezno zakorači na prozorsku dasku, privuče i drugu nogu i skoči u travu pod prozorom." (Ibidem, str. 71).

[15] Dobar primjer je Mironovo opažanje torte: „Što se to događa s Bakrenim, mislio je Miron. Prinio je kolač ustima kao da će zagristi, čak je malo i prožvakao, zatim progutao, ali Miron je dobro vidio da nije odgrizao ni mrvice. Neopazice je ruku gurnuo pod klupu. Kad se ponovno nalaktio na klupu, Miron se sagne kao da popravlja nabor na hlačama. U stvari, zavirio je pod klupu pred Bakrenim Petrom. Tu je stajao netaknuti komadić torte" (Gardaš, 2004b, str. 85).

njegove krvi liječnici dolaze do zaključka da dječak ima „samo nekoliko eritrocita, [...] a uz to nisu ni slični. Jedna su okrugla, druga zvjezdolika, treća imaju oblik trokuta“ (Gardaš, 2004b, str. 106–107) te da 'dječak' vjerojatno nije ljudsko biće. Svi ovi događaji upućuju na subverzivni model koji prevladava na tematsko-motivskoj razini.
Isto tako, dokaz da krv Bakrenog Petra nije ljudska je prvi znanstvenofantastični motiv kojime se alternativni model uvodi na tematsko-motivsku razinu. Osim toga, nakon što je definirano da Bakreni Petar nije ljudsko biće, roman poprima odlike znanstvenofantastičnoga romana jer ispada da je jedan od članova dječačke družine cijelo vrijeme bio izvanzemaljac. No, za razliku od prethodno analiziranoga romana, ovdje je znanstvena fantastika zapravo reducirana i podređena pustolovnosti i akciji, odnosno „elementi znanstvene fantastike što ih nalazimo u [ovome] romanu u službi su ideje o dječjoj potrebi za kolektivom, zajedničkom igrom i akcijom“ (Težak, 2008, str. 20).
Aplikativni model se uvodi na samome kraju romana u obliku motiva propasti svijeta i spašavanja jedne civilizacije jer saznajemo da je Bakreni Petar došao na Zemlju kako bi očuvao vrstu kojoj pripada, a profesor Leopold ga je odlučio zbrinuti kako bi pomogao umirućoj civilizaciji.

***Izum profesora Leopolda* (1986)**

Izum profesora Leopolda je treći roman koji se sadržajno nadovezuje na prethodno spomenute romane *Ljubičasti planet* i *Bakreni Petar*, a osim profesora Leopolda, ovdje su glavni junaci Miron, njegova sestra Melita i Bakreni Petar. Profesor Leopold u ovome romanu radi na stvaranju vremenskoga stroja koji bi trebao funkcionirati uz pomoć energije iz crnih rupa te na taj način omogućiti putniku putovanje u prošlost ili u budućnost. Putovanje kroz vrijeme uz pomoć različitih uređaja i naprava jedan je od čestih znanstvenofantastičnih motiva te je upravo zbog njega ovo djelo najčešće klasificirano kao znanstvenofantastični roman. Isto tako, prisutnost ovoga motiva potvrđuje pripadnost romana alternativnome modelu koji se prevladava na tematsko-motivskoj razini. Uz ove znanstvenofantastične motive veže se i deziderativni model jer se može iščitati u neprestanoj čovjekovoj težnji da pronikne u tajne svemira i pritom nauči nešto o ljudskoj prošlosti.
Dječji protagonisti ne znaju za izum svoga oca te ga jednoga dana slučajno aktiviraju i otputuju u 4. stoljeće, odnosno u 351. godinu. Svijet u koji dolaze je prostorno istovjetan njihovome, fantastičnih elemenata nema, ali unatoč tome, ovaj se svijet znantno razlikuje od sekundarnoga svijeta kakav junaci poznaju, pa je riječ o jednom od učestalih značajki znanstvenofantastične književnosti. Osim toga, u ovome romanu je i fabula prilagođena konvencijama znanstvenofantastičnih romana, pa se najveći dio fabule odvija u prošlosti, odnosno u 351. godini, a „sadašnjica funkcionira tek kao okvir“ (Hranjec, 1998, str. 256). To je ponovno dokaz pripadnosti romana alternativnome modelu, ovoga puta i na strukturnoj razini. Osim znanstvene fantastike, ovaj roman prožimaju povijesne činjenice koje sveznajući pripovjedač vrlo spretno iznosi, ali elementi pustolovnoga romana, pa se deziderativni fantazmatski model pojavljuje u tragovima.
Osim alternativna modela, u matrici ovoga romana nazire se i deziderativni model jer je znanstvenofantastični motiv vremeplova poslužio kao pokretač pustolovine. Iako su nehotice pokrenuli vremenski stroj, protagonisti su pustolovna duha i ne opiru se događajima koji slijede pa se ovaj roman kao i svi prethodno spomenuti odlikuje akcijom i nizom opasnih avantura, a Dubravka Težak (2008) navodi da se i ovdje znanstvenofantastična tema upotrebljava za prikaz pustolovine.
Susret s vremenskim strojem na djecu djeluje zastrašujuće, a slučajnim pritiskom na jedno dugme uobičajena svakodnevica zamijenjena je novim svijetom u kojemu se trenutno odvija opasna bitka za Mursu.[16] To su elementi subverzivna modela koji se pojavljuju na tematsko-motivskoj razini.

---

[16] „Svi troje sada su na postolju. Blijedoplavi, zelenkasti i uplašeni. Miron užarenim pogledom bulji u nizove brojki na uređaju na zidu. [...] Bljesne zasljepljujuća crvena svjetlost. Ona potmula grmljavina pretvori se u urlik, eksploziju, od koje zadrhtaše zidovi Instituta. I tada više nije bilo postolja. Ni djece. Nije ih bilo u toj prostoriji, ni u kabinetu, ni u Institutu ih više nije bilo. Ni u Mureseku.“ (Gardaš, 2003, str. 26–27).
„Vi ste stigli u 351. godinu, baš uoči velike bitke za Mursu između Magnencija i Konstancija. Mursa je staro ime za Muresek.“ (Ibidem, str. 148).

Osim toga, na tematsko-motivskoj razini se također pojavljuje i aplikativni model i to u obliku etičkih i filozofskih pitanja koja su česta tema znanstvenofantastičnih djela, ali i onih djela koje Petzold naziva djelima visoke apstrakcije. Jedno od tih pitanja je zašto djeca i profesor Leopold ne smiju ostati u prošlosti u koju su otputovali, a odgovor je: „jer bi se mnoge stvari temeljito zamrsile. Poljuljao bi se sustav dimenzija i njihovi relativni odnosi (Gardaš, 2003, str. 149).

***Prikaza* (1995)**

Za razliku od prethodno analiziranih romana, *Prikazu* ne možemo povezati sa znanstvenom fantastikom jer sam naslov romana, kao i podnaslov (*Legenda o bijeloj ženi*), upućuje na reduciranje elemenata znanosti u korist okultnoga. Osim toga, u ovome romanu nalazimo paralelizam triju fabularnih linija, od kojih su prve dvije u sadašnjosti, a treća u prošlosti: družina koja istražuje starine u Valpovu, zagrebački kriminalci i legenda o prikazi, pri čemu se većina radnje odvija u valpovačkom dvorcu, pa možemo reći da on čini prostornu matricu djela. Ako mjestu radnje pribrojimo opise koji projiciraju osjećaj straha,[17] neobjašnjivog i čudnog, na razini strukture je moguće uočiti konvencije gotičke priče[18] što upućuje na subverzivni fantazmatski model. Isto tako, sveznajući pripovjedač u romanu problematizira događaje koji su se dogodili te ih karakterizira kao fantastične, odnosno irealne,[19] a to opet upućuje na dominaciju subverzivnoga modela na strukturnoj razini. Budući da je autor u strukturu romana vješto interpolirao elemente kriminalističkoga i pustolovnoga romana, na strukturnoj razini uočavamo i tragove deziderativna modela.

Dječaci koje smo upoznali u prethodnim Gardaševim romanima ljetne praznike provode u dvorištu valpovačkog dvorca kako bi mogli istraživati arheološka nalazišta u okolici. Sprijateljuju se s vrtlarom Krašićem koji stanuje u dvorcu i istovremeno održava okoliš te im on svaku večer priča legendu o bijeloj ženi, Mariji Stilinović, čiji duh navodno još uvijek opsjeda dvorac. Vrtlar, koji je i sam pomalo čudan jer nosi šal u vrućim ljetnim danima i nikada ga ne skida, svake večeri prekida priču na najstrašnijem ili najzanimljivijem dijelu što još više pojačava osjećaj jeze i nelagode. U romanu se pojavljuju i drugi motivi koje povezujemo s gotičkom pričom ili hororom, poput metamorfoze,[20] strašne oluje, nestanka struje i prikaze iz legende koja se na kraju romana doista ukazuje, a oni potvrđuju zastupljenost subverzivnoga modela i na tematsko-motivskoj razini.

Nakon osječkih dječaka, u Valpovo stiže još jedna družina, kriminalci iz Zagreba koji žele ukrasti umjetnine iz valpovačkog dvorca, čime autor osigurava pustolovno-kriminalistički dio romana, a akcija i dinamika upućuju na tragove deziderativna modela na tematsko-motivskoj razini.

Alternativni model se ovdje pojavljuje samo u tragovima i to kroz motiv lika Bakrenog Petra koji je izvanzemaljac i otprije znamo da dolazi s planeta koji se suočio s izumiranjem civilizacije.

---

[17]Dobar primjer takvoga opisa je kula u suton: „Vrtlar zastade kraj dvorišne crpke za vodu i zagleda se u otvore na kuli, koji su sada, u prvom sutonu, sličili tamnim ustima neke nemani. Učini mu se da je odatle dopro nekakav zvuk, poput lepeta krila. Znao je da unutrašnjost kule, osim šišmiša, nastavaju noćne ptičurine, najčešće sove, pa taj zvuk protumači kao pokret ptice koja se otisnula u noćni lov. Drugo ništa nije moglo biti, jer osim njega nitko ne živi u dvorcu. Već je zakoračio da pođe, kadli se zvuk ponovi i jedna tamna sjena kao da promaknu kraj prozora na kuli. Svu je pozornost usredotočio na taj prozor, ali se tamo više ništa nije pojavljivalo.“ (Gardaš, 1995, str. 19).

[18]Gotički roman je književni žanr koji se razvio u Engleskoj krajem 18. stoljeća, a Škreb i dr. (1985) navode da podrazumijeva priču čija radnja pospješuje osjećaje užasa i jeze te je prepuna mračnih zapleta i tajanstvenih događaja. Radnja gotičkog romana najčešće se smješta u napuštene srednjovjekovne dvorce, manastire ili velike kuće. Iako veliki i prostrani, takvi prostori izazivaju osjećaj klaustrofobije koji simbolizira strah likova. Vlasnici takvih zastrašujućih srednjovjekovnih građevina često su zbog vlastitih grijeha iz prošlosti ili zbog drevnoga proročanstva osuđeni na propast te se pokušavaju spasiti, a u tome redovito ne uspijevaju. Unatoč osjećajima jeze i straha koje gotički roman podrazumijeva, „nije sva gotička književnost autentično nadnaravna. Motivi mogu biti racionalizirani“ (Clute i Grant, 1997, str. 445), pri čemu se nadnaravno dokida.

[19] „Jučerašnji dan obilovao je događajima, a noć se pretvorila u moru. Do pojave valpovačke prikaze na zidu u prostoriji kraj muzejske knjižnice, sve se još moglo svesti u nekakve realne okvire, sve bijaše koliko-toliko shvatljivo i razumljivo, ali s pojavom te nevjerojatne slike, događaji su poprimili neočekivan i sasvim neobjašnjiv obrat“ (Gardaš, 1995, str. 231).

[20]Istovremeno s dolaskom u Valpovo, dječaci su počeli primijećivati golema psa crvenih očiju, a to im je „ulijevalo strah u kosti i ledilo krv u žilama“ (Ibidem, str. 36). Ispostavlja se da je pas zapravo Bakreni Petar koji je u međuvremenu razvio sposobnost metamorfoze.

Budući da motiv metamorfoze primarno možemo povezati s bajkama, bitno je naglasiti da je preobrazba Bakrenoga Petra u psa i obrnuto u ovome romanu indikator aplikativnoga modela koji prema Petzoldovoj definiciji uključuje i žanr bajke.

***Tajna jednoga videozapisa* (2002)**

Roman *Tajna jednoga videozapisa* nosi podnaslov *znanstvenofantastični roman* čime ga i sam pisac, a zbog toga kasnije i književni kritičari, raspoređuju u znanstvenofantastične romane. Budući da Petzold izrijekom spominje da znanstvena fantastika pripada alternativnome modelu, možemo reći da na strukturnoj razini ovoga romana prevladava alternativni fantazmatski model. Za razliku od prethodnih Gardaševih znanstvenofantastičnih romana, fabula je složena i oblikovana simultano, a građena je po detekcijskoj metodi što upućuje građenje napetosti i naposljetku na konvencije kriminalističkoga i pustolovnoga romana. Ovakvi elementi omogućuju pojavu deziderativnoga fantazmatskog modela u tragovima.

Okosnica radnje romana orijentirana je na eksploziju koja se doista dogodila u Sibiru 1908. godine, a još uvijek nije znanstveno objašnjena. Protagonisti ovaj put nisu Miron i njegovi prijatelji te se dio radnje odvija izvan Hrvatske, odnosno u Portugalu gdje upoznajemo dječaka Pabla Curilla koji se bavi skupljanjem kamenčića. Pablo pronalazi kamen (pisac ga naziva *Lisabonac*) za koji ubrzo saznaje da mijenja boju i pomiče se.[21] Budući da Pablu nitko osim djevojčice Carmele ne vjeruje da kamen ima posebne moći i da se s njim događa nešto čudno, oni ga odlučuju sami promatrati pri čemu primijećuju da osim mijenjanja boja i pomicanja, kamen ima i mogućnost zagrijavanja. Ovakve promjene na kamenu dokidaju uobičajenu svakodnevicu te dolazi do nagle interpolacije znanstvenofantastičnih motiva u tijelo teksta, pa možemo govoriti o prisutnosti alternativna modela i na tematsko-motivskoj razini. Osim kamena, moguće je uočiti i druge znanstvenofantastične motive koji se pojavljuju u djelu: divovski pauci iz svemira, izvanzemaljci s tehnologijom naprednijom od one poznate na planetu Zemlji, klonirani zameci, tajanstveni videozapis. Bitno je istaknuti kako su fragmenti deziderativnoga modela nužno vezani uz ovakve utopijske i znanstvenofantastične motive, a ovdje ih konkretno iščitavamo u želji za ljudskim napretkom.

Subverzivni model možemo detektirati na tematskoj razini, na nekoliko mjesta u djelu, odnosno svaki put kada neobični i potencijalno neobjašnjivi događaji prekidaju uobičajenu svakodnevicu (razvijanje kloniranih zametaka na različitim stranama svijeta i gledanje videozapisa čiji sadržaj kod nekih ljudi izaziva živčani slom).[22]

Isto tako, aplikativni model također je vidljiv na tematskoj razini i to u obliku filozofsko-etičkih pitanja oko kloniranja, kao i u tematici potencijalne ekološke katastrofe i izumiranja koje prijeti planetu Zemlji i njezinim stanovnicima.

***Čovjek s crvenim štapom* (2004)**

Radnja ovoga romana većim je dijelom smještena u Prag u Češkoj gdje se prati odrastanje glavnoga junaka, Jiřija Hrubičke. Karel Homolka (zapravo Franz Hochenbauer), odnosno čovjek s crvenim

---

[21] „Na mjestu gdje je sinoć stajao Lisabonac i sada je ležao kamen. Po obliku i veličini uopće se ne razlikuje od Lisabonca, jedino što mu osnovna boja nije blijedozelenkasta, nego nježnoružičasta i sjajna, poput unutrašnje stijenke školjkine ljušture. Na površini su mu i one zlatnožute pjegice. Možda su čak malo i okrupnjale, pa su izgledale kao zlatni listići utisnuti u ružinu laticu. [...] Pablo više nije spavao. Samo je ležao u krevetu i u ruci držao ružičasti kamen, ne skidajući pogled s njega. A kako se razdanjivalo, sve se jasnije pokazivalo da to nije njegov Lisabonac. Ili možda jest, pomisli dječak, samo je promijenio boju.“ (Gardaš, 2003a, str. 17).

[22] „Na kompjuterskom ekranu bljesnula je slika! Kažemo 'bljesnula' jer se pojavila samo nakratko – na tren se ukazalo nebo osuto zvijezdama. Ali i to je bilo dovoljno inženjeru Zjamovu; sada je znao da je na pravome putu. Radio je cijele te noći, a pred zoru je već mogao pregledati cijeli disk. Ali samo pregledati, jer se ništa nije čulo; činilo se da na njemu nije bilo nikakva tona. Ali vidio je – ono što je vidio. Ujutro su ga zatekli u naslonjaču. Zurio je u prazan ekran i ponašao se dosta čudno. Ništa nije govorio o onome što je vidio. Ustanovljeno je da je pretrpio lakši živčani slom i prebacili su ga u bolnicu.“ (Ibidem, str. 169).

štapom,[23] je najtajanstveniji lik u romanu jer je neobična fizička izgleda, nepravilno govori i uporno traži neki mistični predmet koji ostaje zagonetan do kraja romana. Potrebno je istaknuti da Karel Homolka tijekom godina uopće ne stari, pri čemu je vidljiva interpolacija fantastičnih elemenata u dotad posve realistični svijet. Isto tako, iako se Jiřij trudi i pokušava pronaći razumno objašnjenje za neobične događaje, od svega toga mu se samo „kosa diže na glavi“ (Gardaš, 2004, str. 65) što upućuje na subverzivni fantazmatski model koji prevladava na tematsko-motivskoj razini.

Budući da se na kraju romana saznaje da je Homolka cijelo vrijeme tražio Sveti Gral kako bi vječno ostao mlad, na tematsko-motivskoj razini prevladava i deziderativni model. Homolka naposljetku ipak ne pronalazi Gral i tada počinje ubrzano starjeti,[24] a tu se opet ističe deziderativni model koji „implicira da je svijet neizbježno nesavršen zato što on čovjeku nikada neće dati da ispuni svoje najdublje želje.“ (Petzold, 1986, str. 17).

Na strukturnoj razini, ovo je djelo izrazito složene fabule koja započinje predgovorom u kojemu autor navodi koji su razlozi pisanja romana, a završava epilogom u kojemu se objašnjava gdje se nalazio predmet koji je Homolka tražio. Slično kao u romanu *Prikaza*, neprestano se događaju čudni događaji o kojima čitateljima pripovijeda sam Jiři Hrubička. Sukladno tome, djelo se može opisati kao kriminalistički roman[25] s fantastičnim elementima pri čemu detektiramo subverzivni model u strukturi romana.

Potraga za Svetim Gralom također je motiv aplikativnoga fantazmatskoga modela jer su čarobni predmeti, koji onome tko ih pronađe mogu donijeti neopisivu moć, učestali motivi djela koje Petzold naziva visokoapstraktnima.[26] U ovome romanu niti jedan lik ne pronalazi Sveti Gral, čarobni predmet završava u smeću, a Homolka umire.

Alternativni fantazmatski model koji se u ovome romanu pojavljuje u tragovima i to na tematsko-motivskoj razini, također je vezan uz Homolkinu potragu za Svetim Gralom koji pomlađuje ljude. Traganje za takvim mitskim predmetom, kao i njegov eventualni pronalazak, utopijski su motivi, a uz njih je povezano i zamišljanje idealnoga svijeta.

Zaključak

Analizi književnoga predloška u ovome se radu pristupilo kroz prizmu tipologije Dietera Petzolda pri čemu se istraživala zastupljenost različitih fantazmatskih modela (subverzivni, alternativni, deziderativni i aplikativni) na tematsko-motivskoj i strukturnoj razini odabranih romana. Iako se u svim romanima pojavljuje kombinacija od sva četiri spomenuta modela, neki modeli se pojavljuju samo u tragovima, dok drugi prevladavaju. Romane je moguće opisati temeljem prevladavajućih fantazmatskih modela.

Subverzivni model u svim Gardaševim romanima prevladava na tematsko-motivskoj razini, a prepoznajemo ga u neobjašnjivim događajima koji remete stvaran svijet te na taj način izazivaju strah, tjeskobu i nelagodu, kao i u obliku različitih gotičkih i jezovitih motiva koji se u velikoj količini pojavljuju u romanu *Prikaza*. Osim na tematsko-motivskoj razini, ovaj se model pojavljuje i na strukturnoj razini i to u romanima *Prikaza* i *Čovjek s crvenim štapom*. U *Prikazi* zbog toga što se u

---

[23] „Bio je to visok i mršav čovjek oštra, pronicljiva pogleda, uskih ramena i izdužena lica o kojemu su nekako otužno visili brkovi i rijetka kozja bradica. Bio je srednje dobi, otprilike kao moj otac; imao je, dakle, oko četrdeset godina, možda koju godinu više ili manje. Na sebi je imao crno odijelo s prslukom, utegnuto i zakopčano do posljednjeg puceta. Hlače su mu sezale jedva do gležanja. Na nogama mu crne lakirane cipele šiljata vrha, na glavi cilindar, također crn. Sve je na tome čovjeku bilo crno. Osim štapa. U ruci je, dakle, imao štap od uglančana crvena drveta, koji bi svako malo zavrtio u ruci.“ (Gardaš, 2004, str. 19).

[24] „Neku večer mi se činio isti kakvog sam ga viđao od našeg prvog susreta. Ali u ova dva-tri posljednja dana, kao da je ostario za desetak godina. Lice mu je ispijeno i blijedo, gotovo žuto; prava voštana maska. U očima plamti grozničav sjaj koji prije nisam zamijetio.“ (Ibidem, str. 216).

[25] Iz dviju nerazjašnjenih provala (ona u stan Jiřijeve tete Alene, kao i ona u stan Jiřijeva oca u Zagrebu), kao i podmetnuta požara iščitavamo matricu kriminalistička romana.

[26] Dobar primjer je prsten moći u *Gospodaru prstenova*.

romanu pojavljuju neke konvencije gotičkoga romana, a u romanu *Čovjek s crvenim štapom* zato što je riječ o čudnoj priči s fantastičnim elementima.
Alternativni model u romanima *Ljubičasti planet*, *Bakreni Petar*, *Izum profesora Leopolda* i *Tajna jednog videozapisa* prevladava i na strukturnoj i na tematsko-motivskoj razini, dok se u romanima *Prikaza* i *Čovjek s crvenim štapom* pojavljuje samo u tragovima i to na tematsko-motivskoj razini. Romane u kojima alternativni model prevladava su kritičari već klasificirali kao znanstvenofantastične, a konvencije znanstvene fantastike ponajprije se uočavaju u prostorno-vremenskoj matrici koja uključuje daleki planet ili putovanje u prošlost. Osim toga, konvencije su vidljive i u odabiru likova između kojih pronalazimo dobre ili loše izvanzemaljce. Na tematsko-motivskoj razini ovih romana vidljiv je niz znanstvenofantastičnih, ali i utopijskih motiva, poput svemirskih letjelica, posebne tehnologije kakva se na Zemlji još ne koristi, vremenskoga stroja, idealno oblikovanoga društva koje ne poznaje mržnju i kloniranih zametaka.
Deziderativni model orijentiran je na ispunjavanje želja i bijeg od stvarnosti, pa se u tragovima može detektirati na strukturnoj razini u svim Gardaševim romanima osim u romanu *Čovjek s crvenim štapom*. U potonje spomenutome romanu deziderativni model prevladava na tematsko-motivskoj razini jer se neprestano problematizira vječna želja i potraga za mladošću. U ostalim romanima koji sačinjavaju književni predložak riječ je o željama za pustolovinom koja je kod mladih protagonista jako izražena, ali nedovoljna da bi ovaj model prevladao nad ostalima. Isto tako, deziderativni model prati i znanstvenofantastičnu tematiku jer je tamo uvijek prisutna želja za napretkom i stvaranjem idealnoga društva.
Iako obuhvaća široko područje bajki, djela visoke apstrakcije i alegorija, aplikativni model ne prevladava niti u jednom Gardaševom romanu. Pojavljuje se u svim djelima, ali isključivo tematsko-motivskoj razini. Motivi su to koje povezujemo s bajkama (motiv metamorfoze u životinju) i s djelima visoke apstrakcije (potraga za čudesnim, čarobnim predmetom; bitke dobra i zla; pitanja propasti svjetova i uništenja civilizacija; pitanja o moralnosti čovjekova uplitanja u tijek povijesti).
Nakon istraživanja književnoga predloška možemo zaključiti da u Gardaševim djelima alternativni fantazmatski model u kombinaciji sa subverzivnim modelom prevladava u romanima *Ljubičasti planet*, *Bakreni Petar*, *Izum profesora Leopolda* i *Tajna jednog videozapisa*. To je moguće objasniti činjenicom da je riječ o znanstvenofantastičnim romanima s elementima utopije, a i „svim je ovim djelima Anto Gardaš svakako prvo SF književno ime u dječjoj novijoj književnosti.“ (Hranjec, 2006, str. 187).
Subverzivni model u kombinaciji s deziderativnim modelom prevladava u romanima *Prikaza* i *Čovjek s crvenim štapom* i to zato jer se učestalo događaju čudni događaji koji remete realnost. Isto tako, u romanu *Čovjek s crvenim štapom* se neprestano provlači element potrage za mladošću što je odlika deziderativnoga modela.

Literatura:

Anić, V. (2003). *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi obzor.

Brooke-Rose, Ch. (1981). *A Rhetoric of the Unreal: Studies in Narrative and Structure, Especially of the Fantastic.* Cambridge: CUP.

Chanady, A. (1985). *Magical Realism and The Fantastic*. London: Routledge.

Clayton, D. (1982). On Realistic and Fantastic Discourse. In George E. Slusser et al. (Eds.), *Bridges to Fantasy* (pp. 59–77). Southern Illinois: UP.

Cornwell, N. (1990). *The Literary Fantastic: From Gothic to Postmodernism*. New York: Harvester Wheatsheaf.

Clute, J. & Grant, J. (Eds.) (1997). *The Encyclopedia of Fantasy*. London: Orbit.

Clute, J. & Nicholls, P. (Eds.) (1999). *The Encyclopedia of Science-fiction*. London: Orbit.

Gardaš, A. (1995). *Prikaza*. Zagreb: Targa.

Gardaš, A. (2003). *Izum profesora Leopolda*. Zagreb: Alfa.

Gardaš, A. (2003a). *Tajna jednog videozapisa*. Zagreb: Alfa.
Gardaš, A. (2004). *Čovjek s crvenim štapom*. Zagreb: Alfa.
Gardaš, A. (2004a). *Ljubičasti planet*. Zagreb: Znanje.
Gardaš, A. (2004b): *Bakreni Petar*. Zagreb: Alfa.
Grubiša, D. (2003). Kako čitati utopiju. In Thomas Moore *Utopija*. (pp. 11–92). Zagreb: Nakladni zavod Globus.
Hranjec, S. (1998). Hrvatski dječji roman. Zagreb: Znanje.
Hranjec, S. (2006). Pregled hrvatske dječje književnosti. Zagreb: Školska knjiga.
Hume, K. (1984). *Fantasy and Mimesis: Responses to Reality in Western Literature*. Massachusetts: Methuen.
Jackson, R. (1981). *Fantasy*, *the Literature of Subversion*. London: Routledge.
Jelčić, D. (1997). *Povijest hrvatske književnosti: tisućljeće od Baščanske ploče do postmoderne*. Zagreb: Naklada Pavičić.
Kagarlicki, J. (1976). Realizam i fantastika. *Andromeda – almanah naučne fantastike*. Vol. 1, 247–260.
Manlove, C. (1975). *Modern Fantasy Fiction: Five Studies*. Cambridge: CUP.
McHale, B. (1987). *Postmodernist Fiction*. London: Routledge.
Petzold, D. (1986). Fantasy Fiction and Related Genres. *Modern Fiction Studies*, 32(1), 11–20.
Poulet, G. (1974). *Čovek, vreme, književnost*. Beograd: Nolit.
Rabkin, E. (1976). *The Fantastic in Literature*. New Jersey: PUP.
Težak, D. (2008). Gardaševo mjesto u hrvatskoj dječjoj književnosti. In Ana Pintarić (Ed.). *Zlatni danci 9 – Životi i djelo(vanje) Ante Gardaša*. Osijek: Matica hrvatska.
Težak, D. & Gabelica, M. (2017). Anto Gardaš i Hrvoje Kovačević – dvije generacije akcijskoga dječjeg romana. Radovi Zavoda za znanstveni i umjetnički rad u Požegi, br. 6, 125–138.
Todorov, T. (1975). *The Fantastic: A Structural Approach to a Literary Genre*. New York: Cornell University Press.
Tolkien, J. R. R. (1966). *The Tolkien Reader*. New York: Ballantine Books.

Selected Novels by Anto Gardaš's through the Prism of Dieter Petzold's Fantasy Fiction Typology

Summary

Anto Gardaš is a contemporary Croatian writer who stands out with his novel production for children and young adults. Although he wrote adventure, crime and psychological novels, his works with elements of science and fantasy (fantastic) are especially remarkable and because of that they form the literary template of this paper (Purple Planet, 1981; Copper Peter, 1984; Invention of Professor Leopold, 1986; The Apparition, 1995, The Secret of One Video, 2002 and The Man with the Red Cane, 2004). The term of fantasy (fantastic) is very wide and its definition is not adequately solved so the author of this paper provides insight into some problems and possible solutions. Theoretically and methodologically, the paper leans on Dieter Petzold's research study ''Fantasy Fiction and Related Genres'' (1986) and while doing so the aim of the paper is to observe Gardaš's novels through Petzold's typology of fantasy fiction. The method of analysis enables us to observe the presence of Petzold's fantasmatic models (subversive, alternative, desiderative and aplicable) at the theme-motif and structural levels in the above-mentioned novels and show that the domination of one of the models crucially affects the interpretation of the analyzed novels.

Key words: *Anto Gardaš, Dieter Petzold, models of the fantasmatic*

Izvorni znanstveni rad

O upotrebi vremena u srpskom jeziku s obzirom na sintaksički i žanrovski sastav teksta (prema građi iz romana *Hajduk Stanko* J. Veselinovića)*

Jelena Jovanović Simić i Ivana Jovanović

Sažetak

Autor je sebi postavio zadatak da raspravi odnos vremenskih oblika i njihovog značenja u srpskom jeziku, i njihovu upotrebu u verbatološkim mikrožanrovskim strukturama teksta. Pokušava u radu da poveže vremenska značenja i vrste pripovednog izlaganja. Polaznu osnovu ovog rada čine teorijske postavke A. Belića i beogradske lingvističke škole o prirodi glagolskih vremena u srpskom jeziku, kao i shvatanja autora ovoga rada o verbatološkim strukturama, te i uzajamnosti ovih dveju pojmovnih oblasti.

Ključne reči: način izlaganja; opis; pripovedanje; rasuđivanje.

Uvod

1. Odveć je poznato da jezik srpskih seoskih pripovedača XIX v., svojom strukturom i upotrebnim vrednostima, čini čvrstu sponu između originalnog Vukova jezika, narodske reči folklornog blaga, i srpskog književnog jezika XX veka. Vredno je stoga vraćati se tom jeziku ne samo kao evolucijskoj fazi, nego i kao neposrednoj genetskoj bazi savremenoga srpskog jezika. Kad je reč o glagolskim oblicima, poznato je da Vukov jezik zapravo povezuje dva pola – jezik *Svetoga pisma*: ako se tako može reći, knjišku varijantu vukovskog jezičkog kompleksa, i jezik njegovih ličnih spisa; među ovim polovima nalazi se jezik narodne književne produkcije koju je Vuk vredno skupljao i objavljivao. Može se pomisliti da je jezik seoskih pripovedača i prozaista XIX veka – npr. L. Lazarevića, J. Veselinovića, M. Glišića, Sv. Rankovića, pa R. Domanovića, B. Stankovića, St. Sremca i dr., samo verna kopija lokalne reči, i jezika folklornog stvaralaštva, pre svega narodnih pripovedaka. Ali nije sasvim tako: ovaj jezik nije ni sirova narodna reč – kao što uostalom nije ni u narodnim pričama Vukove zbirke[1], niti elitno intelektualistički stilizovan izraz po ukusu gradskih sredina. Jezik i stil seoskih pripovedača uvek je na poseban način individualizovan umetnički izraz, ne samo kod najistaknutijih pripadnika ovoga književnog pokreta kao što je L. Lazarević (Simić, 1991, str. 370), već i inače u tekstu seoske pripovetke srpske, sadržani su detalji koji mestimično imaju aromu Vukovog 'narodnog' pripovednog diskursa, ali katkada u nekim osobenostima zapravo ukazuju na svečani stil *Svetog pisma*, a istovremeno u sebi sadrže simptome daljeg razvoja srpskog pripovednog kazivanja i umetničke dikcije.

2. Takav položaj seoske pripovedne proze naročito se dobro osvedočava u sistemu glagolskih oblika i njihovoj upotrebi, kao i u 'slaganju' njihovom u pripovedni niz. Po opštoj oceni, najtipičniji je u tom

---

* Zbog izvanrednih okolnosti rad je odlukom urednika objavljen u izvornom obliku.

[1] Poznata je Vukova izjava da je sakupljene priče uvek pomno redigovao i stilizovao po sopstvenom – visokom – jezičkom ukusu i pripovedačkom umeću.

pogledu jezik Laze K. Lazarevića. No i ostali pisci toga kruga u stvari pokazuju simptome uticaja Vukova jezika i stila. Tako i Janko Veselinović , – koji je od nekih istoričara književnosti optuživan da je nemaran u razvoju rečenice, konstruisanju dijaloga itd. – u ovom pravcu posmatran, katkada se, ako ne u celini, onda u mnogim detaljima, mora oceniti kao pravi majstor pripovedanja koji je u visokoj meri prepoznatljiv po svom individualnom pripovednom maniru. Građu za naš rad uzimaćemo iz Veselinovićevog romana *Hajduk Stanko*.

3. Primera radi, narodna priča Vukove zbirke po pravilu ne zna za opisni stil, ili ako sadrži opise, onda su oni kratki i svedeni, imaju status tek prvog začetka širokih opisa ambijenta iz umetničke književnosti u kojem se odvijaju događaji. Upravo se opisima i razvoju ambijenta posvećuje dosta pažnje kako manje ili više i kod ostalih pisaca ove epohe, tako i kod Veselinovića. Kod njega su pripovedni i opisni pasaži uglavnom dobro usklađeni sa dijaloškim segmentima, i uobličeni u dobro usklađenu umetničku reč.

a) Ali Veselinovićev opis po pravilu nije statičan, ne teži pisac ovde da dočara nepomične detalje iz kojih je istisnuta vremenska dimenzija. Veselinović radije ograničava slikarski manir na ocrtavanje ambijenta u kojem katkada snažnije a katkada manje snažno događaji bivaju živahno ocrtani, samo s tom posebnošću što po pravilu nisu obavezno u odnosu sukcesije kao u dobroj narodnoj pripoveci, već su često 'izotemporalni' (v. Simić i Jovanović, 2002) odnos dešavanja vezanih za istu situaciju, a međusobno različitih po odnosu, ili vremenski diskretnih; ili homotemporalnih, kod kojih je jasno da su istovremeni ili sl. No ne iscrpljuje se izlaganje tematike – ni inače u umetničkom tekstu niti u srpskoj seoskoj pripovedačkoj prozi – samo na ova dva tipa; ne treba zaobići još jedan tip koji u tom tekstu igra važnu ulogu: to su kvalifikativni ili rasudni pasaži i sl. Evo npr. opisa Mačve u doba o kojem govori pisac u romanu *Hajduk Stanko* (Veselinović, 1962, str. 20):

U doba kad se događaj o kome pripovedam desio Mačva je drukčije izgledala. Mesto njiva i pašnjaka beše tu gusta šuma. Hrast do hrasta, grm do grma, a česte tako guste 'da nisi mogao guju za rep izvuću'. A u toj starodrevnoj šumi beše ovde-onde pomalo krčevine poorane i zasejane. Tu, na toj krčevini, videla se kućica sa potrebnim stajama za smeštaj kućevnih potreba. Oko svake kućice bio je zasađen voćnjak, bilo od šljiva, bilo od jabuka.

Te su kućice bile vrlo proste, tek koliko za to da čovek ima gde zakloniti glavu od kiše i zla vremena. Građene su ovako: udare se četiri sojira (direka) u četvrt. Naokolo se oplete prućem, ali se ostavi rupa za vrata i badža, koja je služila mesto prozorčića, pa se ono pruće ulepi blatom da ne bi vetar produvao. Ozgo se pokrije krovinom ili korom od drveta.

Takva kućica imala je samo jedno odeljenje, a to je: sve što krov pokriva. Na sredini je veliko ognjište na kome vazda vatra gori. Oko vatre ukućani sede; kraj ognjišta večeraju i razgovaraju, pa tu i umorne kosti odmaraju. Ta su odeljenja zvali 'kuća'. Zato se, u Mačvi, i danas ono odeljenje gde vatra gori zove 'kuća'.

a) Ako kažemo opis, svakako moramo podrazumevati iznošenje nekih materijalnih detalja, kao i opis događaja i unutrašnjih preživljavanja junaka; ovi su dovedeni u neki uzajamni odnos koji im omogućava da u svojoj ukupnosti sačine sliku onoga što se opisuje. Ovde su, prema tome, slike i njihovi detalji sa međuodnosima jedva primetni, i primetni samo u nekim sektorima, kao što pokazuje navedeni isečak Veselinovićeva teksta. Npr: – *Takva kućica imala je samo jedno odeljenje, a to je: sve što krov pokriva. Na sredini je veliko ognjište (na kome vazda vatra gori*, – dok je u drugima primetna dinamika događanja, gde-gde prigušena, ali gde-gde jasno izražena, i uz to katkada praćena dužim ili kraćim objašnjenjima. Opis je, prema tome, protkan pripovednim i rasudnim detaljima. Znači da se raslojava po nekim linijama koje se obično ne uzimaju u obzir pri raspravljanju o upotrebi glagolskih oblika, a koji su bitni za spoznaju prirode tih oblika. Mi ćemo mrežu tih linija smatrati graničnim crtama među žanrovskim strukturama, i oblike ćemo posmatrati između ostalog i s obzirom na te strukture, njihovu prirodu i međuodnose. No da pogledamo izbliza kako stvari stoje.

b) Prvi pasus uvodi čitaoca u opisanu atmosferu. Preovlađujući oblik u njemu jeste perfekat: 'desio se', 'izgledala je', pa 'videla se', 'bio je (zasađen)' – sadrži i adverbijalnu odredbu 'u doba' i vremensku klauzu sa veznikom 'kad' koji zajednički uokviruju široku prošlu sistuaciju, preko koje se ovde ukratko u glavnim crtama opisuje predeo, zapravo pretežnije narativnim nego deskriptivnim manirom. Oblici perfekta, obeležavajući neodređenu prošlost u odnosu na vreme nastanka pripovesti, u stvari sobom

karakterišu situaciju kao prošlu. Istovremeno oni svoj sadržaj impostiraju u tu situaciju – vremenski ga 'lokalizuju', kako bi rekao Vuković (1967), a čineći to uzajamno usklađeni, stvaraju osećaj da su time ocrtani obrisi date slike.

Središnji iskaz u tom pasusu: – *A u toj starodrevnoj šumi beše ovde-onde pomalo krčevine poorane i zasejane* – oblikom imperfekta 'beše' ukazuje na iste one vremenske momente kao i perfekat: lokalizuje sadržaj u prošlu situaciju. To bi značilo da su ova dva oblika u datoj upotrebi sinonimi: znače prošlu radnju koja se dešava u datoj situaciji. Po tom 'beše [...] krčevine' i 'bilo je [...] krčevine' imaju identičnu relaciono-lokacionu ulogu svaki u odnosu na svoj sadržaj. Ali ipak osećamo da između 'bilo je' i 'beše' postoji neka nijansa po kojoj se razlikuju. Rekli smo da perfekat u osnovi znači neodređenu prošlost. Njegova lokalizaciona funkcija po sebi se ne tiče određenosti situacije. Imperfekt, međutim, sam sobom upućuje da je situacija određena: 'beše' dakle konkretno upućuje na prisutnost sadržaja u datoj prilici, dok perfekat nema tu osobenost. Reći ćemo da imperfektu pripada funkcija aktuelne lokalizacije, dok perfekat nema sposobnost aktuelizacije sadržaja u prošloj situaciji.

Naime, i perfekat poseduje aktualizacijsku sposobnost, ali ne u odnosu na vreme dešavanja na koje upućuje, već na vreme govorenja, ili neko drugo vreme u kojem su vidne posledice toga dešavanja. Neka to pokaže primer koji navodimo:

– Turci već znaju da džebane nemate. Javio im neko iz preka...

– A sad? – pitaše Čupić, a oči mu se zakrvavile.

– Sad..., pobesneli!... Sad se spremaju da jurnu... Ja sam jedva ugrabio da se izmaknem da ovo javim.

(1) Perfekat 'javio (je)' ne aktuelizuje zapravo sâmo javljanje, nego ono što je u vreme razgovora bitno – saznanje da 'nema džebane' – a što je rezultat 'javljanja'. Isto je i kod perfekta 'pobesneli (su)': aktuelno je i bitno ono što iz toga sleduje – pripreme za napad. Isto je neaktuelno što Deva kaže: – Ja sam jedva ugrabio, – već sama 'izmaknutost' kao vidljiva činjenica u vreme govora.

(2) Karakteristično je i ono što izjašnjava iskaz: – *[...] pitaše Čupić, a oči mu se zakrvavile*. – Čupić krvavih očiju, tj. besan i zabrinut, pita. Oblik imperfekta aktuelizuje pitanje, i time pojačava utisak 'zakrvavljenih očiju'.

(3) Ova razlika može poslužiti za razgraničenje potkategrija pefekta. Naime, u jednim slučajevima aktuelizacijska funkcija ogleda se u rezultatu u kontekstualizovnim okvirima, a drugi put nije ograničena bilo kakvim okvirom, pa se vremenski opire na vreme govora. Ova distinkcija tačno odgovara Belićevim kategorijama indikativnog i relativnog prezenta. Napominjemo da indikativni perfekat može imati lokalizacijsku funkciju u odnosu na određenu situaciju u prošlosti, a može zadržati značenje neodređene prošlosti. Relativ po pravilu upućuje na neodređenu prošlost koja prethodi aktuelizacijskoj situaciji (kada se ta situacija razlikuje od one u kojoj se govori).

b2) Ali vratićemo se našem početnom tekstu. Sem deskriptivne tamo je vidna i izvesna rasudna perspektiva, koja se najpre javlja u kvalifikativnim detaljima, doduše većinom elementarnim, kao 'Mačva je drukčije izgledala', 'beše tu gusta šuma', ali i sa pravim rasudnim ekskursima, npr. 'tako guste, da nisi mogao guju za rep izvući'. Kvalifikacijski oblici pre spadaju u opis nego u rasuđivanje, ali poslednji obrt sa idiomatskim dodatkom uzdiže se iznad konkretnih fakata i njihovih odnosa, i zadire u sferu apstraktnih pojmova, i makar bio i perfekat, u oblast opštih odnosa – vremenskih, lokalnih , kvalitativnih i sl. S pravom je A. Belić opise usmerene na kvalitete i druge statičke momenta nazvao 'kvalifikativom'.

b3) I još nešto: za razliku od slike opisane u prvom pasusu, dalji tekst ima još jednu dimenziju koju joj donose upotrebljeni prezenti opšteg značenja. Oni ostavljaju utisak stalnosti događanja koja prekoračuje granice opisanog ambijenta, pa se ovde očituje kao dimenzija ponavljanja čitave situacije: 'udare se četiri sojira (direka) u četvrt. Naokolo se oplete prućem'. Naime, tek sada postajemo svesni da pisac ne govori o pojedinačnoj kući i njenom građenju, već o građenju kuće toga tipa i u ono doba uopšte – kad se god to događalo. Postoji dakle, pored prostog neovremenjenog unutrašnjim odnosima i ovremenjenog – i repetitivni tip opisa; on obuhvata vrstu događaja koja je tipična za neko vreme široko shvaćeno, ili uopšte: nevezano za određenu situaciju.

b4) Postoji dakle neovremenjena, ili slabo ovremenjena deskripcija. Takav je drugi deo trećega pasusa: on nije mogao opstati bez većeg broja glagolskih reči: 'sede', 'večeraju', 'razgovaraju', 'odmaraju'. No te reči nisu od one vrste koje bi primetnije razgorele osećaj kretanja, već je sve smireno i striktno ograničeno na ambijent koji se opisuje. Interesantan je podatak da pasus započinje oblikom perfekta 'imala je', koji oživljava osećaj prošlosti, a zatim se odmah prelazi na oblike prezenta, koji neutrališu i taj osećaj prošlosti, i sve se svodi na isti vremenski plan ocrtan početnim perfektom. Slika je vremenski ocrtana gotovo jednodimenzionalno, gotovo kao na platnu, uz sasvim slabe simptome unutrašnjeg kretanja.
b5) Još jednom ćemo u razmatranje uzeti prvi naš navod. On započinje iznošenjem pojedinosti upravo u smislu kako smo rekli da je karakteristično za opis: kućica je 'imala' jedno odeljenje, koje krov 'pokriva'. Tu 'je' na sredini ognjište, i na njemu vatra 'vazda gori'. Koliko je god bilo moguće, autor je izbegavao glagole koji znače neko kretanje ili sl. Pokušavao je da ih zameni prostim egzistencijalnim 'je', koje upućuje jedino na postojanje onoga o čemu je reč, bez dalje karakterizacije, čak i bez ukazivanja na odnose, jer to lako može nadoknaditi čitalac stvarajući sliku u svojoj mašti. No punoznačni glagoli, i pored toga što su u prezentu, nisu sasvim lišeni vremenske perspektive, nego ako ništa drugo, bar upućuju da su događaji obuhvaćeni datom situacijom[2]: više stanje nego događanje izraženo prezentima 'pokriva', 'gori'. Stvara se utisak kao da i prezent, isto kao i perfekat na svoj, i aorist i imperfekat na svoj način, lokalizuju događaje u određenoj situaciji u prošlosti. No to je pogrešan utisak – jer prezentu nedostaje veza sa vremenom govorenja da bi realizovao lokalizacijsku funkciju. On deluje logikom prostog naziva (personalizovanog, naravno) i ostavlja drugim učesnicima da odrede fizionomiju situacije i njene vanjske odnose.
v) I drugi pasus započinje perfektom, ali dinamički neutralnog egzistencijalnog glagola 'bile su'. Kod njega je međutim vremenska dimenzija oživljena ukazivanjem na prošlost prema vremenu govorenja. Time je i stuacija u kojoj je lokalizovana njegova radnja i sama obeležena kao prošla. Drugi je glagol takođe neutralan 'ima', i to u obliku i vremenski neutralnog prezenta '(da) ima', no ipak je dopunjen glagolom kretanja, ali u infinitivu 'zakloniti', lišenom vremenske dimenzije. No za ovim dolazi sektor življeg kretanja. Prvo je perfekat 'građene su', koji ponovo upućuje na prošlost, pojačavajući tu dimenziju izlaganja, uz dodatak obeležja sadržaja kao dešavanja; a onda dolaze prezenti, no oni – poštujući ocrtane okvire ambijenta – većinom sugeriraju živo kretanje unutar njega. Prezent sobom donekle ublažava taj osećaj, ali ga ne neutrališe sasvim: 'udare se', 'oplete se', 'olepi se', 'pokrije se (ko i repetitivnim potencijalom 'produvao bi'). Tek neki su slabije dinamizacijske snage, kao: 'ostavi se', 'služila je'. Ovakvim je načinom nastala doduše slika, ali slika koja je oživljena unutrašnjim kretanjem.
g) Kada govore o 'pripovedačkoj upotrebi oblika', gramatičari obično nemaju uvida u ove distinkcije, ali su one bitne za razumevanje funkcija i značenja oblika, ovde prezenta. Analitička metodologija koju mi ovde primenjujemo zasnovana je – rekosmo gore – na belićevskom pristupu upotrebi glagolskih oblika. No pokušavajući da savladamo njegova ograničenja, mi smo dodatno u razmatranje uzeli opis, pripovedanje, kvalifikovanje, rasuđivanje – tzv. verbatološku, mikrožanrovsku strukturu teksta (Jovanović Simić i Simić, 2015).

Pregled građe

1. Teorijske probleme oko sistema vremenskih glagolskih ličnih oblika kako se na njih gleda u istraživačkim projektima belićevske lingvistike – razmatrali smo u drugim radovima, pa se ovde na to ne treba podrobnije osvrtati. U uvodu rada, međutim, videli smo da preciznijom analizom dolazimo do nekih saznanja koja Belićevom metodologijom i pojmovnim sistemom u njenoj osnovi – nisu dostupna. Analiza koju ovde primenjujemo ide u dva pravca, na jednoj strani u njoj je primenjena

[2] Drukčije je 'je' u: 'na sredini je veliko ognjište'; – ono nije ni u impostaciji opisanih detalja u ambijent aktivno, nego to ostavlja kontekstu.

Belićeva metodologija svođenja na indikativ, relativ i modus[3], polazi od mikrožanrovske strukture teksta – mikrožanrovima nazvali smo u *Verbatologiji* (Jovanović Simić i Simić, 2015) minimalne oblike izlaganja: opisa, pripovedanja (izveštavanja, rasuđivanja, objašnjavanja itd.). S tim u vezi, prezent je, po našim nalazima, upravo vremenski neutralan oblik, a to se vidi kad se nađe van konteksta, u slobodnoj upotrebi, kao npr. u početnim redovima romana koji analiziramo (Veselinović, 1962, str. 19):

Nema veće ravnice u Srbiji od Mačve. Ona se prostire od Mišara do Drine i od najvišeg vrha Cera planine, Vidojevice, do Save [...] To je prostor od dvanaest sahata hoda. Možeš u dugu danu hoditi po Mačvi, a nećeš videti jednog brežuljka, sve je ravno kao tepsija. Zamori se pogled putnikov gledeći jedno isto: njivu – pašnjak, njivu – pašnjak. Ili uđe u selo. Tu vidi kućicu do kućice; uz kuću staje, iza staja bunar, iza bunara voće [...] Iznajpre ga to oveseli; ali, malo po malo, ta mu jednolikost dodija, on saginje glavu i postaje zlovoljan.

a) Početni iskazi – *Nema veće ravnice [...] Ona se prostire [...] To je proctor [...]* – opisuju geografsko prostranstvo nepromenljivih oblika, ali naravno živahnim manirom, što poetsku reč izdvaja u odnosu npr. na naučni opis. To se činjenično stanje odražava i na prirodu upotrebljenih oblika: prezenti ne ograničavaju vreme realizacije sadržaja glagola već ga opisuju kao opštu činjenicu. Ovo su apsolutivni oblici imperfektivnog prezenta sa značenjem kontinuativnog neograničenog trajanja. Podrazumeva se da to trajanje – u slobodnoj upotrebi prezenta, dakle van konteksta (jer kontekst može drukčije da uredi odnose) – obuhvata i vreme govorenja.

b) Ali što rekosmo važi za glagole koji svojom osnovom označavaju neograničeno trajanje. U daljem toku opisa Mačve javljaju se međutim i glagoli ograničenog trajanja: ’zamori se’, ’uđe’, ’oveseli’, ’dodija’. Celina opisa, sa ocrtanim odnosima, ovim glagolima nameće smisao neograničenog trajanja, pa se taj fakat nužno ispoljava u neograničenom ponavljanju: putnik se zamori – svaki i svakad kad putuje – u neograničenom broju prilika. Karakteristično je za perfektivne glagole da ponavljanje koje označavaju obavezno isključuje sam akt govorenja. Isti taj smisao nametnut je oblicima ’uđe’, ’oveseli’, ’dodija’ – sve pri putovanju Mačvom. Nazvaćemo ih ponavljajućim, repetitivnim apsolutivima.

v) Imperfektivni su i glagoli u osnovi prezenta ’saginje’ i ’postaje’, ali pored neograničenosti onoga na šta upućuju u jednoj situaciji, i ovi se prezenti odnose na više istovetnih prilika, označavaju dakle ponovljeni događaj u tim prilikama, u svakoj posebno.

g) Prezenti opisani pod b) i v) nazivaju se obično habitualnima (ili se na njih primenjuje latinski termin praesens consuetudinis), što insistira ne samo na ponovljivosti, već i na ljudskom običaju, navici ili sl., pod čijim se pritiskom nešto ponavlja po određenom redu: ‘Ko se hvali, sam se kvari’. No ovaj termin nije primenljiv na sve ponovljive sadržaje: nije ni na gore uzete primere opisa događaja koji se ponavljaju ‘po sebi’, a ne po običaju ili sl.: ‘Zrela kruška sama pada’. Kao opšti termin za sve ove tipove ponavljanja svakako je balje uzeti ‘repetitivni apsolutiv’, nasuprot ‘kontinuativnom’.

2. U mogućnosti smo da uporedimo nalaze iz prethodnog paragrafa sa onima iz uvoda. Nepažljivom čitaocu učiniće se da mi prosto ponavljamo iste detalje. Ali nije tako. U upravo obavljenoj analizi radilo se o ‘slobodnoj’ upotrebi prezenta, dok u onoj gore – upotreba prezenta nije slobodna, već je on ograničen situacijom, i to prošlom. U uvodu je, dakle, apsolutni prezent, da kažemo, kontekstualizovan, a u prethodnom paragrafu nekontekstaulizovan.

3. Pogledaćemo sada sledeći opis, takođe Mačvanskih predela (Veselinović, 1962, str. 130):

Severozapadni deo Mačve pokriven je samim barama. Od Drine, baš kod same Crne Bare, odvaja se jedna rastoka koja se zove Studena Bara. Ta se rastoka odmah iznad Crne Bare zove Ribnjača. Tu se razliva i pravi male ostrvčiće koji su vrlo plodni. Od sastanka iznad tih ostrvčića zove se Jovača, a malo dalje Zasavica. Studena Bara katkada i presuši, ali u Zasavici svakad ima vode, mnogo vode. Njene su dubine užasne. Prevari se čovek gledeći šaš i lokvanj na površini, ali kad su jednom hteli izvući jedan

[3] Mi smo dodali apsolutiv, termin i pojam J. Vukovića (1967).

struk lokvanja iz korena zaprepastili su se, jer je struk bio dug osamnaest muških pedalja i opet nije s korenom izvučen nego prekinut.
Reklo bi se, opis kao i prethodni, samo se odnosi na druge detalje. Ali bližim uvidom utvrdićemo ipak izvesnu razliku.
a) Početni iskaz i zaista se ne razlikuje od onih koje smo sreli u prvom opisu: *Severeozapdani deo Mačve pokriven je [...] barama*. Ali u pozadini opisa barâ stoji nešto čega nije bilo gore: 'pokrivenost' nije tu kao činjenica po sebi, već kao stanje nastalo 'pokrivanjem'. Pasivni, pa ne samo pasivni nego katkada i aktivni perfekat – raspolaže sposobnošću da ukaže na nešto što kao događaj prethodi opisu. Kaže se da tako upotrebljeni perfekat označava rezultat izvršene anteriorne glagolske radnje – rezultativni perfekat. On je zapravo bipolaran po značenju: označava neko stanje ili sl., ovde u širokom rasponu neodređene sadašnjosti, i istovremeno neki događaj koji tome prethodi, i čiji se rezultat ogleda u opisanoj slici.
b) Perfekat – postavljajući praktično sukcesiju između događaja i rezultata kao da istovremeno ocrtava (početnu) granicu opisane slike, za tom granicom prirodno sledi slika, ovde opisana prezentima 'odvaja se', 'zove se', 'razliva se', 'pravi', pored '(vrlo) su (plodni)', a ostvarenje radnje perfekta pada u neodređeno vreme pre te granične linije. Pravi opis imamo samo tamo gde je egzistencijalni glagol 'su', a inače svaki od navedenih prezenata kao da sugerira kretanje, i kao da se ne radi o opisanom nego o ispripovedanom predelu. To je naratizovani opis, kao što smo u uvodu pokazali.
v) U nastavku opis se delom smiruje: *Studena Bara ima vode*, *Zasavica ponekad presuši*, *Njene su dubine užasne*. Beskraj mačvanske ravnice kao da je na neki način zaokružen mrežom relacija među opisanim detaljima, i vremenski takođe ograničen situacijom opisa, u kojoj kao da su prisutni i autor i čitalac. Ali mir se onda naglo prekida, i ustupa mesto najpre opštoj konstataciji apsolutivnog tipa: 'prevari se'. Ovo nije apsolutiv kakav se postiže imperfektivnim glagolom, koji može značiti kontinuativnost, već bi perfektivni glagol morao označiti repetitivnost. On to međutim ne čini, već kao da nas uvodi u opis jednog događaja. I zaista, za ovim sledi deskripcija pojedničnoga slučaja.
g) Taj slučaj opisan je perfektom '(jednom) su hteli (izvući jedan struk lokvanja)'. Perfekat 'hteli su (izvući)' nema ono značenje koje i 'pokriven je': 'jednom' ne prethodi situaciji u kojoj bi se ogledao rezultat, već insistira na pojedinačnom slučaju, reklo bi se u njenom okviru. Time situacija dobija novu dimanziju sežući u neodređenu prošlost ('jednom'). Možemo li nekako uporediti taj perfekat sa izotemporalnim prezentima: jesu li oni vremenski ekvivalenti? Znači li perfekat isto što i prezenti kad ovi takođe poprimaju dimenziju prošlosti? Odgovor je jasan, i dvoznačan: i da i ne! Da, po tome što označavaju radnju koja se ostvaruje u istoj situaciji; a ne, po tome što to ne čine na isti način. Prezenti nemaju druge namene u srpskom jeziku nego da personalizacijskim manirom nazivaju radnju ili sl. kao opšti fakat. Kontekstualizacijom oni čine to isto, s tim što su potčinjeni kontekstu, i odnosima koji uokviruju situaciju. Perfekat, međutim, i sam označava prošlost, ako ne u odnosu na situaciju koju sam uokvirava i u kojoj je vidan rezultat onoga što znači glagol u perfektu ('pokriven je'), onda označava prošlost u odnosu na vreme govorenja ('hteli su'). Ako u svetlu ovih analiza prezent smatramo čisto opisnim oblikom, jer u stvari on ovde upućuje na radnju u neodređeno vreme uokvireno situacijom, onda je po tome i perfekat lokalizator radnje. Lokalizacijom ćemo naime smatrati funkciju ukazivanja na radnju u određenoj siuaciji koja odgovara relacijskom značenju oblika. Perfektom je, reći ćemo, izvršena lokalizacija sadržaja u prošlu situaciju polazeći od vremena nastanka opisa, od vremena govorenja. Kontekstualizovani prezent u situaciji van sadašnjeg vremena, prema tome, ima čisto opisnu ulogu, ovde u neodređenoj prošlosti, a kontekstualizovani perfekat kad nema lokalno razultativno značenje, preuzima lokalizacijsko-relacijsku funkciju.
4. Valja odrediti i žanrovsku strukturu analiziranog pasusa. Stariji ispitivači stavljali su sve prezente koji su vezani za prošle situacije – u kategoriju pripovedačkih oblika. Ali prezenti o kojima smo do sada govorili upravo nisu pripovedački, nego su deskripcijski po tipu, jer služe opisu. Da bismo utvrdili distinkciju između ove dve službe prezenta, uzećemo u analizu dalji primer (Veselinović, 1962, str. 145–146):

Sima Katić bio je marveni trgovac. Rodio se u selu Dvorovima u Bosni. Nepravde i neprilike krenu ga s njegovog ognjišta, i on pređe Drinu te se nastani u selu Glogovcu [...] Ali nikad nije mogao oprostiti Turcima, niti se ma jednog trenutka pomiriti s njima. Zato je napustio mirni ratarski posao, pa se mašio trgovine. Išao je od sela do sela, bajagi trgovačkim poslovima, a u samoj stvari on je tekao prijatelje i zažizao im plamen gneva prema Turcima [...] Svaku tursku glavu pozdravljao je neobično veselo. Radovao se njihovoj nesreći – jer samo tada on je bio srećan.

a) Prva iskazna forma: *Sima Katić bio je marveni trgovac* – sadrži opis ličnosti Katićeve, i istovremeno opisani sadržaj stavlja u odnos prema vremenu govorenja kao neodređenu prošlost. Da nije širih obaveštenja van ovog iskaza kojima se događaji i opisane slike uokviruju kao vreme srpskih ustanaka, ne bismo znali, niti iz navedenog iskaza možemo doznati vreme na koje se opis odnosi. Perfekat dakle – sem označavanja prošlosti prema vremenu nastanka iskaza, vremenu govorenja kako se obično kaže, – kad je u slobodnoj upotrebi, nekontekstualizovan, ne sadrži simptome ili bliže upute o vremenu dešavanja. Perfekat je oblik za neodređenu prošlost.

b) U nastavku izlaganja sledi obaveštenje o Katićevu rođenju, takođe u obliku perfekta za neodređenu prošlost ('rodio se'). Ali onda dolazi značajan prelom. Skup perfekata kao da oformljuje izvesnu situaciju koja deluje logikom poznatosti. Označavanje prošlosti više nije neophodno, jer je ona perfektima dovoljno naglašena, pa se može isključiti iz oblika za iznošenje događaja istog niza; zato umesto perfekta autor može upotrebiti, i ovde upotrebljava prezente: *Nepravde i neprilike krenu ga [...] i on pređe... te se nastani [...]*. Ovo je upravo pripovedački prezent, kao što su pripovedački i perfekti. On ne mora značiti – ali može (kao i perfekat) – vezanost za određenu situaciju u prošlosti, već je prosto oblik opštega vremenskog značenja, a kontekstu ostavlja bliže vremensko određenje.

5. Razgledaćemo sada sledeći slučaj (Veselinović, 1962, str. 40):

Stanko je već bio tu sa Jelicom. On se topio od miline [...] Raj pravi čoveka anđelom. I Stanko, u raju duše svoje, bio je zaista anđeo. Da si mu ma šta zaiskao, dao bi. Da si koga grdio, on bi ga branio. Da si rekao da ima rđavih ljudi, on bi ti dokazao da nema [...] Da si mu kazao da neko misli o ubistvu, on bi te gledao začuđeno, sa nevericom; pitao bi te: zar ima ljudi koji hoće namerno da ubiju čoveka?

a) U prvom iskazu, koji nosi simptome prethodnog konteksta, pa osim ostalih i vremensko određenje slike kojoj pripada njegov sadržaj, perfekat 'bio je' potvrđuje lokalizovanost tog sadržaja u tako ocrtanoj slici, ili njenom segmentu.

b) Drugi perfekat u sledećem iskazu 'topio se' vremenski lokalizuje svoj sadržaj u istu situaciju, homotemporalan je zapravo sa njim.

v) Treća iskazna forma: *Raj pravi čoveka anđelom* – sadrži prezent 'pravi', za koji bismo pomislili da svoju radnju smešta u istu situciju na koju se odnose perfekti. Ali nije tako, nego je on eksponent opšte tvrdnje i ima apsloutivni smisao. I ta tvrdnja karakteriše 'Stanka' kao vrlo pozitivnu ličnost u vrlo pozitivnim prilikama – nije ni opis ni segment pripovednog niza, već zapravo pripada rasudnom stilu, i žanru pohvale. Dalji segmenti ne iznose realne događaje, već pretpostavljene, kojima je dalje razvijen rasudni iskaz o 'raju' i 'anđelu'. Ako postoje kvalifikativi, onda su to čisti slučajevi kvalifikativa, jer se do kraja iscrpljuju karakterizacijom 'Stanka'. U svakom slučaju ovi perfekti – bez obzira što ne znače realne događaje – vremenski su vezani za datu situaciju, kao opisi.

g) Oblici potencijala 'dao bi (ti)', 'branio bi (ga)', 'dokazao bi (ti)' i dr. značenjski su vezani za perfekte, i tako su ovremenjeni kao oblici sa značenjem prošlosti. No njihova funkcija nije zapravo ukazivanje na događaj, jer događaj na koji ukazuju samo je eventualan – već komentarisanje stanja i raspoloženja u kome se nalazi Stanko – kvalifikatini potenijal.

d) Klauzalne strukture 'da ima rđavih ljudi', 'da nema' i 'da neko misli o ubistvu', svojim prezentima upućuju i na vreme upravnoga glagola 'da si rekao', 'da si mu kazao'; ali je vremenski dijapazon daleko širi od tog vremena, i pokazuje osobenosti apsolutivnog prezenta. Čudno ali istinito: ima glagolskih oblika samo delimično vezanih za kontekst.

đ) Sekvenca 'zar ima ljudi koji hoće da ubiju čoveka' dopuna je glagolu u obliku potencijala 'pitao bi (te)', ali isto kao prethodni prezent, samo delom zavisi i vremenski od njega.

Pokušaj sistematike značenja vremenskih oblika

1. Videli smo kako funkcionišu glagolski oblici u različitim sintaksičkim i mikrožanrovskim strukturama. Sada nam predstoji da ukratko opišemo oblike pojedinačno, opet na građi iz Veselinovićevog romana. Poći ćemo najpre od misli da se kod oblika razlikuje slobodna i kontekstualizovana upotreba, kao i aktuelna od neaktuelne. Pri tome je polazno značenje svakako ono koje oblici imaju kad su slobodni od konteksta. Najprostiji vid slobodnog statusa oblika jeste onaj koji se javlja unutar paradigmatskih odnosa u skupu morfoloških oblika kako su prikazani u gramatikama: pišem – pišeš – piše...; pisah – pisa – pisa...; pisah, pisaše; pisao sam – pisao si – pisao je...; pisaću – pisaćeš – pisaće itd. Ne može se sumnjati da paradigme u gramatikama na neki način prikazuju oblike, njihovu prirodu i međuodnose onakve kao kad su pohranjeni u podsvesti nosilaca jezika.
2. Uzećemo da u takvom 'slobodnom' statusu, van upotrebe, svaki oblik sa svojim distinkcijskim oznakama – obeležava neko značenje koje u upotrebi mora varirati – gde manje gde više – s obzirom na uslove upotrebe.
a) Prezentski oblik prikazan u gramatičkoj paradigmi 'pišem' – odlikuje se oznakom za 'lice' (ličnim nastavkom): 'prvo lice' sugeriše dvoje: prvo, da pisanje obavlja onaj ko izgovara taj oblik; i drugo, da pisanje biva 'uvek', dakle u neodređeno široko vreme koje je obuhvaćeno nekom širom situacijom, između ostalog i onom u kojem se govori ('uvek' je možda odgovarajući termin, dok kod 'bilo kada' obuhvatanje vremena govorenja nije obavezno). U obliku 'pišeš' menja se odnos glagolskog sadržaja prema govornom licu: ono insistira na tome da je 'govornik' ('pisac' ili sl.) onaj kojem je govor upućen; trećim licem 'piše' upućuje sa na izvršioca glagolskog sadržaja van govornog kruga, na neprisutnog izvršioca ili sl. U množinskim oblicima stoji prezent kada se opisuje sadržaj u kojem učestvuje više vršilaca.
b) Perfekat, sem što takođe upućuje na lice, na isti način kao prezent, upućuje da vreme ostvarenja glagolskog sadržaja prethodi nekom vremenu, ako ne drugom, onda vremenu opisanog govorenja: 'pisao sam' itd.
v) Futurom 'pisaću', opet sem na lice, u vidu kao i prethodna dva oblika, upućuje se da sadržaj glagola biva vršen ili izvršen posle vremena od kojega se u oceni polazi, između ostalog kada je o njemu reč.
3. Glagolski oblici, kao i sve ostale jezičke jedinice, sem nekih izuzetaka, upotrebljavaju se u govornim – iskaznim formama, – od kojih je rečenica najvažnija: Ja pišem. – Milan je pisao. – Učiteljica će pesmicu napisati na tabli, a učenici će zapisivati u sveskama. Sem uputa na lice i glagolski sadržaj, iskazne forme, ovde rečenice, mogu sadržavati i druge reči radi označavanja raznih dodatnih sadržinskih ili okolnosnih detalja, npr. mesnih, vremenskih i drugih odnosa, kvaliteta radnje, cilja sa kojim se vrši, posledica itd.

Zaključak

1. Analiza građe i interpretacije u ovom radu zasnovani su na već dostignutim teorijskim i praktičnim rezultatima u istraživanju upotrebe vremenskih glagolskih oblika u srpskom jeziku. No oslonivši se na postignuto, autori nisu ostali pri tome, nego su pokušali dati nešto podrobniju i precizniju sliku o zadatoj tematici. U svoje analize uključili su i dostignuća do kojih se došlo u ispitivanjima verbatološke i žanrovske prirode ljudske jezičke aktivnosti.
2. Pokazalo sa da pripovedni, opisni, rasudni itd. način izlaganja čine tzv. žanrovsku podlogu teksta ili diskursa, a istovremeno predstavljaju pravi ambijent za upotrebu i međusobnu kombinaciju glagolskih oblika.
3. Pomenuli smo problem 'ovremenjenosti'; time se htelo reći da najpre neke glagolske reči, kao egzistencijalno 'je' i sl., nisu jaki ni aktualizatori ni nosioci vremenskog značenja (*Dragica je lepa devojka*). 'Jaka' leksema 'lepa' potiskuje glagol u pozadinu i guši njegovu semantiku. Dalje, i neki oblici leksički 'jakih' glagolskih reči doživljavaju pod pritiskom konteksta slabljenje i opšteg i vremenskog značenja. Tome je naročito podložan prezent, koji u službi dopune tzv. medijalnih ('modalnih') glagola može gotovo potpuno izgubiti svoje vremensko značenje, čuvajući samo

značenje personalnosti: tada se po vrednosti izjednačava sa infinitivom (*Jovan je zaželeo da dobije novu kutiju lego kocki* = dobiti).
4. Na kraju kratka opaska o jednoj značajnoj stvari: glagolski oblici upotrebljeni u rečenici – aktuelizuju svoj sadržaj. Aktuelizacija može biti bar dvojaka – slaba (prezent, oba futura i perfekat, pluskvamperfekat) i jaka (aorist i imperfekat). Po strani stoji krnji perfekat, koji u nekim prilikama pokazuje jaku, a u drugima slabu aktuelizovanost.

Izvor građe

Veselinović, J. (1962). *Hajduk Stanko*. Beograd: Branko Đonović.

Literatura

Belić, A. (1998). *Opšta lingvistika*. *O jezičkoj prirodi i jezičkom razvitku I i II*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Vuković, J. (1967). *Sintaksa glagola*. Sarajevo: Zavod za udžbenike.

Jovanović Simić, J., & Simić, R. (2015). *Verbatologija. Nauka o verbalizaciji sveta*. Beograd: NDSJ i Jasen.

Kovačević, M. (2012). O gramatičko-stilističkom terminosistemu tuđeg govora. *Srpski jezik*, XVII, 13–38.

Ljušić, R. (2008). *Enciklopedija srpskog naroda*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Simić, R., & Jovanović, J. (2002). *Srpska sintaksa I–II, III–IV*. Beograd: NDSJ i Jasen.

Tanasić, S. (2005). Sintaksa glagola. In P. Piper, I. Antonić, V. Ružić, S. Tanasic, Lj. Popović, & B. Tošović, *Sintaksa savremenoga srpskog jezika* (pp. 345–476). Beograd: Institut za srpski jezik SANU i Matica srpska.

About the use of time in the Serbian language with regard to syntax andgenre composition of the text (according to the material from Hajduk Stanko J. Veselinović's novel)

Summary

The author has set himself the task of discussing the relation of time shapes and their meanings in the Serbian language, and their use in the verbatological microorganic structures of the text. He tries to combine the temporal meanings and types of narrative exposure. The starting point of this paper is the theoretical premises of A. Belić and the Belgrade Linguistic School on the nature of the verbal times in the Serbian language, as well as the author's understanding of the verbatological structures, as well as the reciprocity of these two conceptual areas.

Keywords: *way of exposure; description; narration; reasoning*.

Prethodno priopćenje

Uloga odgojitelja u radu s djecom predškolske dobi s poremećajima jezično-govorno-glasovne komunikacije[1]

Jasna Kudek Mirošević, Božica Vuić i Mihaela Perković

Sažetak

Suvremena istraživanja pokazuju da je kod 5 – 8 % djece predškolske dobi prisutno kašnjenje govora ili poremećaji koji mogu biti povezani s kasnijim učenjem, socioemocionalnim teškoćama ili s problemima u ponašanju. Djeca kod koje su se teškoće u govoru i jeziku očitovale u dobi od 5 godina imaju veći rizik u daljnjem jezičnom razvoju, svladavanju vještina pismenosti i poteškoća tijekom obrazovanja. Cilj je istraživanja, prikazanoga u ovome radu, ustanoviti ulogu odgojitelja u praćenju i planiranju individualnoga rada s djecom kao i u suradnji s roditeljima i stručnim suradnicima. U istraživanju je sudjelovalo 100 odgojitelja s područja Republike Hrvatske koji su ispunili *online* upitnik posebno konstruiran za potrebe istraživanja. Rezultati pokazuju da su odgojitelji svjesni važnosti uloge o inkluziji djece s poremećajima jezično-govorno-glasovne komunikacije, ali nedovoljno provode individualizirani oblik rada s njima, kao i radionice sa svrhom njihova uključivanja i povezivanja s vršnjacima. Rezultati upućuju na važnost cjeloživotnoga usavršavanja odgojitelja kako bi se sustavno planirala i provodila inkluzija djece s teškoćama.

Ključne riječi: *odgojno-obrazovna inkluzija; odgojitelji; suradnja; teškoće jezično-govorne-glasovne komunikacije*

Uvod

Usvajanje govora i jezika u ranome djetinjstvu dinamičan je proces i pruža važan temelj za daljnji razvoj jezičnih vještina i vještina pismenosti (McCoy, 2008). Poremećaji jezično-govorno-glasovne komunikacije (poremećaji izgovora, jezične teškoće, poremećaji ritma i tempa govora te poremećaji glasa) najčešći su oblici teškoća u djece predškolske dobi. Poremećajima glasa može se nazvati sve ono što smanjuje učinak komunikacije i čini glas drukčijim jer da bi govornik uspostavio komunikaciju i ostvario njezinu konačnu svrhu – sporazumijevanje, troši previše energije (Bonetti, 2011). S obzirom na to da jezik obuhvaća razumijevanje, obradu i stvaranje komunikacije, najučestaliji jezični poremećaji odnose se na zakašnjeli jezični razvoj i posebne jezične teškoće. Određeni broj djece, unatoč urednom kognitivnom razvoju, urednom sluhu i slušnoj obradi bez utvrđenih strukturnih oštećenja, pokazivat će kašnjenje u prvoj i drugoj godini u jezičnoj proizvodnji i razumijevanju (Kuvač-Kraljević, 2015). Usporen jezično-govorni razvoj utvrđuje se kod djece u dobi do četiri godine na temelju kasnijega progovaranja od svojih vršnjaka, općenito manjega govorenja, korištenja ograničenoga broja riječi, uporabe jednostavnijih i kraćih rečenica s obzirom na vršnjake, teškoća u razumijevanju jezičnih poruka i pitanja, agramatičnih iskaza, uporabe neobičnoga redoslijeda riječi u rečenici, ispuštanja slogova u riječima ili zamjenjivanje njihova mjesta te brojnih sustavnih pogrešaka izgovora (Rade, 2003; McQuiston i Kloczko, 2011; JiEun, Jik Lee i Kyung Kim, 2014). No, govor je tek

[1] Ovaj je rad proizašao iz završnoga rada studentice Mihaele Perković, pod nazivom *Inkluzija djece s poremećajima jezično-govorne glasovne komunikacije*, obranjenoga na Odsjeku u Petrinji, Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu

jedan od modaliteta izražavanja jezika koji doslovno i korisno povezuje značenja unutar jezika putem kojih se jezikom komunicira (Blaži, 2015). DSM-IV klasifikacija obuhvaćala je pet kategorija oštećenja govora i jezika: ekspresivni jezični poremećaj, mješoviti receptivno-ekspresivni jezični poremećaj, fonološki poremećaj (ranije „razvojni poremećaj artikulacije"), mucanje i poremećaj komunikacije koji nije drukčije određen. DSM-V klasifikacija u komunikacijske poremećaje svrstava jezični poremećaj, poremećaj fluentnosti govora s početkom u djetinjstvu, poremećaj govornih glasova i socijalni (pragmatički) komunikacijski poremećaj. Razvoj govora i jezika kod djece je dinamičan proces i kompleksan proces. Prema *U. S. Department of Health and Human Services Agency for Healthcare Research and Quality* (2006) jezik je opisan kao kôd sastavljen od pravila koja uključuju značenje riječi (semantiku), tvorbu riječi i kombiniranje riječi zajedno (sintaksa). Također, govor se smatra kao verbalna komunikacija jezika te razumijevanje i uporaba kombinacija rečeničnih struktura u odgovarajućim komunikacijskim situacijama kao dio jezičnoga kôda (*U. S. Department of Health and Human Services Agency for Healthcare Research and Quality, 2006*).

Smatra se da u svim kulturama djeca s uobičajenim psihofizičkim tijekom razvoja razviju osnove svojega jezika u prosjeku s četvrtom godinom života, odnosno stječu mnoge potrebne jezične komponente već u prve tri godine života. Međutim, djeca sa zakašnjelim razvojem pokazuju različite poteškoće u komunikaciji, uključujući teškoće u komunikaciji, u stjecanju fonda riječi i razvoju socijalnih interakcija (Marfo, 1984; Yoder, Spruytenburg, Edwards i Davies, 1995). Takav zakašnjeli razvoj jezika može imati značajne posljedice na daljnji tijek djetetova razvoja (Romski, Sevcik, Adamson, Cheslock, Smith, Barker i Bakeman, 2010), uključujući probleme u ponašanju i loše rezultate u stjecanju akademskih vještina (Baker i Cantwell, 1987), kao i poteškoće u kasnijem ovladavanju jezičnim kompetencijama (Preston, Frost, Mencl, Fulbright, Landi, Grigorenko i Pugh, 2010). Naime, poremećaji u komunikacijskom i jezično-govornom razvoju mogu se pojaviti ili kao primarni ili kao sekundarni poremećaji, ovisno o tome pojavljuju li se sami ili istodobno s drugim neurorazvojnim poremećajima (Nelson, 2011). Isti autor navodi da djeca mogu doživjeti zastoj u jezičnom razvoju ili usvojiti neuobičajene obrasce uporabe jezika i komunikacije zbog niza razloga, od kojih su neki povezani s poznatim čimbenicima rizika kao što su niska porođajna težina, oštećenje sluha, genetska stanja koja se mogu dijagnosticirati ili kromosomske abnormalnosti, kao što je Downov sindrom. U drugim slučajevima, genetski su utjecaji suptilniji i ne mogu se odmah otkriti ili pak u druge čimbenike rizika može ulaziti i okoliš, što znači da rizici postaju očiti tek kad djeca ne uspiju razviti govorne i jezične sposobnosti prema očekivanom razvojnom procesu. Procesi rane identifikacije, dijagnoze i tretmana zahtijevaju praćenje. Djeci s drugim neurorazvojnim poremećajima, kao što su oštećenje sluha ili intelektualni deficit, često je potrebna dodatna podrška za razvoj jezika i govora. Neka djeca s komorbidnim poremećajima, uključujući djecu s poremećajima iz spektra autizma, imaju simptome poremećaja komunikacije kao ključne dijagnostičke značajke. U skladu s navedenim, kada djetetov psihofizički razvoj nije usklađen s očekivanim razvojem s obzirom na njegovu dob, bez obzira na uzrok, potrebno je provesti praćenje. Ponajprije, praćenje treba provesti u kontekstu djetetove obitelji, kao i u ustanovi ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. U kontekstu ustanove djetetov govorni i jezični razvoj pratit će profesionalci (naravno, ako je dijete u taj sustav uključeno), odnosno provodit će se postupci posebne procjene, dijagnostike i stručnih intervencija (Nelson, 2011:173). No, Nelson (2011) naglašava da nije potrebno isključivo podržavati bilo koji sustav podklasifikacije za oštećenje primarnoga govornog jezika i navodi da najopasniji može biti onaj sustav koji priznaje razlike između primarnih i sekundarnih jezičnih teškoća te između profila koji različito uključuju razine zvuka/riječi i rečenicu/diskurs govornoga i pisanoga jezika.

Većina djece tipičnoga razvoja tijekom predškolske dobi razvija vokabular i gramatičke strukture sukladno dobi i sposobna su formulirati i razumjeti složene rečenice tijekom predškolske faze. Primjerice, mogu ispričati priče o događajima u njihovim životima, zadržati pažnju i postaviti odgovarajuća pitanja kada netko priča ili čita priču. Djeca koja imaju poteškoća u razvoju takvih govornih i jezičnih struktura treba dalje pratiti i ona trebaju proći stručnu procjenu te mogu biti kandidati za jezičnu intervenciju i tretmane. Povećana učestalost problema u ponašanju djece s razvojnim kašnjenjem može biti dijelom posljedica poteškoća koju dijete ima tijekom komunikacije. Primjerice, mala djeca s poremećajima jezično-govorno-glasovne komunikacije mogu pokazati

agresivno ponašanje zbog frustracije koja proizlazi iz nemogućnosti dovoljne komunikacije ili nedostatka socijalno-kognitivnih vještina (Baker i Cantwell, 1983; Crowley, 1992).
Za djecu s poremećajima jezično-govorno-glasovne komunikacije, učenje jezika odvija se polako ili uz nedosljednu razvojnu putanju koja nije povezana s poznatom biomedicinskom etiologijom (Bishop, Snowling, Thompson i Greenhalgh, 2016). Neka su istraživanja pokazala da poremećeni komunikacijsko i jezično-govorni razvoj, posebice kada je izražen u teškoćama usvajanja gramatičkih struktura, može proizaći iz deficita u implicitnim mehanizmima učenja koji su temelj obrade ulaznih strukturalnih obrazaca informacija (Evans, Saffran i Robe-Torres, 2009; Hsu i Bishop, 2011; Ullman i Pierpont, 2005; Obeid, Brooks, Powers, Gillespie-Lynch i Lum, 2016). Stoga se neka djeca razvijaju bez ikakvih teškoća tijekom predškolske razvojne faze, ali se teškoće mogu početi manifestirati polaskom u školu, odnosno kada započne formalno obrazovanje u čitanju i pisanju (Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase i Kaplan, 1998; Simms, 2007). Takva djeca mogu biti rizična za razvoj teškoća u učenju, što uključuje poteškoće pri stvaranju veza između govornoga i pisanoga jezika. Primjerice, mnoga djeca koja su kasnije, dakle u školskoj dobi, identificirana kao da imaju specifične teškoće čitanja (disleksiju) imaju poteškoća s analizom i sintezom pojedinih glasova unutar riječi (fonološka svjesnost i fonološka raščlamba) i povezivanjem pojedinačnih glasova sa slovom ili slogom i morfemima s uzorcima slova (ortografski princip) (Nelson, 2011). Djeca s disleksijom, općenito, imaju odgovarajuće razumijevanje tijekom slušanja, ali problemi s razumijevanjem pročitanog su sekundarni zbog prekomjernih poteškoća u dekodiranju tijekom čitanja. Sukladno tome, pravopis može biti problem za takve učenike čak i nakon što dovoljno razviju vještine čitanja i razumijevanja većine tekstova, a intervencija može biti potrebna na prijelaznim razinama i ciklusima tijekom njihova obrazovanja. Druga djeca mogu brzo i bez dodatnih uputa naučiti kako povezati izgovorene riječi s tekstom, ali kada se ispita njihovo razumijevanje postaje jasno da malo razumiju od onoga što čitaju što znači da ne ostvaruju osnovni cilj čitanja – razumijevanje pročitanog (Čudina-Obradović, 2014).

Uloga odgojitelja

Tijekom djetetove predškolske dobi prvo roditelji, a zatim odgojitelji, imaju važnu ulogu u podupiranju djetetova komunikacijskoga i jezično-govornoga razvoja, kao i u pripremi i razvoju djetetovih predčitačkih vještina. Oni mogu razvijati motivaciju i interes za djetetovo uključivanje u razgovor pokazujući svoj interes za pružanje podrške djetetu u konstruiranju i povezivanju simboličkoga jezika, iskustava i koncepata u igri, aktivnostima svakodnevnoga života, slikovnicama i knjigama. Od odgojitelja se očekuje spremnost i spretnost u prepoznavanju i primjerenom odgovaranju na specifične potrebe svih čimbenika odgojno-obrazovnoga procesa (Ljubetić, 2014).
Problemi s djetetovim jezikom i problemi ponašanja povezani su s vrstom i kvalitetom interakcija, prvo roditelj – dijete, a zatim roditelj – dijete – odgojitelj, osobito među djecom koja imaju određene teškoće (Campbell, 1995). Delane i Kaiser (2001) navode da roditelji koji su manje osjetljivi, imaju poteškoće u stvaranju okruženja bogata jezičnim poticajima za svoju djecu. Također, česta uporaba naredaba, kritika i korektivnih izjava može biti povezana s kašnjenjem u razvoju jezičnih sposobnosti djece (Barnes, Gutfreund, Satterly i Wells, 1983; Vibbert i Bornstein, 1989; Hart i Risley, 1995). Ipak, jezični se razvoj poboljšava kada se roditelji i odgojitelji uključe u konverzacijski i dječji stil govora, primjerice, pridajući pažnju i komentirajući dječje postupke (Hart i Risley, 1995; Chapman, 2000). S druge strane, istraživanja su pokazala da je kontrola koja je usmjerena na djetetov cilj te kvaliteta interakcije roditelj – dijete povezana s ponašanjem djeteta i ima za posljedicu bolji razvoj djetetovih socijalnih vještina (Campbell, 1995; McMahon, Long i Forehand, 2011).
Kvalitetna suradnja i interakcija roditelj – dijete – odgojitelj ima pozitivan utjecaj na razvoj receptivne i ekspresivne jezične vještine djeteta za njegov daljnji razvoj ponašanja i prevencije jezičnih poteškoća (Roberts i Kaiser, 2011). Također, promicanje igre usmjerene na dijete može biti učinkovito u smanjenju problema u ponašanju u ranom djetinjstvu (Webster-Stratton, Reid i Hammond, 2004; Eyberg, Nelson i Boggs, 2008; Kaminski, Valle, Filene i Boyle, 2008). Stevanović (2003) kao važan zadatak odgojitelja navodi omogućavanje i poticanje djetetova stvaralaštva, spontanoga izražavanja, komuniciranja s djetetom, uvažavanja njegovih želja i potreba te planiranje raznolikih aktivnosti i materijala prema interesu djece. U tom smislu, isti autor navodi da je uloga odgojitelja ne samo

odgojiti nečije dijete tijekom boravka u vrtiću, već je odgojitelj organizator, koordinator, motivator, dijagnostičar, interpretator, istraživač, moderator i partner.
Uz dobru namjeru i stručna znanja svih koji okružuju dijete, potrebna je i suradnja te razvoj partnerstva (Brajša, Brajša-Žganec i Slunjski, 1999). Partnerstvo je optimalni oblik suradnje odgojitelja s roditeljima i stručnim suradnicima te omogućava konstantan protok informacija između odgojitelja, roditelja i stručnih suradnika. Prema Ljubetić (2014) partnerstvo je najviša razina suradničkoga odnosa pojedinaca iz obiteljske zajednice (najčešće roditelji ili staratelji) i vrtića/škole (najčešće odgojitelji/učitelji te stručni suradnici), koji su usmjereni na postizanje zajedničkoga cilja za dobrobit djeteta. Petrović-Sočo (1995, str. 614) navodi da „pojam partnerstva naglašava zajedničku odgovornost obaju čimbenika za odgoj djeteta. Partnerstvo u odgoju upućuje na otvorenu dvosmjernu komunikaciju odraslih na dobrobit djeteta“. Također, partnerstvo između odgojitelja i roditelja zahtijeva međusobno povjerenje, izuzetnu otvorenost i toleranciju te objektivnost i sposobnost za razmjenu informacija u dvosmjernoj komunikaciji (Milanović, 1997). Pritom je preduvjet ostvarivanja partnerstva aktivno sudjelovanje u kreiranju poticajnoga, ugodnoga i prijateljskoga ozračja jer jasno i pravodobno iskazivanje očekivanja sudionika procesa partnerstva može potpuno otkloniti sve moguće nesporazume, nezadovoljstva, frustracije te čak i ljutnju zbog nezadovoljenih očekivanja (Ljubetić, 2013). Naime, zbog poremećaja jezično-glasovno-govorne komunikacije djeca se često mogu osjećati drukčije i izolirano.
Stoga je zajedničkom suradnjom svih dionika potrebno raditi na odgojno-obrazovnoj inkluziji sve djece u predškolskom sustavu odgoja i obrazovanja. O tome će ovisiti i njihova daljnja motivacija i interesi u sustavu odgoja i obrazovanja te osobno osjećanje i pripadnost. U skladu s tim, postizanje cilja ovisi i o kvaliteti ličnosti i ponašanju roditelja, odgojitelja i stručnih suradnika. Roditelj možda neće primijetiti prve znakove govornih poremećaja kod djeteta, no odgojitelj koji ima više iskustva može procijeniti i registrirati odstupanja u djetetovu govoru s obzirom na govor njegovih vršnjaka. U tom smislu može obavijestiti stručne suradnike i roditelje o primijećenim odstupanjima, što je puno lakše ukoliko je uspostavljen partnerski odnos. Ukoliko roditelj u prvo vrijeme ne prihvati da njegovo dijete ima poremećaj, uvijek ga se može pozvati da neko vrijeme provede u grupi i prati dok djeca komuniciraju kako bi i sam percipirao različitost govora svojega djeteta (Sekulić Majurec, 1988).

Problem i cilj istraživanja

Kada je dijete uključeno u predškolski sustav odgoja i obrazovanja, potrebna je suradnja između roditelja i odgojitelja te stručnih suradnika kako bi što uspješnije ovladalo pravilnim govorom. Stoga dijete kod kojega je uočeno odstupanje u govorno-jezično-glasovnom razvoju u tretman za korekciju navedenih poremećaja mogu uključiti stručni suradnici. Nazočnost stručnih suradnika u vrtićima znači pravovremeno uočavanje mogućih kašnjenja i odstupanja u komunikacijskom i jezično-govornom razvoju te provođenje tretmana kako bi daljnji jezično-govorni razvoj protekao uredno. Svakodnevni rad s djetetom najefikasniji je način otklanjanja poteškoća, stoga je prisutnost stručnih suradnika, osobito stručnoga suradnika logopeda nužno potrebna (Kraljević, 2016).
Suradnja interdisciplinarnih timova u predškolskoj ustanovi može povećati potencijal za uspješnu ranu identifikaciju i praćenje razvoja predčitačkih vještina koje su povezane s komunikacijom i jezično-govornim razvojem djeteta. Upravo je svrha ranoga praćenja i identifikacije pomoći djeci i obiteljima da dobiju pravodobne informacije i pristup odgovarajućim uslugama da bi se ublažili dugoročni učinci deficita. Cilj je, naime, pravovremena dijagnostika i pristup odgovarajućim terapijama, odnosno tretmanima, kako bi se poboljšali razvojni ishodi, kao i prognoza za stjecanje jezično-govornih i komunikacijskih vještina za daljnji razvoj akademskih vještina, socijalizacije djeteta i zdrave tranzicije u adolescentsku i odraslu dob.
Istraživanja (Silva, Williams i McGee, 1987; Scarborough i Dobrich, 1990; Stern, Connell, Lee i Greenwood, 1995; Schuster, 2000; Catts, Fey, Tomblin i Zhang, 2002; Bishop i Clarkson, 2003) su pokazala da je općenito psihofizički razvoj i razvoj spoznajnih sposobnosti djeteta u ranoj dobi povezan s daljnjim školskim uspjehom te da je upravo rana intervencija i identifikacija djece, koja su u riziku od kašnjenja u razvoju nekih sposobnosti i vještina te pružanje podrške obitelji djeteta, najučinkovitije u ranom i predškolskom razdoblju kada su mogućnosti za poboljšanje najbolje. Ova

sinteza dokaza prethodnih istraživanja usredotočuje se na prednosti o učinkovitosti ranoga *skrininga*, praćenje, procjenu i intervencije u komunikacijskom i jezično-govornom razvoju djece predškolske dobi kad je prepoznata prisutnost kašnjenja govora i jezika.
U skladu s opisanim, cilj ovoga istraživanja bazira se na procjeni odgojitelja o uključenosti djece s poremećajima jezično-govorno-glasovne komunikacije u svakodnevicu predškolske ustanove te utvrđivanje važnosti uloge odgojitelja u procesu odgojno-obrazovne inkluzije.
U tom smislu, postavljena su istraživačka pitanja kojima se željelo ustanoviti s kojim su se sve poremećajima jezično-govorno-glasovne komunikacije odgojitelji susreli kroz svoj odgojno-obrazovni rad, zatim, uključenost odgojitelja u pružanju podrške djeci putem aktivnosti i radionica, odnosno koliko vremena posvećuju individualnom radu s tom djecom (primjerice, uključivanje u razne konverzacijske igre, provođenje aktivnosti koje uključuju razvoj receptivnih i ekspresivnih vještina djece, promicanje igre usmjerene na dijete, poticanje djetetova stvaralaštva i sl.), uključenost djece u dodatnu podršku stručnjaka (stručnih suradnika u vrtiću) te samoprocjena kompetencija odgojitelja za provođenje individualiziranih aktivnosti s djecom s teškoćama jezično-govorno-glasovne komunikacije.

Metode

Ispitanici

U ispitivanju je sudjelovalo 100 odgojitelja zaposlenih u predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama na području Republike Hrvatske, od kojih 94 % odgojiteljica i 6 % odgojitelja. Bez obzira što uzorak obuhvaća odgojitelje s područja cijele zemlje, odgojitelji sukladno zakonskoj regulativi u svojemu radu pružaju odgojno-obrazovnu podršku s obzirom na odgojno-obrazovnu inkluziju i prava djeteta na uključivanje u sustav odgoja i obrazovanja najpogodnije i najbliže prema njegovom mjestu stanovanja, a prema Zakonu o ranom predškolskom odgoju i obrazovanju (Narodne novine, 94/13). S obzirom na godine zaposlenosti kao odgojitelji, najviše je bilo ispitanika (33 %) koji imaju manje od 5 godina radnoga staža, a najmanje onih ispitanika (1 %) koji imaju od 26 do 30 godina radnoga staža (tablica 1).

Tablica 1. *Ispitanici prema godinama radnoga staža – RS (%) (N = 100)*

manje od 5 god. RS	od 5 do 10 god. RS	od 11 do 15 god. RS	od 16 do 20 god. RS	od 21 do 25 god. RS	od 26 do 30 god. RS	više od 30 god. RS
33 %	22 %	18 %	13 %	9 %	1 %	4 %

Mjerni instrument i način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno 2017. godine *online* upitnikom posebno konstruiranim za potrebe ovoga istraživanja i dizajniranim u *Google* obrascima. Upitnik je bio objavljen na mrežnim stranicama i namijenjen isključivo za odgojitelje zaposlene u predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama na području Republike Hrvatske, a svi popunjeni anketni upitnici bili su anonimni. Na početku upitnika nalazila se uputa kojom su ispitanici zamoljeni da na sva pitanja odgovore iskreno, da upitnik popune u potpunosti te da je upitnik anoniman i da služi isključivo za potrebe pisanja završnog rada o temi *Inkluzija djece s poremećajima jezično-govorne glasovne komunikacije.*
Upitnik se sastoji od tri dijela. Prvi se dio odnosi na dva pitanja o demografskim podatcima ispitanika (spol i godine radnoga staža kao odgojitelj). Drugi se dio sastoji od 10 pitanja (9 pitanja je zatvorenoga tipa te 1 pitanje otvorenoga tipa) koja su nudila ponuđene odgovore od kojih su ispitanici birali samo jedan, a iznimku je činilo pitanje otvorenoga tipa *S kojim ste se oblicima govornih poremećaja susreli?*, za koje su ispitanici mogli označiti više ponuđenih odgovora ili napisati vlastiti. Treći se dio upitnika sastoji od 8 tvrdnji za koje su ispitanici odabirali stupanj svojega slaganja na četverostupanjskoj Likertovoj skali s vrijednostima: 1 – uopće se ne slažem, 2 – djelomično se slažem, 3 – slažem se, 4 – u potpunosti se slažem.

Pitanja su se odnosila na iskustvo odgojitelja u pružanju podrške djeci tijekom odgojno-obrazovnoga rada u predškolskoj ustanovi, a odnose se na: prepoznavanje karakteristika poremećaja jezično-govorno-glasovne komunikacije, provođenje individualiziranih aktivnosti, interakciju i uključenost odgojitelja u pružanju podrške djeci putem aktivnosti i radionica, poticanje interakcije s vršnjacima.
Tvrdnje su se odnosile na stupanj u kojem se odgojitelji slažu sa svojom ulogom kad je u pitanju podrška odgojno-obrazovnoj inkluziji djece s poremećajem jezično-glasovno-govorno-glasovne komunikacije, prepoznavanje karakteristika poremećaja, suradnje s roditeljima i stručnim suradnicima, mišljenje odgojitelja o problemima te djece u socijalnim interakcijama i o osjećaju nelagode te djece pri govorenju pred više ljudi te njihovu samoprocjenu uloge u prepoznavanju i individualnoj podršci djetetu s poremećajem jezično-govorno-glasovne komunikacije.
Analiza metrijskih svojstava instrumenta, namijenjenih utvrđivanju specifičnih obilježja u području edukacijske rehabilitacije, veoma je zahtjevna, a često i neprovediva. Naime, u ovim područjima veoma često nailazimo na male uzorke ispitanika koji su opisani skupovima varijabli (Nikolić, Bilić-Prcić i Pejčinović, 2005). Standardizacija mjernoga postupka podrazumijeva precizan opis svih postupaka i uvjeta u kojima se provodi mjerenje kako bi se u što većoj mjeri isključio utjecaj mjeritelja na rezultate mjerenja te kako bi mjerni instrument bio primjenjiv u praksi. Stoga je potrebno na reprezentativnom uzorku ispitanika izvršiti njegovu empirijsku evaluaciju, odnosno utvrditi metrijske karakteristike (pouzdanost, homogenost, osjetljivost i valjanost). U provedenom istraživanju ispitanici su oni koji su dobrovoljno i anonimno ispunili upitnik dizajniran prema Google obrascima i koji su u razdoblju od 30 dana bili dostupni odgojiteljima djece ranog i predškolskog odgoja na mrežnim stranicama. Tijekom navedenoga razdoblja upitnik je ispunilo 100 ispitanika.

Rezultati i diskusija

S obzirom na primijenjenu kvantitativnu metodologiju analizom frekvencija, rezultati su opisani i prezentirani na osnovi frekvencija, postotaka. Postupak kvantitativne analize u radu obuhvaća interpretiranje i argumentiranje grupiranih pitanja i tvrdnji iz upitnika. Temeljem grupiranih tvrdnji iz upitnika o mišljenju odgojitelja o svojoj ulozi i pružanju podrške djeci s poremećajem jezično-govorno-glasovne komunikacije, korištena je distribucija frekvencije podataka, no s obzirom na veličinu uzorka (N = 100) podatci se navode isključivo u postotku i prikazani su tablično.
Rezultati drugoga dijela upitnika između 10 pitanja, odnose se i na pitanje *S kojim ste se oblicima govornih poremećaja susreli?* (grafikon 1) koje je nudilo mogućnost odabira više odgovora (dislalija, mucanje, brzopletost, nedovoljno razvijen govor) te kategorija „ostalo“ gdje su ispitanici mogli navesti vlastiti odgovor. Rezultati pokazuju da se najviše ispitanika (80 %) susrelo s nedovoljno razvijenim govorom u djece, zatim s mucanjem djece (64 %), brzopletošću govora (46 %) te dislalijom (31 %). Kao što pokazuje grafikon 1, ispitanici su priložili i tri dodatna odgovora (selektivni mutizam, eholaliju i jedan se odgovor odnosio na konstataciju da odgojitelj nije mogao utvrditi o kojem se poremećaju radi jer su djetetovi roditelji odbijali provođenje procjene, tj. dijagnostiku).

Grafikon 1. Prikaz zastupljenosti pojedinih poremećaja jezično-govorno-glasovne komunikacije

Preostali rezultati drugoga dijela upitnika odnose se na daljnjih 9 pitanja i prikazani su u tablici 2, a izražavaju mišljenja odgojitelja o njihovom iskustvu u odgojno-obrazovnom radu u predškolskoj ustanovi, na prepoznavanje karakteristika poremećaja jezično-govorno-glasovne komunikacije, pružanje podrške u odgojno-obrazovnom radu u smislu provođenja individualiziranih aktivnosti, interakciju i uključenost odgojitelja u pružanju podrške djeci putem aktivnosti i radionica te poticanje interakcije s vršnjacima.

Tablica 2. *Distribucija frekvencija rezultata* – ***iskustvo odgojitelja i pružanje podrške*** *(%)*

Pitanje	Rezultati %				
Jeste li se kroz svoj odgojno-obrazovni rad susreli s djetetom s poremećajima jezično-govorne glasovne komunikacije?	da 98 %	ne 2 %	nisam siguran/sigurna 0 %		
Koliko često provodite posebne vježbe s djecom s govornim poremećajima?	nikada 18 %	jednom godišnje 2 %	jednom mjesečno 17 %	svaki tjedan 44 %	svaki dan 19 %
Koliko često provodite radionice sa svrhom povezivanja i uključivanja djece s govornim poremećajima s ostalom djecom?	nikada 36 %	jednom godišnje 4 %	jednom mjesečno 15 %	svaki tjedan 29 %	svaki dan 16 %
Smatrate li se kompetentnima za provođenje individualiziranih aktivnosti s djecom s govornim poremećajima?	da 32 %	ne 26 %	nisam siguran/sigurna 42 %		
Znate li prepoznati simptome govornih poremećaja?	da 84 %	ne 0 %	nisam siguran/sigurna 14 %		
Rade li s djecom stručni suradnici unutar vrtića?	nikada 15 %	ponekad 44 %	često 31 %	uvijek 10 %	
Posjećuju li djeca stručne osobe izvan vrtića?	nikada 7 %	ponekad 43 %	često 41 %	uvijek 9 %	
Prema Vašem mišljenju, koliko su djeca s govornim poremećajima uključena u interakciju s Vama i drugim odgojiteljima?	vrlo malo 18 %	prosječno 67 %	natprosječno 15 %		
Prema Vašem mišljenju, koliko su djeca s govornim poremećajima uključena u interakciju s vršnjacima?	vrlo malo 32 %	prosječno 53 %	natprosječno 15 %		

Rezultati u tablici 2 pokazuju da se najviše ispitanih odgojitelja (98 %) susrelo s nekim od oblika poremećaja jezično-govorno-glasovne komunikacije, dok se ipak najmanji broj njih (2 %) nikada nisu susreli, tijekom svojega radnog iskustva, s djecom koja imaju tu vrstu teškoće. S obzirom da odgojitelji nisu profesionalci koji će provoditi posebne tretmane ili logopedske vježbe s tom djecom, ipak su kao profesionalci u radu s djecom rane i predškolske dobi kompetentni pružati individualiziranu podršku u smislu provođenja aktivnosti i vježbi za poticanje receptivne i ekspresivne jezične vještine djece, promicanja igre, poticanja dječjeg stvaralaštva i spontanoga izražavanja putem planiranja raznolikih aktivnosti i materijala. Rezultati ukazuju da odgojitelji više planiraju nego što ne planiraju te realiziraju takve i slične vježbe i aktivnosti i to najviše tjedno (44 %) i dnevno (19 %). Takav rezultat može se povezati s očito prisutnim interdisciplinarnim pristupom i suradnjom odgojitelja sa stručnim suradnicima u predškolskim ustanovama.

Međutim, rezultati pokazuju da odgojitelji premalo provode radionice u svojim odgojno-obrazovnim skupinama, odnosno da rad i individualizirani pristup nedovoljno baziraju na temelju radioničkoga oblika. Naime, takav oblik rada provode vrlo rijetko ili nikako (36 %) te njih 4 % provodi samo jednom godišnje. Razlog ovakvih rezultata može se sagledati u okviru njihova nedovoljnoga razumijevanja da su teme vezane za toleranciju, prihvaćanje različitosti i sličnih tema koje su sastavni dio odgojno-obrazovne inkluzije, dobrodošle za svu djecu u odgojno-obrazovnoj skupini, a ne samo za djecu s teškoćama. Također, postavlja se pitanje njihove educiranosti u provođenju takvih radionica te prepuštaju li možda taj dio rada, tj. njihovo provođenje isključivo stručnim suradnicima?

Slično, ali u potpuno drukčijem sagledavanju potrebnih kompetencija koje bi odgojitelji trebali imati za rad s djecom s teškoćama, odnosi se na rezultate koji pokazuju njihovo mišljenje o tome smatraju li se kompetentnima za provođenje individualiziranih aktivnosti. Naime, najveći dio njih smatra da nisu sigurni (42 %), 26 % njih ne smatra se kompetentnima te se samo njih 32 % smatra kompetentnima za provođenje individualiziranih aktivnosti s djecom s tom vrstom teškoće. Suradnja radi ublažavanja teškoće u dogovoru sa stručnim suradnikom od velike je važnosti, što pretpostavlja da prilikom planiranja takvih individualiziranih aktivnosti odgojitelj ne bi trebao ostati sam, već bi to trebao biti pristup koji je zasnovan na međusobnoj pomoći i interdisciplinarnoj suradnji sa stručnim suradnicima, kao i vanjskim suradnicima i profesionalcima kojima dijete eventualno još dodatno odlazi (primjerice uključenost u logopedske terapije i tretmane izvan predškolske ustanove). Upravo kvalitetan vrtić, uz odgojitelje, čine i kompetentni stručnjaci koji u njemu profesionalno ostvaruju svoje radne zadatke jer se sve češće ukazuje nužnost suradnje odgojitelja i stručnih suradnika (Srok i Skočić Mihić, 2012).

No, pretpostavka planiranja individualizirane podrške u povezanosti je sa sljedećim rezultatima koji se odnose na prepoznavanje simptoma, tj. karakteristika poremećaja jezično-govorno-glasovne komunikacije od strane odgojitelja. Veći broj (84 %) ispitanika zna prepoznati simptome tih poremećaja, dok 14 % njih nije sigurno znaju li ih prepoznati. Stoga su komunikacija, zajednička suradnja i prenošenje iskustava sa stručnim suradnicima ključni. Iz rezultata se saznaje da stručni suradnici u vrtićima u kojima ispitanici rade samo ponekad (44 %) realiziraju svoj neposredni rad s djecom s teškoćama, zatim njih 31 % to često radi, nikada njih 15 % te redovito (uvijek) njih 10 %. Uz praćenje i rad stručnih suradnika unutar vrtića, djeca su uključena i u stručne tretmane i logopedske terapije izvan vrtića. Odgojiteljima je poznato da djeca ponekad odlaze na specijalizirane vježbe stručnjacima izvan vrtića (43 %), njih 41 % znaju da djeca često odlaze, no odgojitelji znaju i da djeca uopće nisu uključena (7 %) u specijalizirane vježbe sa stručnjacima izvan vrtića. Prema odgovorima ispitanika ipak se može zaključiti da djeca češće posjećuju ostale stručnjake izvan predškolske ustanove, što upućuje na zaključak da je prisutna suradnja s roditeljima djece jer od njih odgojitelji mogu dobiti vrijedne informacije. Također, rezultati pokazuju da su djeca s teškoćama jezično-govorno-glasovne komunikacije puno više uključena u interakciju s odgojiteljima nego s vršnjacima.

Treći dio upitnika odnosi se na 8 tvrdnji koje se odnose na stupanj slaganja ispitanika s određenom tvrdnjom (tablica 3). S obzirom na primijenjenu kvantitativnu metodologiju analizom frekvencija u tablici 3 prikazana je distribucija frekvencija rezultata prema stupnju slaganja odgojitelja o svojoj ulozi (podrška odgojno-obrazovnoj inkluziji djece s poremećajem jezično-glasovno-govorno-glasovne komunikacije, prepoznavanje karakteristika poremećaja, suradnja s roditeljima i stručnim suradnicima, mišljenja odgojitelja o problemima te djece u socijalnim interakcijama i o osjećaju nelagode te djece pri govorenju pred više ljudi i njihova samoprocjena uloge u prepoznavanju i individualnoj podršci djetetu s poremećajem jezično-govorno-glasovne komunikacije).

Rezultati pokazuju da odgojitelji u najvećoj mjeri (57 %) procjenjuju svoju ulogu u inkluziji djece s poremećajima jezično-govorno-glasovne komunikacije i smatraju da imaju važnu ulogu u prepoznavanju simptoma toga poremećaja te da su dužni obavijestiti roditelje o uočenim simptomima (56 %). U većem broju odgojitelji se u potpunosti slažu (76 %) da su dužni obavijestiti stručne suradnike o uočenim simptomima poremećaja te da je toj djeci potrebna podrška stručnih suradnika. Najveći broj odgojitelja djelomično se slaže s konstatacijom da djeca s poremećajima jezično-govorno-glasovne komunikacije imaju problema u socijalnoj interakciji, kao i da osjećaju nelagodu pri govorenju pred više ljudi (39 %), dok se veliki dio ispitanika u potpunosti slaže s

navedenom tvrdnjom. Najmanji se broj odgojitelja uopće ne slaže s tim tvrdnjama, a razlog mogu biti individualne razlike djece s kojima su se odgojitelji susreli u svojem odgojno-obrazovnom radu. Rezultati su optimistični s obzirom na shvaćanje potrebe odgojno-obrazovne inkluzije, tj. potrebe uključivanja djece s poremećajima jezično-govorno-glasovne komunikacije u rani i predškolski sustav odgoja i obrazovanja (95 %).

Tablica 3. *Distribucija frekvencija rezultata – **uloga odgojitelja** (%)*

Tvrdnja	Uopće se ne slažem %	Djelomično se slažem %	Slažem se %	U potpunosti se slažem %
Odgojitelj ima važnu ulogu u inkluziji djece s poremećajima jezično-govorno-glasovne komunikacije	1 %	13 %	29 %	57 %
Odgojitelj ima važnu ulogu u prepoznavanju simptoma poremećaja jezično-govorno-glasovne komunikacije.	1 %	10 %	32 %	57 %
Odgojitelj je dužan obavijestiti roditelje o uočenim simptomima poremećaja jezično-govorno-glasovne komunikacije.	0 %	19 %	25 %	56 %
Odgojitelj je dužan obavijestiti stručne suradnike o uočenim simptomima poremećaja jezično-govorno-glasovne komunikacije.	1 %	1 %	22 %	76 %
Djeci s poremećajima jezično-govorno-glasovne komunikacije potrebna je pomoć stručnih suradnika.	0 %	2 %	22 %	76 %
Djeca s poremećajima jezično-govorno-glasovne komunikacije imaju problema u socijalnoj interakciji.	9 %	17 %	39 %	35 %
Djeca s poremećajima jezično-govorno-glasovne komunikacije osjećaju nelagodu kod govora pred više ljudi.	3 %	25 %	39 %	33 %
Inkluzija djece s poremećajima jezično-govorno-glasovne komunikacije je potrebna.	0 %	5 %	29 %	66 %

Zaključak

S obzirom da se cilj ovoga istraživanja odnosio na procjenu odgojitelja o uključenosti djece s poremećajima jezično-govorno-glasovne komunikacije u svakodnevicu predškolske ustanove te utvrđivanje važnosti uloge odgojitelja u procesu odgojno-obrazovne inkluzije, rezultati provedenoga istraživanja pokazuju da odgojitelji u velikoj mjeri smatraju potrebitom odgojno-obrazovnu inkluziju, tj. uključivanje djece s poremećajima jezično-govorno-glasovne komunikacije u rani i predškolski sustav odgoja i obrazovanja, svjesni su njezine važnosti, no ipak ne smatraju se dovoljno kompetentnima kako i kada provoditi tematske radionice, kao i kako pružati individualiziranu podršku. Većina odgojitelja smatra da znaju prepoznati karakteristike poremećaja jezično-glasovno-govorne komunikacije te smatraju da su dužni obavijestiti roditelje i stručne suradnike o uočenim teškoćama. Prisutnost djece s poremećajima jezično-govorno-glasovne komunikacije u vrtiću zahtijeva angažiranost stručnih suradnika, kao i vanjskih stručnjaka. Stoga predškolska odgojno-obrazovna ustanova ima važnu ulogu u otkrivanju, prevenciji te otklanjanju ranih poremećaja jezično-govorno-glasovne komunikacije. Suradnjom i partnerstvom između odgojitelja, roditelja i stručnih suradnika djeci se osiguravaju uvjeti za optimalan razvoj i otklanjanje teškoća. Važnost za jačanje svijesti i kompetencija odgojitelja za uključivanje i rad djece s teškoćama u rani i predškolski sustav odgoja i obrazovanja jest u boljoj edukaciji odgojitelja, stručnom usavršavanju i cjeloživotnom učenju. Također, kvaliteti inkluzivne prakse može doprinijeti i prisutnost trećeg odgojitelja u odgojno-obrazovnoj skupini.

Podizanjem svijesti o važnosti provođenja odgojno-obrazovne inkluzije porast će i postotak odgojitelja koji ju kvalitetno provode, koji se osjećaju kompetentnima za pružanje individualizirane podrške, kao i suradnja odgojitelja i stručnih suradnika.

Ovo istraživanje treba sagledavati s određenim ograničenjima (primjerice, veličina uzorka) te je rezultate važno shvaćati u svjetlu tih ograničenja. Stoga se prikazani podatci trebaju tumačiti kao preliminarni. Unatoč tim ograničenjima, ovo istraživanje bavi se relativno neistraženim istraživačkim pitanjima i daje preliminarne rezultate koji mogu biti poticaj za daljnja istraživanja u inkluzivnoj praksi ranoga i predškolskoga sustava odgoja i obrazovanja.

Literatura

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.) Text Revision (DSM-IV-TR). Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Publisher.

Baker, L. i Cantwell, D. P. (1983). Developmental, social, and behavioral characteristics of speech and language disordered children. *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development*, 205–216.

Barnes, S., Gutfreund, M., Satterl, D. i Wells, G. (1983). Characteristics of adult speech which predict children's language development. *Journal of Child Language*, *10*, 65–84.

Bishop, D. i Clarkson, B. (2003). Written language as a window into residual language deficits: a study of children with persistent and residual speech and language impairments. *Cortex*, *39*, 215–237.

Bishop, D., Snowling, M., Thompson, O., Greenhalgh, T. i The CATALISE Consortium (2016). CATALISE: A multimation and multidisciplinary Delphi Consensus study. Identifying language impairments in children. *PLoS One* 11(7).

Blaži, D. (2015). *Fonološki poremećaji* (sveučilišna skripta). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
https://www.erf.unizg.hr/docs/skripte/ERF-FonoloskiPoremecaji-Blazi.pdf>

Bonetti, A. (2011). Perceptivna procjena glasa. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, *47*(1), 64–71.

Brajša, P., Brajša-Žganec, A. i Slunjski, E. (1999). *Tajna uspješnog roditelja i odgojitelja*. Pula: C.A.S.H.

Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *36*, 113–149.

Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B. i Zhang, X. A. (2002). Longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *J Speech Lang Hear Res.*, *45*(6), 1142–1157.

Chapman, R. S. (2000). Children's language learning: An interactionist perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *41*, 33–54.

Conti-Ramsden, G., Crutchly, A. i Botting, N. (2003). The extent to which psychometric tests differentiate subgroups of children with SLI. *J Speech Lang Hear Res*, *40*, 765–777.

Crowley, M. (1992). Behavioral difficulties and their relationship to language development. In: J. Law (Ed.), *The Early Identification of Language Impairment in Children* (pp. 63–83). London: Chapman & Hall.

Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja.* Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Delaney, E. M. i Kaiser, A. P. (2001). The effects of teaching parents blended communication and behavior support strategies. *Behavioral Disorders*, *26*, 93–116.

Eyberg, S. M., Nelson, M. M., Duke, M. i Boggs, S. R. (2004*). Manual for the dyadic parent child interaction coding system*. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.627.4254&rep=rep1&type=pdf

Evans, J., Saffran, J. i Robe-Torres, K. (2009). Statistical learning in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 52*, 321–335.

Hart, B. i Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes Publishing Company, Inc.

Hsu, H. J. i Bishop, D. V. M. (2011). Grammatical difficulties in children with Specific Language Impairment: Is learning deficient? *Human Development*, *53*(5), 264–277.

Ji Eun, J., Jik Lee, H. i Kyung Kim, J. (2014). Developmental profiles of preschool children with delayed language development. *Korean J Pediatr*., *57*(8), 363–369.

Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H. i Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*, 567–589.

Kraljević, M. (2016). Važnost logopeda u predškolskoj ustanovi. *Dijete i roditelj*, *1*(31).

Kuvač Kraljević, J. (2015). *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Ljubetić, M. (2013). *Partnerstvo obitelji, vrtića i škole*. Zagreb: Školska knjiga.

Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno – obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.

Marfo, K. (1984). Interactions between mothers and their mentally retarded children: Integration of research findings. *Journal of Applied Developmental Psychology, 5*, 45–69.

McMahon, R. J., Long, N. i Forehand, R. L. (2011). Clinical Handbook of Assessing and Treating Conduct Problems in Youth. In *Parent Training for the Treatment of Oppositional Behavior in Young Children: Helping the Noncompliant Child* (pp. 163–191). New York: Springer.

McQuiston, S. i Kloczko, N. (2011). Speech and language development: monitoring process and problems. *Pediatr Rev*. *32*, 230–238.

Milanović, M. (1997). *Pomozimo im rasti: priručnik za partnerstvo odgojitelja i roditelja u programu psihosocijalne potpore djeci predškolske dobi*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2013). *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*, Narodne novine, 10/97, 107/07, 94/13.

Nelson, N. W. (2011). Developmental Language Disorders. In D. R. Patel, D. E. Greydanus, H. A. Omar i J. Merrick (Eds.), *Neurodevelopmental Disabilities Clinical Care for Children and Young Adults* (pp. 173–193). London, New York, Dordrecht, Heidelberg: Springer

Nikolić, B., Bilić-Prcić, A. i Pejčinović, R. (2005). Metrijske karakteristike instrumenata opisanih na malim uzorcima. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, *41*(1), 57–72.

Obeid, R., Brooks, P., Powers, K., Gillepsie-Lynch, K. i Lum, J. (2016). Statistical learning in Specific Language Impairment and Autism Spectrum Disorder: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *7*, 1–18.

Petrović Sočo, B. (1995). Ispitivanje stavova roditelja o suradnji s dječjim vrtićem. *Društvena istraživanja*: *časopis za opća društvena pitanja. 4*(4-5), 613–625.

Preston, J. L., Frost, S. J., Mencl, W. E., Fulbright, R. K., Landi, N., Grigorenko, E. i Pugh, K. R. (2010). Early and late talkers: school-age language, literacy and neurolinguistic differences. *Brain*, *133*, 2185–2195.

Rade, R. (2003). *Poticanje ranog govorno-jezičnog razvoja*. Zagreb: Tiskara Kolarić.

Roberts, M. Y., Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *20*, 180–199.

Romski, M., Sevcik, R. A., Adamson, L. B., Cheslock, M., Smith, A., Barker, R. M. i Bakeman, R. (2010). Randomized comparison of augmented and non-augmented language interventions for toddlers with developmental delays and their parents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *53*(2), 350–364.

Ullman, M. T. i Pierpont, E. I. (2005). Specific language impairment is not specific to language: The procedural deficit hypothesis. *Cortex*, *41*(3), 399–433.

U.S. Department of Health and Human Services Agency for Healthcare Research and Quality. (2006). *Screening for Speech and Language Delay in Preschool Children.* https://www.ahrq.gov/downloads/pub/prevent/pdfser/speechsyn.pdf

Yoder, P. J., Spruytenburg, H., Edwards, A. i Davies B. (1995). Effect of verbal routine contexts and expansions on gains in the mean length of utterance in children with developmental delays. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *26,* 21–32.

Scarborough, H. S. i Dobrich, W. (1990). Development of children with early language delay. *J. Speech Hear Res*, *33*(1), 70–83.

Schuster, M. A. (2000). Developmental screening. In E. A. McGlynn (Ed.), *Quality of care for children and adolescents: A review of selected clinical conditions and quality indicators* (pp. 157–168). CA: Santa Monica, CA: RAND.

Silva, P. A., Williams, S. M. i McGee, R. A. (1987). Longitudinal study of children with developmental language delay at age three: later intelligence, reading and behaviour problems. *Dev Med Child Neurol*, *29*, 630–640.

Simms, M. D. (2007). Language disorders in children: classification and clinical syndromes. *Pediatr Clin North Am*. 54, 437–467.

Srok, N. i Skočić Mihić, S. (2012). Odgajatelji i stručni suradnici u savjetodavnoj ulozi. Dijete*, vrtić, obitelj*, *19*(70), 19–21.

Stern, L. M., Connell, T. M., Lee, M. i Greenwood, G. (1995).The Adelaide preschool language unit: results of follow-up. *J Paediatr & Child Health*, *31*(3), 207–212.

Stevanović, M. (2003). *Predškolska pedagogija*. Rijeka: Andromeda.

Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V., Chipchase, B. B. i Kaplan, C. A. (1998). Language-impaired preschoolers: a follow-up into adolescence. *J Speech Lang Hear Res, 41*, 407–418.

Vibbert, M. i Bornstein, M. H. (1989). Specific associations between domains of mother-child interaction and toddler referential language and pretense play. *Infant Behavior and Development*, *12*, 163–184.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J. i Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *33*, 105–124.

The role of pre-school educators working with children with speech, language and communication difficulties

Abstract

Contemporary research shows that in the 5 % to 8 % of pre-school children there is a delay in speech or disorders that may be related to later learning, socioemocional difficulties or behavioural problems. Children with speech and language difficulties at the age of 5 have a greater risk of further language development, mastering literacy and learning difficulties. The aim of this research is to establish the role of the pre-school educator in the monitoring and planning of individual work with children as well as in cooperation with parents and professional associates. The survey involved 100 educators from the Republic of Croatia who filled out an *online* questionnaire specially designed for research purposes. The results show that educators are aware of the importance of inclusion of children with speech, language and communication difficulties, but do not sufficiently carry out an individualized form of work with them as well as workshops with the purpose of involving them and connecting with peers. The results point to the importance of lifelong education of the preschool educators in order to systematically plan and implement the inclusion of children with difficulties.

Keywords: educational inclusion, preschool educators, collaboration, speech, language and communication difficulties

Izvorni znanstveni rad

Povratnost u ruskomu kao polaznomu i hrvatskomu kao ciljnomu jeziku

Mirela Landsman Vinković i Zrinka Jelaska

Sažetak

Cilj je ovoga rada utvrditi sličnosti i razlike u zastupljenosti povratnosti u dva slavenska jezika, ruskome i hrvatskome. Na početku rada daje se kratki pregled povratnih glagola u gramatikama suvremenoga hrvatskoga i ruskoga jezika. Potom se analiziraju povratni glagoli u ruskomu kao polaznomu jeziku i hrvatskomu kao ciljnomu jeziku u dva različita hrvatska prijevoda djela Zločin i kazna*, F. M. Dostojevskoga, i to 239 pojavnica prvih povratnih glagola kojima je ostvareno 150 ruskih natuknica. Kao osnova za analizu poslužila je tradicionalna podjela povratnih glagola na prave, uzajamno-povratne i neprave povratne glagole. U analizu ruske građe uključene su i bezlične i pasivne povratne konstrukcije zbog njihove važnosti među povratnim glagolima u ruskome jeziku. Kako se proučavaju dva različita prijevoda, prijevodnice – (hrvatska) prijevodna rješenja ruskih povratnih glagola u izvorniku – čine tri skupine: I. povratni glagoli, II. raznolika rješenja (jedan je prevoditelj preveo povratnim glagolom, drugi ne), III. ni jedan prevoditelj nije preveo povratnim glagolom (unatoč postojanju povratne istovrijednice u ciljnomu jeziku ili zbog nepostojanja povratne istovrijednice u hrvatskome). Pokazuje se da hrvatski ima manje povratnih glagola nego ruski.*

Ključne riječi: hrvatski kao ciljni jezik; povratni glagoli; povratne i nepovratne istovrijednice; prevođenje; ruski kao polazni jezik

Uvod

Povratnost je složena jezična pojava koja se očituje na glagolima, a uključuje morfološku, sintaktičku, posebice semantičku razinu. Povratni su glagoli prisutni u mnogim jezicima, ali u različitim jezicima imaju različitu važnost i položaj u jezičnom sustavu. Njih se različito karakterizira i unutar samo jednoga jezika (usporedi npr. Belaj, 2001. i Barić, Lončarić, Malić, Pavešić, Peti, Zečević, i Znika, 1997). U različitim jezicima koji imaju tu kategoriju pojedini glagoli znaju biti povratni u jednomu, a nepovratni u drugomu jeziku, poput hrvatskih i francuskih primjera koje navode E. Pavlinušić i M. Kelić (2011, str. 6): *smijati se, zaspati* vs. fr. *rire, s'endormir;* hrvatskih i francuskih: *vratiti se, igrati se, zaspati* vs*. tornare, giocare, addormentarsi;* ili hrvatskih i njemačkih: *željeti* vs. *sich wünschen.* U ovomu će se radu usporediti povratni glagoli u dva slavenska jezika – ruskome i hrvatskome, čiji su povratni glagoli vrlo slični.

Građa

Građu na kojoj su se uspoređivala ruska i hrvatska povratnost čini prvih 150 povratnih glagola prema semantičkomu kriteriju u ruskomu izvorniku, romanu *Zločin i kazna* M. F. Dostojevskoga (1866), od početne do 39 stranice izdanja iz 1994. Hrvatska je građa prikupljena iz dvaju prijevoda toga

poznatoga književnoga djela: Ise Velikanovića objavljenoga 1916.[1] i Zlatka Crnkovića objavljenoga 1977.[2] Analiziranih 150 natuknica povratnih ruskih glagola ima 202 različnice koje su se pojavile u 239 pojavnica, npr. natuknica *проснуться* 'probuditi se' pojavila se u 2 različnice: *проснулся* dva puta i *проснувшись* jednom, što znači da ima 3 pojavnice. Te će se izvorne natuknice, različnice i pojavnice podijeliti prema vrsti povratnosti.
Polazeći od pretpostavke da se pri prevođenju prevodi kultura, a ne jezik (Casagrande, 1954) te da se može promijeniti oblik, ali da značenje treba ostati isto (Larson, 1984), istražit će se kako je povratnost prevedena u slučaju nepostojanja istovrijednih povratnih glagola u ciljnomu jeziku, ali isto tako na kojim je mjestima u prijevodu upotrijebljen drugi oblik, iako u ciljnomu jeziku postoji povratna istovrijednica.

Teorijski okvir

Raščlamba povratnih glagola, koji se mogu odrediti i kao glagol + *se* u hrvatskome, te glagol sa završetkom *-ся* (*-sja*) ili *-сь* (*-s'*) u ruskome, utemeljena je na podjeli glagola na prave, uzajamno povratne i neprave povratne glagole prema semantičkomu kriteriju, kako u većini tradicionalnih, ali i suvremenih gramatika hrvatskoga jezika. Međutim, zbog mnoštva povratnih glagola u ruskomu jeziku koji izražavaju pasivne, bezlične i obezličene konstrukcije, pri analizi ruskih povratnih glagola u ovome će se radu pojaviti i četvrta skupina povratnih glagola. K tomu će se pravi povratni i uzajamno povratni glagoli svrstati u jednu skupinu, a nepravi u drugu.

Način rada

Za svaku od 150 ruskih natuknica ispisane su sve različnice i broj pojavnica te njihov udio. Za svaki se prijevod povratnoga glagola označilo jesu li prevoditelji zadržali povratnost ili su od nje odstupili, tako da se na kraju može dobiti broj prevedenih pojavnica povratnih glagola po pojedinomu prevoditelju, ali i njihov zbroj kako bi se mogla ustanoviti razlika u broju povratnih glagola između polazne i ciljne građe te između dvaju prijevoda. No, kako katkada jednomu ruskomu glagolu ili različnici odgovara više različitih hrvatskih, a katkada se različite ruske različnice prevode istim hrvatskim različnicama, u hrvatskomu će se umjesto različnica govoriti (i brojiti) ***prijevodnice***, tj. prijevodna rješenja kojima se prevela svaka ruska različnica. Primjerice *набросилась* i *накинулся* I. Velikanović preveo je jednakim hrvatskim oblikom *saleti* , pa će se te dvije prijevodnice brojiti kao dvije jedinice jer odgovaraju dvama ruskim različnicama, iako su u hrvatskomu one samo jedna različnica. Taj je pojam potreban ne samo zato što se hrvatski prijevodi proučavaju poredbeno, nego i zato da bi se u nepovratna rješenja mogla uvrstiti i ona koja uopće nisu glagoli, nego primjerice pridjevi, iako broj takvih neglagolskih prijevodnica nije velik. Jasno, kako se u ruskomu glagoli s pasivnim i bezličnim obilježjima većinom smatraju povratnim glagolima, dok se u hrvatskome jeziku ne smatraju povratnima, iz usporedbe će se izuzeti ta četvrta skupina, pa će se uspoređivati samo vrste koje se jednako kategoriziraju: I. pravi, uzajamni i II. nepravi.
Kako bi se s jedne strane vidjela mogućnost i ostvarenost prijevodne istovrijednosti, a s druge različit pristup prevoditelja, hrvatski glagoli koji odgovaraju ruskim povratnim glagolima podijeljeni su u tri skupine. Jednu su činili prijevodi koji su kod oba prevoditelja također povratni, drugu prijevodi koji su raznoliki jer je jedan prevoditelj preveo povratni glagol povratnim, ali drugi ne, a treću prijevodi koji su kod oba prevoditelja nepovratni. Kako bi se vidjelo jesu li povratni ruski glagoli teorijski mogli biti prevedeni povratnim hrvatskima, njihova je moguća povratnost provjeravana u *Rječniku hrvatskoga jezika* (2000) urednika Jure Šonje i Anuške Nakić. Glagoli se uspoređuju kvantitativno i kvalitativno.

---

1 Prvo izdanje naslovljeno *Zločinstvo i kazna: roman u šest dijelova s epilogom* objavljeno je 1916. u Zagrebu, izdanje Naklada knjižare Mirka Brayera. U radu se služi izdanjem iz 1969. (Zagreb, Naprijed) koje je priredio Jakša Kušan.
2 U radu se služi izdanjem iz 2013. u izdanju Šareni dućan iz Koprivnice.

Cilj i pretpostavke

Kontrastivnom analizom glagola radom će se pokušati spoznati čestota i vrsta povratnosti u dva slavenska jezika, ruskomu kao polaznomu, a hrvatskomu kao ciljnomu jeziku te sličnosti i razlike u odabiru povratnosti u dva hrvatska prijevoda.

Ako se u romanu odražava odnos među vrstama povratnih glagola kao u dva jezika općenito, očekuje se da će i u ruskome i u hrvatskome biti najviše pravih povratnih glagola, da će druga po mnogobrojnosti biti skupina nepravih povratnih glagola, dok će uzajamno povratnih glagola biti najmanje. No, ako je za pojavu povratnosti važan sadržaj romana, on bi mogao utjecati na udio pojedinih vrsta glagola. Kako je *Zločin i kazna* prije svega psihološki roman, pa su u njemu jako važni glagoli osjećaja i stanja u kojima se glavni likovi nalaze, a oni su u oba jezika često nepravi povratni glagoli (npr. *bojati se, smijati se, pokolebati se, zadubiti se, stidjeti se* i sl.), moguće je da će odnos pravih i nepravih povratnih glagola biti drukčiji i da će udio nepravih prevladati.

Pretpostavlja se da će zbog srodnosti hrvatskoga i ruskoga jezika u oba prijevoda ciljnoga jezika biti velik broj povratnih glagola, broj povratnih istovrijednica ne bi smio biti značajno manji nego u ruskomu jeziku, osim ako ruski jezik općenito ima više povratnih glagola od hrvatskoga, bar u odabranomu rječniku.

U odnosu na povratnost promotrit će se i postupcima prevođenja povratnih glagola iz izvornoga u ciljni jezik kada nema istovrijednosti u ciljnoj kulturi. Iako se razlikuju u pristupima te postupcima i strategijama prevođenja, svim autorima koji su se njima bavili, dajući i njihove taksonomije (usporedi Nida, 1964; Ivir, 1987; Newmark, 1988; Baker, 1992; Taylor, 1998), zajednička je zamisao o postizanju što bolje razine kulturološke istovrijednosti. H. Vermeer objašnjava: „ (…) prevoditi znači proizvesti tekst u ciljnom okruženju za ciljnu svrhu i ciljne korisnike u ciljnim okolnostima" (Vermeer, 1987. u Baker i Saldanha, 2009, str. 117). Očekuje se da će se pojaviti i inače najčešći prevoditeljski postupci (Pinchuk, 1977, str. 188 – 204): ***zamjena*** ili transpozicija – zamjena jedne gramatičke strukture drugom ili jednoga gramatičkoga oblika leksičkim oblikom i obrnuto, a da se pri tome ne promijeni smisao, poput zamjene vrste riječi, riječi ili sintagme frazemom, surečenicom ili rečenicom i obrnuto, unutarnjih promjena: glagolskoga stanja, (ne)prijelaznosti, modalnosti, jednine i množine te ***promjena*** ili modulacija – promjena leksičkoga elementa, dakle pomak u semantici izvornoga jezika. Ponegdje bi se mogao pojaviti i treći postupak, ***prilagodba*** ili adaptacija kojom se koristi kada prve dvije navedene metode nisu dovoljne odnosno kad kontekst koji se spominje u izvornomu jeziku ne postoji u ciljnoj kulturi, što J. C. Catford (1964) smatra središnjim problemom prevođenja. U ovomu se istraživanju ne očekuju prevoditeljske strategije poput ***ispuštanja*** (eng. *omission*), prema V. Iviru (1987) i M. Bakeru (1992) ili ***brisanja*** (eng. *delition*), prema C. Tayloru (1998) jer ruski i hrvatski kao srodni jezici na sličan način pristupaju kategoriji povratnosti.

Na temelju iznesenoga postavljaju se pretpostavke navedene u (1).

(1) H1 Najviše će povratnih glagola u građi obaju jezika biti pravi povratni glagoli.
H2 Najmanje će u obje građe biti zastupljeni uzajamno povratni glagoli.
H3 Oba će prevoditelja imati podjednak broj prevedenih povratnih glagola.
H4 Broj povratnih glagola u hrvatskome nešto je manji nego u ruskome jeziku.

Pristupi povratnim glagolima u ruskome i hrvatskome

Zbog spomenute razlike u poimanju povratnosti u ruskome i hrvatskome te različitih vrsta podjela u ovomu će se poglavlju kratko predstaviti pristupi i podjele povratnih glagola u hrvatskim i ruskim gramatikama i nekim člancima.

Povratni glagoli u suvremenim gramatikama hrvatskoga standardnoga jezika

U hrvatskim je gramatikama tradicionalna podjela na tri skupine povratnih ili refleksivnih glagola: prave, uzajamne i neprave (npr. Raguž, 1997, str. 162–63, Barić i sur., 1997, str. 231), navedene su u (2).

(2) *i. pravi povratni glagoli* – subjekt obavlja radnju sam na sebi, što znači da je subjekt ujedno i objekt radnje, radnja se vraća na subjekt (npr. *prati se, češljati se*), pa je *se* zamjenica zamjenjiv sa *sebe*
*ii. uzajamno povratn*i ili recipročni glagoli – dva subjekta ili više pokreću bar dva subjekta uzajamno, što znači da su jedan drugomu objekt, tj. sadržaj glagola prelazi sa subjekta na drugi i obratno (npr. *grliti se*, *svađati se*)
*iii. nepravi povratni glago*li – svi ostali povratni glagoli, mogu biti medijalni (pokazivati na zbivanja u prirodi ili u ljudima) ili izricati radnju koja ne prelazi na subjekt.

Takva se podjela nalazi i u S. Babić i sur. (1991, str. 675), ali autori osim pravih, uzajamno povratnih i nepravih povratnih glagola navode i četvrtu skupinu takozvanih *aktivno bezobjektnih glagola* koji izriču radnju kao karakterizaciju subjekta, da on ima običaj vršiti takvu radnju (npr. *on se tuče*).
Međutim, hrvatski se gramatičari razlikuju u tumačenju riječi *se* u povratnim glagolima. S. Babić i sur. (1991) smatraju ju isključivo česticom, pa primjerice glagole koji dolaze samo sa česticom *se* nazivaju *reflexiva tantum* (npr. *bojati se*), dok glagole s istim neprijelaznim značenjem sa *se* i bez *se* nazivaju povratno zalihosnim (redundantnim) glagolima*,* npr. *blistati (se).* E. Barić i sur. (1997) smatraju *se* isključivo zamjenicom. J. Silić i I. Pranjković (2005) svoju podjelu povratnih glagola temelje na značenju *se*, pa tako u svojoj podjeli razlikuju tri skupine povratnih glagola u kojima je element *se* čestica i jednu skupinu u kojoj element *se* nije čestica, nego zamjenica i ima sintaktičku funkciju objekta, navedene su u (3) prema J. Silić i I. Pranjković (2006, str. 40–41).

(3) i. glagoli kojima je čestica *se* sastavni dio morfološkoga i leksičko-semantičkoga ustroja (npr. *smijati se*)
ii. povratni glagoli s obveznom česticom *se* i uzajamnim značenjem (npr. *natjecati se*)
iii. glagoli koji se mogu pojavljivati sa česticom *se* i bez nje (npr. *micati se / micati koga, što*)
iv. glagoli u kojima *se* nije čestica nego zamjenica i ima sintaktičku ulogu objekta (*kupati se / kupati sebe*).

S. Ham (2002, str. 92–93) navodi da svi glagoli sa česticom *se* nisu povratni jer se kod nekih zamjenica *se* ne može zamijeniti sa *sebe* (npr. *bojati se* – * *bojati sebe*), pa neprave povratne glagole svrstava u neprijelazne glagole.
Neki se pisci članaka načelno slažu s tradicionalnom podjelom, npr. A. Milković (2009, str. 247, 255) određuje povratnost sintaktičkim pitanjem može li se leksem *se* zamijeniti sa sebe ili ne, a semantički događa li se radnja doista na agensu, iako se leksem *se* formalno ne može zamijeniti sa *sebe*.
Metodološki drukčije od tradicionalne podjele povratnim glagolima pristupa i I. Oraić Rabušić (2015, 2018), ali je naziv povratni glagoli zadržala iz „pragmatičnih razloga“, odnosno stoga što se taj naziv u hrvatskoj gramatičkoj tradiciji ustalio. Ona *se* poima kao česticu, u skladu s drugim opisima (npr. Oliva, 2001), kao dio morfološkoga i leksičkosemantičkoga ustroja glagola i smatra njezino postojanje kao leksičke jedinice uz glagol prvim pokazateljem povratnoga glagola. S nekoliko je postojećih testova za druge jezike dokazala neistovjetnost oblika *se* i zamjenice *sebe* i u hrvatskome jeziku. Pripadnost povratnoga glagola pojedinoj skupini odredila je poglavito prema morfološko-sintaktičkim kriterijima, ali i prema značenju jer ono omogućuje razlučivanje pojedinih skupina i podskupina. Povratne glagole smatra neprijelaznima i pokazuje da njihovi prijelazni parnjaci mogu imati i značenjsku razliku.
Osebujno je stajalište B. Belaja (2001) koji dijeli glagole suprotno tradicionalnoj podjeli. On u glagolima poput *bojati se* vidi prototipne povratne glagole te ih svrstava u primarnopovratne glagole kod kojih se element *se* pojavljuje kao čestica i koji se ne mogu koristiti bez *se*. On napušta semantički kriterij klasifikacije povratnih glagola, tvrdeći da je jedini pokazatelj povratnosti prisutnost ili odsutnost elementa *se*, a razlikuje dvije gramatičke uloge *se* – čestičnu i zamjeničku. Tako dobiva vrlo „elegantnu podjelu“ (Pavlinušić i Kelić, 2011, str. 9), navedenu u (4).

(4) i. primarnopovratni glagoli, u kojima je *se* čestica i nije ju moguće izostaviti (npr. *bojati se*)
ii. sekundarnopovratni glagoli, u kojima je *se* čestica, ali postoje oblici i bez nje (npr. *buditi / buditi se*)
iii. tercijarnopovratni glagoli, u kojima je *se* povratna zamjenica (npr. *umivati se*).

Tercijarnopovratne glagole B. Belaj smatra najudaljenijima od prototipa, dakle rubnima, jer *se* nije vezan uz njihovo morfološko i leksičko značenje, već samo uz sintaktičko (Belaj, 2001, str. 6), dok su u većini gramatika upravo ovi glagoli pravi povratni glagoli. Kao i S. Babić i sur. (1991, str. 676) te E. Barić i sur. (1997, str. 232), B. Belaj (2001, str. 3) iz svojih podjela povratnih glagola isključuju pasivne, bezlične i obezličene konstrukcije, a kao i S. Barić i sur. (1997, str. 232) on iz podjele isključuje i glagole poput *sjesti se, leći se, plakati se, razgovarati se* zbog njihovih dijalektalnih obilježja.
Nekoliko je poteškoća s poimanjem prototipnosti u Belajevu teorijskomu pristupu. Jedno je činjenica da se neki od glagola u prvoj kategoriji pojavljuju i sa česticom *se* i bez nje, poput *šetati se* i *šetati*, a značenje im je jednako jer je *se* kod takvih glagola slabo obavijesno. Drugo je činjenica da neki glagoli gube česticu *se* i počinju se rabiti bez nje bez ikakve razlike u značenju, primjerice u sadašnje se vrijeme to događa s glagolima *brinuti se* i *brinuti*, *odmarati se* i *odmarati,* koliko se god mnogim govornicima standardnoga idioma činilo da je to negramatično (npr. Brozović, 2000), a dogodilo se povijesno s glagolom *ustajati se* jer je danas norma *ustajati*. Tako se ponašanju rubniji ili rubni članovi, oni gube ključna obilježja i izlaze iz jedne kategorije u drugu, ne prototipni. Prototipni se najteže mijenjaju, tj. prestaju biti u kategoriji. Primjeri ovih vrlo čestih glagola *šetati se* i *odmarati se* koji gube povratnost u razgovornomu stilu pokazuju blagi gubitak povratnosti u hrvatskome. Stoga može biti razumljivo zašto S. Ham čak i ne smatra tzv. neprave povratne glagole poput *smijati se* i *bojati se* povratnima. „Ovom tvrdnjom napravljen je pomak u klasifikaciji glagola jer se tradicionalno nazivani nepravi povratni glagoli više ne svrstavaju u skupinu povratnih glagola, već u neprijelazne glagole (Milković, 2009, str. 251). Treće, iako brojem ispitanika skromno, istraživanje E. Pavlinušić i M. Kelić (2011) pokazalo je da su ispitanici najbolje ovladali kategorijom pravih povratnih glagola, što je još jedan od svojstvenih pokazatelja (njihove) prototipnosti. Stoga je s prototipnim načelima usklađeniji pristup u kojemu su tzv. nepravi povratni glagoli rubniji u povratnosti, pa se zato isključuju iz kategorije povratnosti, a ne pristup koji bi upravo njih smatrao prototipnima.

Povratni glagoli u suvremenim gramatikama standardnoga ruskoga jezika

Kategorija je povratnosti vrlo bogato razvijena u ruskome jeziku. U njemu se kao istovrijednice hrvatskomu *se* pojavljuju dva fonološki uvjetovana sufiksa: *-ся* (*-sja*) iza zatvornika i *-сь* (*-s'*) iza otvornika. Dakle, oznaka za povratnost sastavni je dio glagola i dodaje mu se nakon ostalih glagolskih nastavaka za vrijeme, lice, rod, broj, infinitiv itd. Naziva se ***česticom*** (Poljanec, 2013, str. 17), ***afiksom*** (Rozental', Golub, i Telenkova, 2004, str. 232), ***postfiksom*** (Šuba, 1998, str. 384; Babajceva, Infantova, Nikolina, Pečnikova, Čirkina, 2002, str. 90). Povratnim se glagolima u ruskome vrlo često oblikuju pasivne i bezlične konstrukcija (v. Novikov, Zubkova, i Ivanov, 2001), dok su pasivne, bezlične i obezličene konstrukcije isključene iz podjele povratnih glagola u hrvatskome jeziku (v. Babić, Brozović, Moguš, Pavešić, Škarić, Težak, 1991; Barić i sur., 1997; Belaj 2001). L. A. Novikov i sur. (2001, str. 538–539), navodeći da su povratni glagoli u ruskome funkcionalno-semantički raznorodni, dijele povratne glagole u tri skupine kao u (5).

(5) i. glagoli koji su istovremeno subjekt i objekt radnje, dijele se na prave povratne i na uzajamno povratne glagole
ii. glagoli značenjski bliski pasivu, označavaju:
– slučajne, nenamjerne radnje, npr. *porezati se*
– intenzivno pojavljivanje psihičkih stanja kao odgovor na vanjske utjecaje (npr. *uznemiriti se*)
– bezlično-povratni oblici glagola radnje ili stanja neovisne o volji osobe (npr. *spava mu se*)
– promjenu stanja uslijed vanjskoga utjecaja (npr. položaja, svojstava, količine…)
iii. glagoli intenzivne radnje živih biće usmjerene na drugi objekt (npr. *krava se bode*)
– glagoli koji označuju pojavu boje s naglaskom na procesualnost (npr. *bijeliti se*)

– glagoli koji označuju aktivne zabave (npr. *igrati se* itd.).

D. É. Rozental' i sur. (2004) povratne glagole dijele po značenju na nekoliko skupina, kao u (6), pri čemu navode da mnogi glagoli dodavanjem afiksa *-ся* dobivaju bezlično značenje koje ne uvrštavaju u povratne glagole.

(6) i. **pravi povratni** glagoli koji uključuju glagole kod kojih je subjekt ujedno i objekt
ii. uzajamno povratni glagoli
iii. tzv. **opći povratni** glagoli s radnjom koja izaziva promjenu raspoloženja subjekta (npr. *radovati se*) ili pak predstavlja njegovo fizičko djelovanje (npr. *vraćati se*)
iv. **neizravno povratni** glagoli kojima se izražava radnja subjekta za sebe, u vlastitom interesu (npr. *spremati se na put, snabdjeti se proizvodima*)
v. tzv. **bezobjektni povratni** glagoli (npr. *on se tuče*) kojima se opisuje postojano svojstvo subjekta.

R. F. Poljanec (2013, str. 37–38) u skladu s hrvatskom tradicijom dijeli ruske glagole na prave, uzajamno povratne i neprave povratne glagole, ali bezlični odnosno bezlično-povratni glagoli čine posebnu skupinu unutar povratnih glagola.
S jednostavnim obrazloženjem prema kojem se zamjenica себя (*sebja*) preobratila u glagolsku česticu da bi se naposljetku stopila s glagolom i postala njegov postfiks ne slažu se P. P. Šuba i sur. (1998), ali ni V. V. Babajceva i sur. (2002) koji objašnjavaju različitu ulogu postfiksa *-ся* navodeći da on služi za tvorbe riječi primjerice kod *смеяться* (*smijati se*) jer se takvi glagoli ne koriste bez *-ся,* dok je druga uloga ovoga postfiksa tvorba oblika, tj. tvorba glagolskih stanja. Za V. V. Babajcevu i sur. (2002) određivanje uloge postfiksa *-ся* može pričinjavati poteškoće samo ako *-ся* sa sobom povlači promjenu leksičkoga značenja riječi kao u primjeru *вить* (*viti, svijati*) i *виться* (*vinuti se, letjeti*). Drugu poteškoću predstavlja analiza povratnosti povezana s glagolima koji dodavanjem *-ся* postaju bezlični. Ako se značenje bezličnosti pojavljuje samo u 3. licu prezenta ili srednjemu rodu jednine u perfekta i ne proteže se na glagolske priloge i pridjeve, onda postfiks *-ся* služi za tvorbu oblika bezličnosti (Babajceva i sur., 2002, str. 91).
V. V. Babajceva i sur. (2002, str. 92) nude zanimljivu podjelu glagola prema glagolskom stanju na tri kategorije te navode da je ovakva podjela tipična za rusko jezikoslovlje, navedena je u (7). Unutar treće skupine autori razlikuju glagole kao u (8), gdje je primjer za zadnje *окисляется* – oksidira.

(7) i. aktiv, odnosno djelatno glagolsko stanje
ii. pasiv, odnosno trpno glagolsko stanje
iii. tzv. povratno-srednje gl. stanje koje označava aktivnu radnju, usmjerenu na sam subjekt.

(8) i. pravi povratni glagoli
ii. uzajamno povratni glagoli
iii. opće povratni glagoli
iv. aktivno-bezobjektni povratni glagoli
v. neizravno povratni glagoli
vi. pasivno-opisni glagoli.

Međutim, povratnost glagola pokazatelj je ne samo povratno-srednjega glagolskoga stanja, nego i trpnoga glagolskoga stanja. Ako u rečenici postoji instrumental koji je subjekt, ona je pasivna, kao u (9), dok se konstrukcija bez instrumentala smatra povratno-srednjim glagolskim stanjem ili medijem.

(9) *Учебник изучается учениками*.
**Udžbenik se izučava učenicima*.

Dakle, glagole u bezličnim i pasivnim konstrukcijama hrvatske gramatike ne svrstavaju u kategoriju povratnih glagola, dok većina ruskih gramatika to čini, kao što je to rečeno. I u ruskomu i u hrvatskomu jeziku razlikuju se bezlične konstrukcije s dativom, primjerice *spava mi se, ne uči mi se* i sl. kojima se izražava volja i želja da se neka radnja izvrši (Barić i sur., 1997, str. 232) i bez dativa kojima se označuje radnja ili zbivanje koje se vrše same od sebe, gdje se ne zamišlja nikakvo lice kao vršioca glagolske radnje, primjerice *čuje se* i sl. Bezlični glagoli imaju u prezentu i u futuru samo oblik za 3. lice jednine, a u perfektu i kondicionalu samo oblik za srednji rod (Poljanec, 2013, str. 37).

Povratnost u izvornoj i prijevodnoj građi

U ovomu će se poglavlju navesti broj i udio pojedinih vrsta ruskih povratnih glagola: natuknica, različnica i povratnica. Potom će se usporediti različnice ruskih povratnih glagola s hrvatskim prijevodnicama. To uključuje udio povratnih, nepovratnih i raznolikih prijevoda, vrste povratnih glagola obaju prevoditelja te usporedbu prijevodnica oba hrvatska prevoditelja.

Izvorna ruska građa

U ispitivanoj građi od 150 ruskih natuknica ukupno 59 natuknica (39 %) pripada skupini pravih povratnih glagola. Nepravih povratnih natuknica ima 65 (43 %). Glagoli u pasivnim i bezličnim konstrukcijama imaju 18 natuknica (12 %). Uzajamno povratni glagoli imaju 8 natuknica (5 %).

Pravi povratni glagoli pojavljuju se u 78 različnica (39 %) i 81 pojavnici (34 %). Nepravi povratni glagoli pojavljuju se u 86 različnica (43 %) i 107 pojavnica (45). Glagoli pasivnih i bezličnih konstrukcija imaju 29 različnica (21 %) i 42 pojavnice (18 %), najbrojniji je bezlični *činiti se* s 10 pojavnica. Uzajamno povratni glagoli imaju 9 različnica (5 %) i 9 pojavnica (4 %). U tablici 1 naveden je broj i udio natuknica, različnica i pojavnica u ruskomu izvorniku, a glagoli su podijeljeni u tri kategorije: I. pravi i uzajamni, II. nepravi, III. pasiv i bezličnost prema ruskoj tradiciji.

Tablica 1

Broj i udio natuknica i pojavnica u ruskomu izvorniku

		Broj natuknica	*Broj različnica*	*Broj pojavnica*	*Udio natuknica*	*Udio različnica*	*Udio pojavnica*
I.	Pravi	59	78	81	39,93	38,61	33,89
	Uzajamni	8	9	9	5,3	4,46	3,77
II.	Nepravi	65	86	107	43,44	42,57	44,77
III.	Pasiv i bezličnost	18	29	42	12,0	20,79	17,57
Ukupno		**150**	**202**	**239**			

Prva se pretpostavka (H1) nije pokazala točnom jer je nepravih povratnih natuknica više od pravih (65 vs. 59), a i njihovih različnica (86 vs. 78) te pojavnica (107 vs. 81). Nepravih je uvijek najviše, oni imaju podjednak udio u sve tri kategorije (44 % natuknica, 43 % različnica i 45 % pojavnica), dok je pravih povratnih glagola 4 % (40 %, natuknica, 39 % različnica) ili 11 % manje (pojavnica 34 %). To bi značilo da se u romanu ne odražava odnos među kategorijama povratnosti kao u jeziku općenito, nego da je vjerojatan razlog što je najviše nepravih povratnih glagola vrsta romana na kojoj se ispitivanje provelo, odnosno njegov sadržaj. Pretpostavka (H2) da će u oba jezika uzajamno povratni glagoli predstavljati najmanju kategoriju pokazala se točnom jer oni imaju tek 5 % (natuknice) ili 4 % (različnice i pojavnice).

Graf 1*: Broj pojavnica prema skupinama povratnih glagola u polaznom jeziku i u dvama prijevodima*

Hrvatska prema ruskoj građi

Hrvatski prevoditelji u prevođenju ruskih povratnih glagola proizveli su 179 glagolskih različnica (tablica 2), od toga su obojica u prevođenju proizveli polovicu povratnih glagola, tj. 91 (51 %), nisu povratno proizvela više od četvrtine, tj. 48 (27 %) istovrijednica ruskih glagola, a od ostale nešto više od petine glagola, tj. 40 (22 %) po jedan prevoditelj nije proizveo povratni glagol, dok drugi jest (tablica 3).

Glagoli su u sljedećim tablicama podijeljeni na dvije skupine, pravi i uzajamno povratni objedinjeni su u jednu (I), kao što je to učinio I. A Novikov za ruski u (4.i), a u drugoj su nepravi povratni glagoli (II).

Tablica 2

Brojevi povratnih (i.), raznolikih (ii.) i nepovratnih (iii.) hrvatskih prijevodnica

	Hrvatski			**Ukupno**
	i. oba povratno	ii. raznoliko	iii. nepovratno	
I. pravi i uzajamni	46 (41p+4u)	19 (16p+3u)	25 (20p+2u+3)	89 (80p+9u)
II. nepravi	45	21	23	90
Σ	**91**	**40**	**48**	**179**

Tablica 3

Udio povratnih (i.), raznolikih (ii.) i nepovratnih (iii.) hrvatskih prijevodnica

	Hrvatski			**Ukupno**
	i. oba povratno	ii. raznoliko	iii. nepovratno	povratno
I. pravi i uzajamni	25,7	10,61	13,97	**45,69**
II. nepravi	25,14	11,73	12,85	**54,31**
Σ	**50,84**	**22,34**	**26,82**	**100**

Povratno su obojica prevoditelja prevela polovicu povratnih glagola (51 %), nisu povratnim glagolima više od četvrtine (27 %), a od ostale nešto više od petine glagola (22 %) po jedan prevoditelj nije ruski povratni glagol preveo povratno, dok drugi jest. Očito je da su se u kategoriji raznoliko ruski povratni glagoli mogli prevesti povratno jer je to jedan od dvojice prevoditelja i učinio, što znači da su obojica mogla povratno prevesti još 22 % različnica iz kategorije raznoliko, pa je u oba prijevoda moglo biti ukupno 73 % povratnih hrvatskih različnica. U trećoj kategoriji, koju ni jedan nije preveo povratno (27 %), prema hrvatskomu rječniku nikako nisu mogli povratno prevesti 9 % različnica (vidi tablice 4 i 5). Odnosi među pojavnicama vrlo su slični. Pri tomu je podjednako povratnih glagola iz I. i II. skupine.

U tablici 4 naveden je broj hrvatskih prijevodnica kojima su prevedeni ruski povratni glagoli: povratno, raznoliko ili nepovratno, u tablici 5 udio. U kategoriji nepovratno izdvojeni su glagoli koji se nisu ni mogli prevesti povratno.
Dakle, u hrvatskomu prijevodu samo 9% ruskih povratnih glagola nije ni teorijski moglo biti prevedeno hrvatskim povratnim glagolima. Još 18% glagola ni jedan od dvojice prevoditelja nije preveo povratno, iako su možda mogli proizvesti povratne, osim ako to nije bilo spriječeno značenjem. Time je potvrđena četvrta pretpostavka (H4) da je u hrvatskome broj povratnih glagola nešto manji od broja povratnih glagola u ruskome jeziku.

Tablica 4
Brojevi povratnih (i.), raznolikih (ii.) i nepovratnih (iii.) prijevodnica po prevoditelju

	i. oba	ii. IVa	ii. ZCa	ii. IVb	ii. ZCb	iii. oba	iii.oba
	povratno	povratno	povratno	nepovratno	nepovratno	nepovratno	od toga nisu mogli povratno
I.	46	12	7	7	12	25	6
II.	45	11	10	10	11	23	10
Σ	**91**	**23**	**17**	**17**	**23**	**48**	**16**

Tablica 5
Udio povratnih (i.), raznolikih (ii.) i nepovratnih (iii.) prijevodnica po prevoditelju

	i. oba	ii. IVa	ii. ZCa	ii. IVb	ii. ZCb	iii. oba	iii. oba
	povratno	povratno	povratno	nepovratno	nepovratno	nepovratno	od toga nisu mogli povratno
I.	25,7	6,7	3,91	3,91	6,7	13,96	3,35
II.	25,14	6,15	5,59	5,59	6,15	12,85	5,59
Σ	**50,84**	**12,85**	**9,48**	**9,48**	**12,95**	**26,82**	**8,94**

U prijevodu Ise Velikanovića 50 pojavnica prevedeno je pravim povratnim glagolom, kod prevoditelja Zlatka Crnkovića 47 (vidi graf 1). Velikanović ima 6 uzajamnih povratnih glagola, a Crnković 5. Velikanović ima 73 neprava povratna glagola, a Crnković 72 (vidi graf 1). To znači da Iso Velikanović ukupno ima 129 povratnih glagola, a Crnković 124. Dakle, u oba je prijevoda broj povratnih prevedenih povratnih pojavnica podjednak, čime se, kao i kod pravih te uzajamno-povratnih glagola, potvrđuje treća pretpostavka (H3).
Od ukupno 88 pojavnica u građi B (ruske povratne različnice koje oba ili jedan prevoditelj nisu povratno preveli) Iso Velikanović preveo je povratno 23 glagolske različnice (26,14%) u kategoriji raznoliko, a Zlatko Crnković 17 različnica (19,32%). U toj se, dakle, kategoriji vidi kako je povratnost u prijevodu Zlatka Crnkovića smanjena, za 6 različnica (6,92%). U kategoriji raznoliko i nepovratno Iso Velikanović nije povratno preveo 65 različnica (73,86%, odnosno 36,31% od ukupne građe), a Zlatko Crnković 71 (80,68%, odnosno 39,66% od ukupne građe).
Pri tomu se u kategoriji nepovratnih prijevoda od ruskih 48 različnica teorijski nije moglo povratno prevesti samo njih 16 (33,33%). To znači da je od polovice različnica koje bar jedan prevoditelj nije povratno preveo bilo samo 18,18% različnica koje se nisu mogle povratno prevesti, a od svih različnica to je tek 8,94 %.
U odnosu na izvornik oba prijevoda imaju manje pravih povratnih glagola (IV **61,73**% i ZC **58,02**%), nego nepravih (IV **67,59**% i ZC **66,67**%), dok od uzajamno povratnih glagola Iso Velikanović ima **66,67**%, a Zlatko Crnković samo **55,56**%. Iso Velikanović ukupno ima 129 (86%) povratna glagola, a Crnković 124 (82,67%).
Iako nije značajna, činjenica da noviji prijevod (ZC) ima općenito i u svakoj kategoriji manje povratnih glagola u odnosu na izvornik nego stariji (IV), 5 glagola (3%) može se pripisati stilu prevođenja ili

mogućim promjenama u jeziku budući da je razlika između dvaju prijevoda nešto više od pola stoljeća (61 godinu).

Pravi povratni glagoli

Velik je broj povratnih glagola u ruskome koji u hrvatskome dolaze u nekomu drugomu obliku, iako je i u hrvatskome gotovo bez iznimke postojao povratni glagol: čak jedna trećina prevedenih pojavnica. Budući da je prva hipoteza potvrđena (očekivalo se da će broj povratnih glagola u ciljnomu jeziku biti manji od broja povratnih glagola u polaznomu jeziku, ali da ta razlika neće biti prevelika), na primjerima će se pokazati odmaci od očekivanoga postupka.

Iako za ruski povratni glagol *помещаться* u hrvatskome jeziku postoji glagol u povratnoj inačici u značenju *nastaniti se, nalaziti se* ili *smjestiti se*, oba su se prevoditelja u sve tri pojavnice ovoga glagola odlučila za nepovratni glagol *stanovati* koji je uobičajen u hrvatskome jeziku, ali manje stilski obilježen od glagolske srodnice u polaznomu jeziku.

Glagol *отправиться* u ciljni jezik nije preveden povratnim glagolom *uputiti se*, već različitim oblicima glagola *poći, krenuti* i *otići* (usp. *krene, je pošao, polazite, odlazite*).

Glagol *останавливаться* (hrv. *zadržavati, zaustavljati se*) od sedam pojavnica u polaznomu jeziku ima dvije polazne istovrijednice u Velikanovića (usp. *zaustavio se* – iako je u izvorniku nesvršeni oblik glagola – i *ustavi se* – taj glagol kod Šonje nije naveden kao povratan, već samo kao prijelazni glagol *ustaviti koga*), dok je u Crnkovićevu prijevodu samo jednom preveden povratnim glagolom (usp. *zadržavati se*).

Glagolski prilog prošli – Iako glagolski prilog prošli ili svršeni postoji i u polaznomu i u ciljnomu jeziku, ni Velikanović ni Crnković ne koriste se njime u svojim prijevodima, već zamjenom ili transpozicijom, i to gramatičkih struktura. Umjesto glagolskoga priloga prošloga *skvrčivši se* i *zbunivši se* u dvije je od pet pojavnica glagolski pridjev trpni ili pasivni (*zgrčen / skvrčen* i *zbunjen / smeten*), jednom je umjesto glagolskoga priloga prošloga *udarivši* upotrijebljen perfekt (*udario je*), a dvaput je povratnost glagola zadržana, ali je umjesto glagolskoga priloga upotrijebljen pripovjedački prezent (*prene se, probudi se*).

Uzajamno povratni glagoli

Za svaki uzajamno povratni glagol u polaznomu jeziku postoji povratna istovrijednica u ciljnomu jeziku: *встретиться* (hrv. *sresti se*) i njegov vidski par *встречаться* (hrv. *sretati se*); glagol s djelomično sinonimnim značenjem *попадаться* (hrv. *sresti se*, ali slučajno, dakle *nabasati na nekoga*); *сталкиваться* (hrv. sudarati se), *обняться* (hrv. zagrliti se), *пересориться* (hrv. posvađati se), *шептаться* (hrv. došaptavati se) te *разлучиться* (hrv. rastati se).

Od osam izvornih uzajamno povratnih natuknica, od kojih se jedna pojavljuje u dvije različnice, ukupno je šest povratnih glagola kod Velikanovića, a pet kod Crnkovića. Oba su se prevoditelja u dva slučaja odlučila za neki drugi oblik, a ne za povratni glagol: *zagrliti se* u ruskomu je originalu upotrijebljen kao glagolski prilog prošli ili svršeni (*zagrlivši se*), dok su se oba prevoditelja u hrvatskome prijevodu odlučila za glagolski pridjev trpni ili pasivni (*zagrljene*), dakle za zamjenu ili transpoziciju jedne gramatičke strukture drugom. U drugomu se slučaju prevoditelji umjesto glagola *došaptavati se* odlučuju za nepovratni glagol istoga korijena *šaputati*.

Nepravi povratni glagoli

Samo su dvije trećine ruskih nepravih povratnih glagola (**67,59** % ili **66,67** %) zadržale svoju povratnost u pojavnicama ciljnoga jezika. Kao što je razvidno iz grafa 1, za sve tri skupine povratnih glagola može se utvrditi da je kod oba prevoditelj broj pojavnica nepravih povratnih glagola podjednak, a sam je broj pojavnica u prijevodima za trećinu manji od broja pojavnica povratnih glagola u izvorniku.

Glagolski pridjevi – osim navedenih glagola za koje u ciljnom jeziku ne postoje povratne istovrijednice, oba su prevoditelja posegnula za nepovratnim rješenjima kod skupine glagola koji se u tekstu pojavljuju u obliku participa ili glagolskih pridjeva, tzv. *причастия*. R. F. Poljanec (2013, str.

40) navodi četiri različita tipa glagolskih pridjeva ili participa, kao u (10), od kojih je samo trpni pridjev prošli zajednički ruskomu i hrvatskomu jeziku.

(10) i. aktivni particip prezenta ili radni glagolski pridjev sadašnji, usp. *читающий* (onaj) koji čita
ii. aktivni particip perfekta ili radni glagolski pridjev prošli, usp. *читавший* (onaj) koji **je** čita**o**
iii. pasivni particip prezenta ili trpni glagolski pridjev sadašnji, usp. *читаемый* (onaj) koji **se** čita
iv. pasivni particip perfekta ili trpni glagolski pridjev prošli, usp. *читанный* čita**n.**

Od četiri primjera u ispitivanome korpusu samo su u jednomu primjeru oba prevoditelja posegnula za povratnim glagolom, kao u (11), dok se u ostala tri slučaja povratnost izgubila te su autori ponudili rješenja kao u (12), (13) i (14). Za aktivni particip prezenta kao u (12) oba su prevoditelja ponudila hrvatski glagolski pridjev trpni te tako zanemarila ne samo povratnost glagola, već i promijenila stanje aktiva u pasiv.

(11) *очутившийся – našao se*
(12) *смеющиея – nasmijane.*

Preostala se dva glagola u polaznomu jeziku nalaze u aktivnomu participu perfekta. Kod prvoga je glagola u prijevodu zadržano značenje aktivnoga participa perfekta, kao u (13), dok je u drugomu primjeru Crnković posegnuo za hrvatskim glagolskim pridjevom trpnim ili pasivnim, a Velikanović nema glagolski pridjev, već samo pridjev, kod kojega dolazi i do semantičkoga odmaka u prijevodu.

(13) i. раскрасневшимися hrv. koji bijahu crveni (IV)
ii. раскрасневшимися hrv. koji bijahu osuti crvenim… (ZC)

(14) i. запекшимись hrv. podbulih (usana) (IV)
ii. запекшимись hrv*. ispucanih* (usana) ZC.

Bezlične i pasivne konstrukcije

U analiziranoj građi nalazi se prilično veliki broj bezličnih glagola. Neki dolaze s dativom kao u primjerima u (15) i slično, koji se nalaze i u hrvatskomu jeziku i gotovo u svakoj analiziranoj pojavnici u prijevodu. Drugi dolaze bez dativa, kao u primjerima u (16), prevedeni bezličnim povratnim konstrukcijama, koji nisu kao bezlične konstrukcije u hrvatskome jeziku, osim što je glagol (16 vi.) Crnković preveo kao nepravi prijelazni glagol.

(15) i. *ему хотелось* hrv. **htjelo mu se*, u oba prijevoda: *kao da je htio*
ii. *голова его кружилась* hrv. *vrtjelo mu se u glavi*
iii. *случалось вам* hrv. *je li vam se dešavalo* (IV)
iv. hrv. *je li vam se kad dogodilo* (ZC)

(16) i. *казалось* odnosno *кажется* hrv. *činilo se* odnosno *čini se*
ii. *совершалось* hrv. *događalo se, zbivalo se*
iii. *не имелось* hrv. *nije bilo*
iv. *оставалось* hrv. *je bilo*
v. *становилось* hrv. *postati*
vi. hrv. *osjećati se* (ZC).

U ovoj se skupini nalaze i glagoli s pasivnim značenjem. Pasivne se konstrukcije u ruskomu jeziku često izražavaju glagolom u trećemu licu množine, tako se i ovdje nalaze glagoli kao u (17), čije je pasivno značenje Crnković zadržao, dok je Velikanović zanemario glagolsko stanje u izvorniku. Na isti se način ponaša glagol u (18), no oba su prevoditelja zadržala pasivnu konstrukciju. Budući da se ruski

glagoli iz ove skupine ne ubrajaju u povratne glagole u hrvatskome, nije se analizirao broj povratnih konstrukcija u hrvatskome.

(17)	i. *обратилисъ*	hrv.	*obratio se* (IV)
	ii. *обратилисъ*	hrv.	*pitanje mu je upućeno (*ZC)

(18) *прощаются* hrv. inf. *oprostiti, opraštati* (*kome što*), *opraštaju ti se* (…)

Među pasivnim konstrukcijama postoje i glagoli kao u (19), ali i (20), u kojemu oba prevoditelja daju pasivno značenje.

(19)	i.	*дверь отворилась*	hrv. *vrata se otvore* (IV)
	ii.	*дверь отворилась*	hrv. *vrata su se otvorila* (ZC)

(20) *разбивалась* hrv. *je bio razdijeljen*

Uzroci i vrste razlika

Nepovratni hrvatski glagoli dijelom su razlika u jezicima, gramatička poput povratnosti, pridjevnosti ili leksička, a dijelom prevoditeljev izbor. Kada se pogledaju prijevodnice gdje ni jedan prevoditelj nije odabrao povratni glagol, i one su različite. Sastoje se od drukčijih glagola, kao u (21), od kojih su 4 srodnice; od glagola *biti* uz druge riječi, kao u (22), od neglagolskih oblika, uključujući i odglagolske pridjeve, kao u (21).

Razlike u jezicima

Jedan dio uzorka u proizvodnji hrvatskih nepovratnih glagola prema ruskim povratnima proizlazi iz razlike među jezicima jer ruski ima povratni glagol kojemu je istovrijedan hrvatski nepovratni glagol, primjerice *учусь* i *učiti,* ali im opseg značenja može biti različit: *ja sam na naukama* (IV) i *studiram* (ZC). Katkada su to jednostavno leksičke razlike poput rus. *ругались* i hrv. *psovati,* ruski *воцарилось* i hrvatski *zavladati.* Iako broj povratnih glagola na kojem je provedeno istraživanje nije jako velik, u promatranim se prijevodima mogu uočiti određene zakonitosti.

(21)		***Ruski***	***Iso Velikanović***	***Zlatko Crnković***	
	i.	*вгляд*ывался	promatrao je	**gled**ao je	
	ii.	*о**сме**люсь*	bih li **smi**o	**smij**em li	
	iii.	*у**сел**ся*	***sje**dne*	***sjeo** je*	
	iv.	*у**сел**ась*	***sje**dne*	***sje**dne*	
	v.	*светилась*	sjalo je	blistalo je	(svijetlilo je)
	vi.	*обходятся*	postupaju	postupaju	(ophode se)
	vii.	*отношусь*	gledam na sve to	gledam na sve to	
	viii.	*являлся*	je otišao	je otišao	
	ix.	*пользуются*	crpe	iskorištavaju ga	
	x.	*жалиться*	hoće da te tuži	oće da te tuži	(žaliti se)
	xi.	*отправилсь*	krene	pošao	
	xii.	*обнявшись*	zagrljene	zagrljene	
	xiii.	*шептались*	šaputale	šaputale	
	xiv.	*помещаются*	stanuju	(svi) su	
	xv.	*помещался*	stanuje	stanuju	
	xvi.	*учусь*	ja sam na naukama	studiram	
	xvii.	*смутившись*	zbunjen	smeten	
	xviii.	*смущаюсь*	buni me	smeta me	
	xix.	*удивляясь*	začuđen	iznenađen	

xx.	*стукнешься*	ćeš udariti	će udariti	
xxi.	*спускаясь*	silazeći	silazeći	
xxii.	*остановился*	zastane	je	zastao
xxiii.	*остановился*	zastane	ušuti	
xxiv.	*становясь*	stala	stane	
xxv.	*отправляетесь*	krene	je pošao	
xxvi.	*ругались*	psovali	psovali	
xxvii.	*воцарилось*	zavlada	je nastala	

(22)

	Ruski	***Iso Velikanović***	***Zlatko Crnković***
i.	*находился*	bi bio	je bio
ii.	*раскрасневшимися*	koji bijahu crveni	koji bijahu osuti crvenim
iii.	*становилась*	bivale su	bivale su
iv.	*становился*	je bio	je bivao
v.	*(не могу) обойтись*	(ne mogu) da budem	(ne mogu) ----
vi.	*боялся*	strah ga je	zazirao je

Gramatičke razlike

U skupini nepravih povratnih glagola za određeni broj glagola u hrvatskome ne postoji odgovarajući povratni glagol. Riječ je o glagolu *ругаться* sa značenjem *psovati*, glagolu *воцариться* sa značenjem *nastati*, *zavladati* te glagolu *становиться* sa značenjem *postati* koji najčešće dolazi u bezličnom obliku (usp. dalje u tekstu bezlične i pasivne konstrukcije). Također je bez povratne istovrijednice u hrvatskomu standardnomu jeziku ruski povrati glagol *усесться* u značenju *sjesti* koji se u povratnomu obliku pojavljuje u nestandardnim inačicama hrvatskoga jezika.

Prevoditeljev izbor

Ruska različnica *смущаюсь,* navedena u (21.xviii) prevedena je prijelaznim glagolima *buni me* (IV) i *smeta me* (ZC). Iako se u Velikanovićevu prijevodu mogla prevesti kao *zbunio sam se jer...*, Crnkovićev prijevod *smeta me* nema mogući povratni sinonim. Slično je ruski povratni glagolski pridjev sadašnji *удивляясь* u (21.xix) na hrvatski su prevedeni glagolskim pridjevima *začuđen* i *iznenađen.* Povratni perfekt glagola *боялся* Velikanović je preveo prezentskom strukturom *strah ga je*.

Ruska različnica *смутившись* prevedena je kao *zbunjen* (IV), *smeten* (ZC), a teorijski se mogla prevesti povratno: *zbunio se, smeo se.* Slično je s odlukom da se *не стыдясь* prevede kao *bez stida*, umj. mogućega *ne stideći se ili ne postidjevši se* ili pak da se *отразились* umj. kao Velikanović *odrazile se (na licu)* prevede kao *obasjaše (lice),* kao što je učinio Crnković.

Najveći broj pojavnica u ispitivanomu korpusu ima glagol *bojati se,* 15 u 3 različnice. Dok on u prijevodu Ise Velikanovića samo jednom nije istovjetan, već je zamijenjen leksičkim oblikom *strah ga je*, Zlatko Crnković u svojemu prijevodu u tri slučaja odabire nepovratni glagol *zazirati,* čime dolazi i do semantičkoga odmaka, a ne samo do odmaka u gramatičkoj kategoriji.

Prevoditeljski se stil jasnije može vidjeti usporedbom nekoliko različnica istih glagola. Kada se promotre nepovratni hrvatski glagoli u odnosu na nepovratne u raznoliko prevedenim glagolima, može se reći da su raznoliko prevedeni glagoli prevoditeljev izbor, kao u (23), gdje je lijevo izbor Ise Velikanovića, desno Zlatka Crnkovića, a u (24) obratno. Kao što se vidi u (23), Velikanović 7 različnica prevodi srodnicama, 6 ne. U (24) ni jedna prijevodna različnica nije srodnica.

(23)

	Ruski	***Iso Velikanović***		***Zlatko Crnković***
i.	**боял**ся	**bojao** se	vs.	zazirao je od nekoga
ii.	**обращ**усь	**obraća**ti se	vs.	da vam postavim pitanje
iii.	**отразил**ись	**odrazil**e se (na licu)	vs.	obasjaše (lice)
iv.	при**держ**ивались	**drž**ali ste se	vs.	bili ste podložni
v.	**протяги**вались	**proteg**le se	vs.	izvirivahu

vi.	в**стре**тится	da se ne **sret**ne	vs.	(zazirao od) susreta
vii.	о**бъяснит**ься	**objasn**i se	vs.	da porazgovara s
viii.	приходилась	nalazila se	vs.	biti
ix.	пресмыкаюсь	potucam se	vs.	kradem bogu dane
x.	отказались	odrekli su je se	vs.	okrenula joj je leđa
xi.	неслись	valjahu se	vs.	kuljali su
xii.	бралась	laćala se	vs.	bi uzela (metlu) u ruke
xiii.	кончились	svršile su se	vs.	došao je kraj

(24)		***Ruski***	***Zlatko Crnković***		***Iso Velikanović***
	i.	обходился	držao se osorno	vs.	postupa je (s njom)
	ii.	очутились	našli smo se	vs.	stigli su
	iii.	наведывалась	raspitivala se	vs.	zapitkivala je
	iv.	вступилась	pravdati se	vs.	brani
	v.	раздались	razlegne se	vs.	zaori
	vi.	раздался	razlegne se	vs.	zaori
	vii.	оправившись	pribrao se	vs.	Došavši k sebi
	viii.	заврался	zapleo se u laži	vs.	nalagao
	ix.	покатилась со смеху	naduši se smijati	vs.	prsne u smijeh
	x.	пускаться	upuštati se	vs.	da spominjem
	xi.	попадавшиеся	se susretao	vs.	je sretao

Dakle, u prijevodima se pojavio velik broj različitih strategija: **zamjena** ili transpozicija – jedne gramatičke strukture drugom ili jednoga gramatičkoga oblika leksičkim i obrnuto, i to različite vrste: zamjena vrste riječi (glagola pridjevom kao 21.xii, 21. xvii, 21.xix.), zamjena riječi ili sintagme frazom ili rečenicom (kao 23.ix. ili 24.viii.) i obrnuto (kao 22.ii); unutarnje promjene: stanje, prijelaznost, modalnost, jednina i množina itd.

Zaključak

Broj je povratnih glagola u hrvatskim prijevodima u svakoj od tri analizirane skupine (pravi, uzajamno-povratni i nepravi povratni glagoli) za trećinu manji nego u izvornomu ruskomu tekstu. U prijevodima je velik broj ruskih povratnih različnica preveden nepovratno, kod svakoga prevoditelja gotovo polovica, kod obojice zajedno više od četvrtine.

Uzrok su nekim nepovratnim prijevodima prevoditeljski izbor, ali dijelom razlike u ta dva srodna slavenska jezika: gramatičke poput stupnja povratnosti u hrvatskomu ili pridjevnosti, odnosno sintaktičke konstrukcije (u kojima je važan i teorijski pristup gramatičara), ili leksičke. Velik broj nepovratnih prijevoda i nepostojanje bilo kakvih povratnih hrvatskih istovrijednica barem kod desetine glagola, a kada se uzme u obzir i značenje onda i više, pokazatelj je da ruski jest povratniji od hrvatskoga, odnosno da se više služi povratnim glagolima nego hrvatski. Stoga se s oprezom može ustvrditi da je kategorija povratnosti u ruskomu jeziku razgranatija od te kategorije u hrvatskome.

Da bi se to doista moglo sa sigurnošću tvrditi, bilo bi potrebno usporediti hrvatske povratne glagole koji u ovomu ruskomu izvorniku i nekim drugim djelima koja su s hrvatskoga prevedena na ruski nisu povratni, posebno ako su teorijski mogli biti, tj. ako to nije samo prevoditeljev izbor.

Broj je povratnih glagola u ciljnomu tekstu podjednak u prijevodu Ise Velikanovića koji je nastao u prvoj polovici 20. stoljeća (1916) i u prijevodu Zlatka Crnkovića iz 1977. godine, iako ih je u novijemu prijevodu ponešto manje u svim kategorijama. No, kako su prevoditelji nepovratno prevodili neke glagole za koje su imali povratnu istovrijednicu, može se zaključiti da su oba autora ciljni tekst shvatila kao kulturološku, a ne isključivo lingvističku pojavu.

U sljedećim bi istraživanjima bilo zanimljivo vidjeti i kojim se strategijama i postupcima u odnosu na povratnost služe prevoditelji pri prijevodu istoga književnoga djela na neki neslavenski jezik s razvijenom kategorijom povratnosti, poput primjerice njemačkoga jezika te na jezik u kojem je kategorija povratnosti gotovo iščeznula, poput engleskoga jezika.

Literatura

Babajceva, V. V. i dr. (2002). *Sovremennyj russkij jazyk. Teorija. Analiz jazykovyh edinic. Ch. 2. Morfologija. Sintaksis.* Moskva: Izdatel'skij centr „Akademija“.

Babić, S. i sur. (1991). *Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnog jezika: nacrti za gramatiku.* Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti – Nakladni zavod Globus.

Baker, M. (1992). *In Other Words.* London: Routledge.

Baker, M. & Saldanha, G. (ur.) (2009). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, 2nd Edition. Abingdon: Routledge.

Barić, E. i sur. (1997). *Hrvatska gramatika.* Zagreb: Školska knjiga.

Belaj, B. (2001). Prototipno-kontekstualna analiza povratnih glagola u hrvatskom jeziku. *Suvremena lingvistika,* 51, 1–11.

Brozović, D. (2000). Brinem brigu za glagol za brinuti, *Vijenac* 178. Retrived from http://www.matica.hr/vijenac/178/brinem-brigu-za-glagol-brinuti-se-16985/

Casagrande, J. B. (1954). The Ends of Translation. *International Journal of American Linguistics*, 4 (20), 335–340.

Catford, J .C. (1965). *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press.

Dostojevski, F. M. (1969). *Zločin i kazna* [s ruskog preveo Iso Velikanović]. Zagreb: Naprijed.

Dostojevski, F. M. (2013). *Zločin i kazna* [s ruskog preveo Zlatko Crnković]. Koprivnica: Šareni dućan.

Dostojevskij, F. M. (1994). *Prestuplenie i nakazanie: roman v šesti častjah i epilogom*. Paris: Booking international.

Ham, S. (2002). *Školska gramatika hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.

Ivir, V. (1987). Procedures and Strategies for the Translation of Culture. *Indian Journal of Applied Linguistic*s, 2 (13), 35–46.

Larson, M. L. (1984). *Meaning-Based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence*. Lanham Md: University Press of America.

Milković, A. (2009). Razmatranje glagolske prijelaznosti i povratnosti u hrvatskome jeziku. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje,* 35, 243–256.

Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. London: Prentice Hall.

Nida, E. (1964). *Toward a Science of Translating with Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. Leiden: E.J. Brill,

Novikov, L. A. i dr. (2001). *Sovremennyj russkij jazyk: fonetika: leksikologija: slovoobrazovanie: morfologija: sintaksis.* Sankt-Peterburg: Lan'.

Oliva, K. (2001). Reflexe reflexivity reflexiv (A reflexion on a reflexivity of reflexives). *Slovo a Slovesnost,* 62/3, 200–207.

Oraić Rabušič, I. (2015). O odnosu elementa se i zamjenice sebe. *Rasprave: časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje,* 41(1), 27–126.

Oraić Rabuš, I. (2018). *Struktura povratnih glagola i konstrukcija sa se u hrvatskome jeziku*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.

Pavlinušić, E. & Kelić, M. (2011). Utjecaj poučavanja na ovladanost povratnim glagolima u hrvatskome kao inome jeziku. *LAHOR: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 1 (11), 5–22.

Pinchuk, I. (1977). *Scientific and technical translation*. London: A. Deutsch.

Poljanec, R. F. (2013). *Ruska gramatika za svakoga*. Zagreb: Školska knjiga.

Poljanec, R. F. & Mandatova Poljanec, S. M. (1987). *Rusko-hrvatski ili srpski rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.

Raguž, D. (1997). *Praktična hrvatska gramatika*. Zagreb: Medicinska knjiga.

Rozental', D. É. i dr. (2004). *Sovremennyj russkij jazyk*. Moskva: Ajris-press.

Silić, J. & Pranjković, I. (2005). *Gramatika hrvatskoga jezika.* Zagreb: Školska knjiga.

Stanić, S. & Jelača, L. (2017). Društveni kontekst čitanja i knjige: mišljenja i stavovi učenika. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 66(2), 180–198.

Šonje, J. (2000). *Rječnik hrvatskoga jezika*, Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža i Školska knjiga.
Šuba, P. P. i dr. (1998). S*ovremennyj russkij jazyk. Č. 2, Slovoobrazovanie, morfonologija, morfologija*. Moskva: Plopress.
Taylor, C. (1998). *Language to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Reflexive verbs in Russian as a source and Croatian as a target language

Abstract
The aim of this article is to determine similarities and differences to the phenomenon of reflexivity in two Slavic languages, Russian and Croatian. After a short overview of reflexive verbs in contemporary grammars of the Russian and Croatian language the contrastive analysis of reflexive verbs in Russian as a source and in Croatian as a target language is given. The data consists of the first 150 reflexive Russian verbs and their 239 tokens in two different Croatian translations of the book Crime and Punishment by Dostoyevsky. The traditional division of reflexives in genuine, reciprocal and non-genuine reflexive verbs was used, but for Russian impersonal and passive reflexive constructions were included too. Croatian translations were categorised into: I. reflexive verbs (both translators used reflexive verbs), II. different solutions (one translator used a reflexive verb, the other did not), III. non-reflexive solutions (neither translator used reflexive verbs). The second group shows that there was an option to use a reflexive equivalent, while the third was sometimes translators' choice, but sometimes there was no reflexive equivalent in Croatian. Croatian translations produced only two thirds of reflexive verbs compared to Russian in all three groups of reflexives: genuine, reciprocal and non-genuine reflexive. Only a half of Croatian reflexives was used in each translation compared to Russian, both did not use reflexive equivalents for one quarter of Russian verbs. It seems that reflexivity is a more developed category in Russian than in Croatian.

Key words: Croatian as target language; reflexive and non-reflexive equivalents; reflexive verbs; Russian as source language; translation

Stručni rad

Ocjenjivanje učeničkih znanja i postignuća u suvremenoj nastavi

Katarina Lasić

Sažetak

Europski koncept novog društva, novo razumijevanje uloga, stavlja pred nastavnike i učitelje u sustavu obrazovanja nove izazove. Ocjenjivanje učeničkih postignuća je značajna pedagoška tema. Suvremena škola ma koliko nastojala uhvatiti se s vremenom brzoga razvoja znanosti, tehnike i tehnologije, na polju ocjenjivanja ostaje tradicionalna. Za pravilno ocjenjivanje zainteresirani su glavni čimbenici nastavnoga procesa, a to su učenici i nastavnici, ali svakako se tu pojavljuju i roditelji. Ocjene su najčešće znak budućega opredjeljenja kako profesionalnoga, tako i životnoga. Brojna istraživanja su pokazala da učenici tijekom školovanja žele postići bolje ocjene kako bi dobili bolji posao te bolju vlastitu afirmaciju, zadovoljstvo. Pitanje ocjenjivanja učeničkih znanja je staro koliko i škola, kako je napredovalo društvo, tako su se usavršavale i škole. Nastavniku se nude mnogi materijali za obradu, ponavljanje i usavršavanja svojega poziva. Svaki nastavnik treba imati elemente ocjenjivanja, kao i kriterije po kojima je jedna ocjena konačna. U ovom radu ćemo se osvrnuti na pojam ocjenjivanja, koji su to faktori ocjenjivanja, koja je svrha ocjenjivanja, kao i pedagoški značaj ocjenjivanja.

Ključne riječi: *nastavnik, ocjenjivanje, praćenje, učenička postignuća.*

Uvod u problem

Ispit kao oblik ocjenjivanja znanja učenika i studenata prvi se putsusreće u srednjovjekovnim crkvenim školama. Usmeno ispitivanje se prvi put spominje na Univerzitetu u Bolonji 1912. godine. Pismeni ispit kao posebna tehnika ocjenjivanja je primjenjen na Trinity koledžu u Cambridgeu 1702. godine. Poučavanja i istraživanja ocjenjivanja orijentirana su u dva osnovna pravca, teorijski i empirijski. Za jedinstvo empirijskoga i teorijskoga u proučavanju ocjenjivanja i poštovanja suvremene znanstvene teorije zalagali su se mnogu pedagozi, među njima N. Potkonjak. Poseban doprinos sagledavanju problema ocjenjivanja učenika dali su pedagozi: J. Đorđević, M. Vilotijević, M. Matijević, G. Gojkov, S. Pongrac..., psiholozi: Z. Bujas, A. Fulgosi, I. Furlan, T. Grgin... Za jedinstvo teorijskoga i empirijskoga istraživanja ocjenjivanja, posebno se zalagao Nikola Potkonjak, a prvi koji je potaknuo istraživanja na tu temu bio je Radmilo Bujas koji je 1937. godine održao zapaženo predavanje o problematici školskoga ocjenjivanja. Uz ime Ramila Bujasa značajno je i ime Zorana Bujasa. Oni su dalje svojim istraživanjima dokazivali da je moguće empirijski sagledavati primjerenost nastavnih programa mogućnostima učenika; ukazivali su na subjektivnost ocjenjivanja i nepouzdanost ocjene dokazujući da se pod utjecajem subjektivnih faktora mijenja kriterij ocjenjivanja, da je za učenika često važnije tko ga ocjenjuje, nego kakvom kvalitetom znanja raspolaže.

U novim paradigmama ocjenjivanja i provjeravanja učenika zahtjeva se proširenje oblika tog provjeravanja te sudjelovanje učenika u njima. Osnovu za takvo razmišljanje nalazimo u konstruktivističkom shvaćanju učenja i poučavanja, humanističkoj kognitivnoj teoriji motivacije te uvođenju novih pristupa u izučavanju pedagoških fenomena, prije svega akcijskih istraživanja.
U dosadašnjoj teoriji i praksi broj istraživanja problematike ocjenjivanja učenika je dosta velik. Neki podatci ukazuju da je dosad u pedagoškoj i psihološkoj profesiji, zbornicima radova sa simpozija i različitih konferencija objavljeno preko 1000 bibliografskih jedinica o ocjenjivanju. U procesu odgoja i

obrazovanja se postavlja pitanje koliko su svi ti pisani radovi doprinijeli obrazovnoj praksi. „Potrebno je obratiti više pozornosti u nastojanje da se istraživanja problema ocjenjivanja učenika kako danas tako i u budućnosti prilazi s više sistematičnosti i empirijske i teorijske utemeljenosti. Prva faza zapažanja ostvarivanja u problematici ocjenjivanja učenika su bila u *Didaktika – Bibliografija* (Špijunović i Laketa, 2000, str. 284–296) i *Bibliografija školske i porodične pedagogije"* (Nikolić, 2002, str. 87–110). Druga faza odnosila se na analizu predmeta te rezultate istraživanja namijenjene za problem ocjenjivanja. Današnji postupak ocjenjivanja obuhvaća ocjenjivanje kao etapu u pedagoškom postupku praćenja koje treba biti objektivno.

O problemima ocjenjivanja učenika organizirano je više znanstvenih skupova među kojima možemo istaknuti: Hrvatski pedagoško-književni zbor koji je 2002. godine organizirao stručno-znanstveni skup u Lovranu pod nazivom *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* na kojem je zaključeno da se noviji suvremeni pristupi u procesu praćenja i ocjenjivanja učenika u školi teško prihvaćaju. Nastavnici se pribojavaju novih zahtjeva jer nisu dovoljno pripremljeni za pravilno praćenje i ocjenjivanje te da im nedostaju znanja iz Školske dokimologije (Ur. Vrgoč, 2002). U prvoj polovici 19. stoljeća poznati radovi o kritici postojećega sistema ocjenjivanja učenika napisali su: Pejhelj (1934), P. Nešić (1936), M. Blašković (1940), R. Bujsa i sur. (1941) i Z. Bujas (1941). U drugoj polovici 19. stoljeća monografska djela iz problematike ocjenjivanja napisali su: K. Šakalsko (1951): *Ispitivanje i ocjenjivanje u školi*; F. Troj (1957): *Prilog pitanju provjeravanja znanja i ocjenjivanja u našim školama*; I. Furlan (1964): *Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje učenika*; I. Šegula i sur. (1964) *Opisno ocjenjivanje nova pedagoška kvaliteta*; Đ. Smiljanić (1966): *Neka pitanja ocjenjivanja učenika*; L. Labos-Urošević (1981): *Ocjenjivanje uspjeha i praćenja napredovanja učenika*; M. Matijević (2004): *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*... Svemu ovome je potrebno još nadodati: V. Mužić (1968): *Testovi znanja*; T. Grgin (1986): *Školska dokimologija*; G. Gojkov (1997): *Dokimologija* (Kačapor, Vilotijević, Kundačina, 2005, str. 80).

Tijekom Drugoga svjetskog rata na području Nezavisne Države Hrvatske primjenjuje se Njemački sustav ocjenjivanja prema kojem se uz ocjenu „izvrstan" pridružuje broj „1" (u smislu, prvi, najbolji), uz ocjenu „vrlo dobar" pridružuje se broj 2 itd. Poslije Drugoga svjetskog rata na području bivše Jugoslavije sve škole za ocjenjivanje uspjeha učenika koriste ljestvicu od pet stupnjeva koja se sastoji od riječi i brojeva: odličan (5), vrlo dobar (4), dobar (3), dovoljan (2) i nedovoljan (1). Za vladanje su korištene različite ljestvice od tri do pet stupnjeva. Tijekom promatranoga i proučavanoga razdolja bilo je više navrata pokušaja da se opći uspjeh iskazuje analitičkim opisom učenikovih vrlina i uvjeta učenja (npr. sredinom 19. stoljeća, pa šezdesetih godina 20. stoljeća za ocjenjivanje umjetničkih područja i tjelesne kulture, osamdesetih godina 20. stoljeća za iskazivanje uspjeha u svim područjima i općega uspjeha za učenike primarnoga obrazovanja, a za učenike sekundarnoga obrazovanja za iskazivanje općega uspjeha i ocjenjivanje ponašanja učenika (Matijević, 2004).

Ocjenjivanje u nastavnom procesu

Za temeljitije i potpunije proučavanje ove problematike potreban je interdisciplinarni pristup, kao i timski rad više stručnjaka. Nastavni rad treba težiti kreativnosti nastavnika i učenika. Kako ne postoje konkretne, nedvosmislene i jasne upute koji je najbolji način praćenja i ocjenjivanja učenika, nastavnik se snalazi i radi na način koji smatra da je najbolji. Čovjek ima potrebu da vrednuje svoj rad. Koliko se dobro i uspješno radi, postavlja se pitanje pred svaku profesiju. Ocjenjivati znači dati vrijednosnu komponentu onome što se ocjenjuje. Svako ocjenjivanje istiskuje određeni napor nastavnika i to je izazovan posao. Ocjenjivanje podrazumijeva procjenjivane znanja učenikova napretka što je sastavni dio odgojno-obrazovnog procesa. Prema Matijeviću (2004) ocjenjivanje je dodjeljivanje određene ocjene učeniku za postignute rezultate, kategoriziranje učenika u određene kategorije prema postignutim rezultatima u učenju.

Ono što čini proces vrednovanja jest praćenje, provjeravanja i ocjenjivanje. Ocjenjivanje nastavnoga rada je didaktičko-metodička aktivnost nastavnika ili drugoga subjekta u nastavi koji identificira stupanj razvijenosti neke vrijednosti postavljene ciljevima nastave i izvannastavnih aktivnosti. Taj stupanj razvijenosti (nerazvijenosti) utvrđuje se unaprijed odabranim tehnikama i instrumentima ocjenjivanja (Muminović, 2013, str. 238). U Enciklopedijskom rječniku pedagogije navodi se da je ocjenjivanje postupak kojim se na utvrđen način prati odgojno-obrazovni razvoj učenika i određuje razina koju je on u svezi s tim postigao. U pravilu ocjenjivanje vrši nastavnik i proizlazi iz kvalitetnoga planiranja nastave i u tijesnoj je vezi s drugim dijelovima fleksibilnoga oblikovanja programskog sadržaja. Ocjenjivanje je završni dio složenoga postupka kojeg nazivamo vrednovanje ili evaluacija (1963, str. 581). Da bi ocjenjivanje bilo objektivno, potrebno je provjeravanje učeničkih postignuća osigurati na najbolji i najkvalitetniji način. Tu je važna stručnost i zrelost nastavnika koji provodi postupak ocjenjivanja. Nastavnik treba uzeti u obzir razinu znanja učenika, njegovo zalaganje, njegovu aktivnost, njegove individualne potrebe, znači sve čimbenike koji će mu pomoći da ocjena koja se dodjeljuje jednom učeniku bude objektivna. Ocjenjivanje, koje može biti pismeno, usmeno i praktično, pomoći će nastavniku za bolje i permanentno praćenje učenika i njegovih postignuća.

Za objektivnost ocjenjivanja razvila se posebna grana u području psiholoških istraživanja koja ima cilj i zadatak da proučava objektivnost, točnost i pouzdanost ocjenjivanja i njihove efekte na psihičku funkciju. Henri Pieron 1928. godine tu je disciplinu nazvao *dokimologija* i ona utvrđuje sve relevantne faktore koji utječu na ocjenu i metodu usavršavanja sistema ocjenjivanja. Riječ dolazi od grčkoga izraza dokimos – što znači isticati, provjeravati (Pedagoški rečnik, 1967, str. 236).

Ocjenjivanje je vrednovanje učeničkoga rada, a ocjene su pedagoško sredstvo poticanja učenika na usavršavanje. Ocjenjivanje je najbliže povezano s provjeravanjem (oslanja se na njegove rezultate), pa je kao i njegovo provjeravanje, organski dio cjelokupnoga nastavnog procesa (ostvaruje se u svim fazama nastave i na svim nastavnim satima, a ne samo u određenim situacijama) (Bakovljev, 1992, str. 154). Ocjenjivanje bi trebalo biti u funkciji učeniku na način da će učenik kroz ocjenu imati uvid u svoj rad, da će pronaći način kako poboljšati svoje znanje, vještine i sposobnoti te da može biti samokritičan. Na takav način povećava se učenička aktivnost u nastavnom procesu što je i cilj suvremene nastave. Cilj suvremene nastave jest i poticanje učenika da aktivnije sudjeluje u razrednom okruženju, da analizira svoj rad kroz samovrednovanje, da prati i poboljšava svoj rad. Posredstvom toga, učenika se uči odgovornosti, kritički može vrednovati svoj rad te postiže određeni stupanj zrelosti.

Neosporno je da je ocjenjivanje dio nastavnoga procesa, samo je pitanje načina ocjenjivanja. Potrebno je razviti umijeće afirmiranja pozitivnoga utjecaja ocjene na razvoj pojedinca te vrijednost samog edukativnog procesa. Ocjena može imati informacijsku funkciju, motivacijsku funkciju, funkciju individualizacije i selekcijsku funkciju. Svaka od ovih funkcija je usmjerena ka kvaliteti usvajanja znanja, vještina i sposobnosti. Svakako je bitno da nastavnik prilikom ocjenjivanja ima na umu kako i na koji način dodijeljena ocjena utječe na učenika. Školska ocjena treba biti razvojna i usredotočena na učenikov napredak u daljnjem radu. Didaktička smisao ocjenjivanja je u poticanju učenika na aktivnost i progresivni razvoj. Svako drugo značenje ocjene i ocjenjivanja nije prihvatljivo i ne doprinosi općem cilju nastave. Ocjenjivanje je najosjetljiviji dio nastave. Kod učenika je neophodno prisustvo straha, neizvjesnosti i nesigurnosti, ali sve je to u redu ako ne narušava

učenikovo normalno funkcioniranje. Sam postupak ocjenjivanja također utječe i na druge procese nastavnog rada.
Na ocjenjivanje utječe sljedeće:
tendencije u dokimološkoj teoriji i praksi ocjenjivanja u svijetu
sistem ocjenjivanja sa svim njegovim metodološkim i tehničkim elementima
uvijeti u kojima se izvodi ocjenjivanje
način na koji se izvodi ocjenjivanje
akteri koji sudjeluju u realizaciji ocjenjivanja
nastavna aktivnost koja se posebno pamti i nakon određenog stupnja školovanja
značenje ocjene za daljnji edukativni razvoj i napredovanje pojedinaca (Muminović, 2013, str. 239).
Da bi ocjenjivanjem postigli željeni cilj, a to je razvoj učenika i njegovih znanja, vještina i sposobnosti, važnu ulogu u tome ima učenički portfolij u kojem nastavnik bilježi sve važno za učenika. Pomoću portfolija nastavnici sustavno prikupljaju podatke o učeniku i njegovom procesu učenja. Svrha portfolija jest uvid u ono što učenik sada zna, ono što razvija i što treba postignuti. To su materijali o učeniku koji pridonose učeničkom napretku na način da ga se prati kroz nastavni proces. Suvremeni zahtjevi škole postavljaju pred nastavnika i učenika izazov u kojem nastavnik planira nastavni proces, provodi ga i vrednuje te permanentno prati učenikova postignuća. Važno je da nastava bude poticajna i učinkovita za učenike kako bi i proces ocjenjivanja i praćenja rada učenika bio kvalitetan.
Ocjenjivanjem (Kyriacou, 1991, str. 160) se žele postići sljedeće svrhe:
da se *nastavnicima osiguraju povratne informacije* o napredovanju učenika, u procesu ocjenjivanja, nastavniku se pruža mogućnost da provjeri uspješnost rada u nastavi
da se *učenicima osiguraju povratne informacije* kako bi mogli usporediti svoj uspjeh u svladavanju nastavnih sadržaja s očekivanim standardima
da se *učenici motiviraju,* tj. ocjena treba poslužiti kao sredstvo za poticanje učenika da bolje organiziraju svoj rad i aktivnost u nastavi
ocjenjivanje treba osigurati *evidenciju napretka* – redovno ocjenjivanje omogućuje da se u pisanoj formi prati učenikov napredak
ocjenjivanje treba posluži kao *izraz dosadašnjih postignuća* – na taj način je moguće odrediti standarde postignuća učenika u određenom trenutku
ocjenjivanje treba poslužiti za ukazivanje na spremnost učenika za buduće učenje. Ocjenjivanje je znak jesu li učenici spremni za određeni tip učenja.
Cilj ocjenjivanja možemo iskazati u sljedećim tezama:
– utvrditi da li je učenik usvojio nastavne sadržaje znanja iz gradiva koje uči
– utvrditi da li je razredno odjeljenje svladalo nastavne sadržaje predviđene nastavnim programom
– utvrditi da li je učenik kao pojedinac stekao uvjete da nastavi školovanje u višim razredima
– utvrditi da li učenik kao pojedinac posjeduje kvalitete za one vrste poslova na koje može biti primljen na osnovu raspoložive dokumentacije koju donosi iz škole
– omogućiti da ocjene budu orijentacija za izbor u zvanja
– omogućiti da ocjene motivacijski djeluju na učenika i da ga potiču na daljnji rad (Kačapor,Vilotijević, Kundačina, 2005, str. 45).
Shvaćanje pojma ocjenjivanja možemo dobiti odgovorima na sljedeća pitanja:
1. Što se ocjenjuje?
2. Koja je svrha ocjenjivanja?
3. Kako se ocjenjuje, tj. koje vrste ocjenjivanja se primjenjuju?
Odluka nastavnika o tome kako i što ocjenjivati ovisiti će od svrhe koja se želi ostvariti ocjenjivanjem. Tu je važno da nastavnik uvijek ima na umu pedagoško-psihološku funkciju ocjene. Treba biti svjestan i činjenice kako će određena ocjena utjecati na učenika. Važno je i kontinuirano praćenje učenika kako bi se eventualne poteškoće prilikom usvajanja znanja, vještina i sposobnosti unaprijed otklonile.
Kyriacou (1991, str. 161) navodi tri najveće opasnosti kojih se nastavnik mora čuvati prilikom ocjenjivanja, a to su:

prva i najvažnija opasnost je da se učenici koji iz povratnih informacija o svojem napretku zaključe da zaostaju za svojim kolegama ili za nekim standardom postignuća koji im nešto znače, mogu obeshrabriti i uzrujati
druga je opasnost da postupci za ocjenjivanje učeničkog napretka mogu oduzeti previše vremena i biti prebirokratski za učenike i nastavnike, pa im oduzimati vrijeme i energiju koju bi mogli utrošiti na druge aktivnosti
treća je opasnost da nastavnici i učenici mogu više pozornosti obratiti dobrim učenicima.
Budući da su ocjenjivačke aktivnosti isprepletene s poučavanjem i učenjem, nužna je uspješna upotreba nastavničkih kompetencija kako bi se postupak ocjenjivanja proveo u što kvalitetniju aktivnost. Nastavnik je taj koji postavlja elemente o načinu i postupku vrednovanja, koji prati, analizira i tumači proces ocjenjivanja. Nastavnik svojim stručnim kompetencijama opaža, mjeri i bilježi način na koji učenik usvaja određeno znanje, vještine i sposobnosti. Efikasno ocjenjivanje treba biti kontinuirano, nastavnik se treba koristiti različitim izvorima i načinima vrednovanja učenikova znanja, imati jasne kriterije i ishode u nastavnom procesu. Istodobno, nastavnik treba motivirati učenike za usvajanje određenih znanja, poticati ih, ne ugrožavati njegovu osobnost, nagrađivati ih. Ocjena treba biti odraz moralnoga odnosa nastavnika prema učeniku i ulozi koju imaju i nastavnik i učenik u nastavnom procesu. Uz jasno postavljene ciljeve ocjenjivanja, sam postupak treba biti redovna aktivnost koja se provodi u razredu.

Vrste ocjenjivanja u nastavnom procesu

Tomić i Osmić (2006) navode da su u praksi zastupljene dvije vrste ocjenjivanja: brojčano (numeričko) i opisno ocjenjivanje (koje se primjenjuje u nižim razredima osnovne škole). Numeričko ocjenjivanje je kvantitativno ocjenjivanje. Numeričkom ocjenjivanju se prigovara da je površno, subjektivno i jednostrano. Osnovni prigovor je taj što se iz brojčane ocjene ne može zaključiti što učenik zna, a što ne zna iz određenoga predmeta, kakvi su mu interesi za nastavni predmet, ima li sklonosti i sposobnosti za izučavanje tog predmeta. Ovaj način ocjenjivanja je jednostavan, lako razumljiv i vrlo jasan. Opisnim ocjenjivanjem se vrednuju pojedinačne komponente učenikove ličnosti. Ovim ocjenjivanjem se vrednuje i odnos učenika prema radu, radne navike, sklonosti, sposobnosti, kao i objektivne mogućnosti za rad. Za razliku od numeričkoga ocjenjivanja, ovo ocjenjivanje prati napredak učenika i stoga je analitičko.
Branković i Ilić (2011, str. 186) navode sljedeće vrste ocjenjivanja:
1. Brojčano ili numeričko ocjenjivanje – ocjene se nekad daju na osnovu rezultata pismenoga ili usmenoga provjeravanja, a u pojedinim slučajevima se izvode iz broja bodova.
2. Opisno ili deskriptivno ocjenjivanje – prikaz uspjeha učenika i eventualnih zastoja u napredovanju u individualnom tekstualnom izvještaju.
Danas se mogu sresti sljedeći najvažniji pojmovi vezani uz vrste ocjenjivanja:
Formativno ocjenjivanje – ima cilj da poboljša uspješno učenje učenika. To se može postići tako da se učenicima pomogne povratnom informacijom ili da nastavnici dobiju povratne obavijesti koje će im omogućiti da ubuduće djelotvornije zadovolje učenikove pedagoške potrebe. Takvo ocjenjivanje je usmjereno na pronalaženje grešaka, poteškoća ili manjkavosti u učeničkom radu i pruža savjete i podatke kako bi se rad u budućnosti poboljšao
Sumativno ocjenjivanje – ocjenjivanje koje određuje standard postignuća dostignut u određenom trenutku, a najčešće se vrši na svršetku obrazovnoga razdoblja (na svršetku semestra ili godine). Najtipičniji primjeri su ocjene iz školskih svjedožbi ili rezultati ispita.
Normativno ocjenjivanje – ocjenjivanjem se uspjeh svakog pojedinačnog učenika mjeri i uspoređuje uspjehom drugih učenika.
Ocjenjivanje na temelju utvrđenih mjerila – ocjenjivanje mora imati prethodno utvrđivanje mjerila prema kojim će se mjerenje vršiti.
Dijagnostičko ocjenjivanje – preklapa se s formativnim ocjenjivanjem, ocjenjivanjem se mogu postaviti dijagnoze, odnosno određivati potrebe učenika.

Interno ocjenjivanje – nastavnik organizira posebno ocjenjivanje u sklopu nastavnog rada. To ocjenjivanje može služiti samo njemu i njegovim učenicima u određene svrhe.
Eksterno ocjenjivanje – to mogu biti ocjenjivačke aktivnosti koje su osmislili zainteresirani istraživači van škole.
Neformalno ocjenjivanje – ocjenjivanje utemeljeno na praćenju rada u konkretnom odjeljenju, razredu ili školi.
Formalno ocjenjivanje – ocjenjivanje koje se unaprijed najavljuje. Ovakvo ocjenjivanje pruža mogućnost učenicima da se bolje pripreme za određena područja koja se ocjenjuje.
Trajno ocjenjivanje – konačna ocjena na kraju školske godine.
Jednokratno ocjenjivanje – ocjene na kraju jednoga razdoblja, npr. na kraju prvoga polugodišta...
„Ocjenjivanjem učitelj/učiteljica razvrstava svoje učenike/učenice u određene kvalitativne kategorije, koje se u našoj učiteljskoj praksi izražavaju brojevima: odličan (5), vrlo dobar (4), dobar (3), dovoljan (2) i nedovoljan (1), a u budućoj osnovnoj školi predlažemo oznakama:
A – izvrstan uspjeh u odnosu na predviđene zadatke nastave
B – vrlo dobar uspjeh u odnosu na planirane zadatke nastave
C – dobar uspjeh u odnosu na predviđene zadatke
D – zadovoljavajući uspjeh u odnosu na predviđene zadatke
E – minimalni uspjeh uz koji može nastaviti školovanje „ (De Zan, 2005, str. 370).
Da bi učenik dobio i najnižu pozitivnu ocjenu potrebno je poznavanje cjelokupnog znanja. Međutim, ocjenom će se ocjenjivati kvantitet i kvaliteta znanja. S obzirom na to da je opisno ocjenjivanje predstavljalo probleme i odbojnost kod nastavnika, ono se često u praksi šabloniziralo. Bitna karakteristika opisnoga ocjenjivanja je njegova mnogostranost. Kod usmenoga provjeravanja znanja omogućeno je bolje provjeravanje i razumijevanje znanja.Tijekom usmenog provjeravanja znanja nastavnik svojim potpitanjima potiče učenika, usmjerava ga te na takav način objektivnije provjerava njegovo znanje. Usmeno provjeravanje znanja može biti bez najave nastavnika, ali ne bi trebalo trajati duže od 10 minuta. Ukoliko učenik isti dan ima i pismenu provjeru, prema pravilniku taj dan može biti pitan samo jednom usmeno. Usmenim ocjenjivanjem kod učenika se prepoznaju pored njegovog znanja i njegove sposobnosti usmenog izražavanja. Kada govorimo o pismenom provjeravanju znanja učenika ono se provodi kontinuirano tijekom cijele godine. U jednom danu učenik može imati jednu pismenu provjeru, a tijekom jednog tjedna najviše četiri. Najčešća pismena provjera učenika jesu testovi koji se sastoje od više ili manje zadataka na koje učenici trebaju dati odgovore. I pismena kao i usmena provjera znanja učenika imaju svoje prednosti i nedostatke.
Da bi testovi znanja bili korisni i upotrebljivi, moraju biti objektivni i valjani jer samo na taj način mogu osigurati prezentiranje pravoga znanja. Testovi pokazuju znanje samo ukoliko se mogu usmjeriti na ljestvicu koja pokazuje pravu vrijednost postignutih rezultata (Grgin, 1986, str. 63). Pismeno provjeravanje ima svoju prednost u tome što se u isto vrijeme provjerava znanje svih učenika na istom nastavnom sadržaju, u kratkom vremenu se ispitaju svi učenici u razredu.
Rezultati usmenoga i pismenoga provjeravanja znanja i umijeća učenika iskazuju se u formi ocjene. Funkcije ocjene su:
dijagnostička – indikator je razine i kvalitete znanja, razvijenosti vještina, razvijenosti navika i sposobnosti učenika, kvaliteta poučavanja i učenja
informativna – obavještenje za učenika, nastavnika, roditelja, školu…
razvojno-simulativna – pokreće učenika na kontinuirano zalaganje i intenzivniji razvoj potencijala njegove ličnosti...
regulativna – predstavlja osnovu za prevođenje učenika u naredni razred i razinu škole (Branković, Ilić, 2011, str. 185).
Svaka ocjena ima svoju funkciju koja bi u suštini trebala biti motivirajuća, poticajna na način da potiče učenike na bolji i kvalitetniji rad kroz kojeg će izgraditi svoje samopouzdanje, način na koji će biti više zainteresirani za svoj školski uspjeh. Bitno je pratiti učenika i njegov način usvajanja znanja i njegove individualne potrebe kako bi i ocjena koja se pripisuje tom učeniku bila korektna. Glavna funkcija ocjene treba biti povratna informacija o usvojeno znanju učenika, njegovom razvoju. Kroz funkciju

ocjene, nastavnik pruža učeniku podršku, pomoć da njegov napredak i njegov školski rad budu još uspješniji.

Faktori ocjenjivanja u nastavnom procesu

Učinkovito ocjenjivanje učenika pretpostavlja točno određene elemente i kriterije vrednovanja koje će omogućiti valjan uvid u stvarno stanje postignuća učenika. Brojne studije su pokazale važnost i primjerenost ispravnih ocjenjivanja učenika osnovnih i srednjih škola. Kada govorimo o ocjenjivanju moramo spomenuti pojam provjeravanje jer su ta dva pojma međusobno povezana.

Da bi se obavio proces ocjenjivanja neophodni su sljedeći faktori:

nastavnik (lice koje ocjenjuje, ocjenjivač)

učenik (osoba koje se ocjenjuje)

nastavni sadržaj (ono što se ocjenjuje, znanja, postignuća, vještine)

sistem ocjena (numerička, opisna...)

Sam proces ocjenjivanja prije svega zavisi od dva faktora, a to su nastavnik i učenik (Kačapor, Vilotijević, Kundačina, 2005, str. 57).

Prilikom provjeravanja i ocjenjivanja posebna se važnost stavlja na kvalitetu nastavničkih kompetencija. Nastavnik treba imati razvijenu sposobnost praćenja procesa usvajanja znanja, kritički vrednovati, procjenjivati situacije u kojima se nalazi prilikom ocjenjivanja kao i kontrolirati vlastiti rad. Nastavnikovi postupci prema učeniku trebaju biti poticajni i afirmativni da bi djelovao na učenika te doprinijeti povećanju učenikova interesa za učenjem.

Faktori koji ovise o nastavniku kao mjernom instrumentu (Grgin, 1994, str. 53) su:

osobna jednadžba – osobna jednadžba predstavlja ocjenjivačevu opću tendenciju ka vrlo blagom ili vrlo strogom vrednovanju

halo-efekt – predstavlja ocjenjivačevu tendenciju da različite osobine neke osobe procjenjuje ili u skladu s općim stavom koji ima prema toj osobi ili pak u skladu s ocjenom jedne od karakteristika te osobe

logička pogreška – pojavljuje se kad ocjenjivač misli da su neke značajke koje procjenjuje logički povezane, pa ih na osnovi takva prosuđivanja i jednako procjenjuje

pogreška sredine – očituje se u nastavnikovom nastojanju da učenička znanja pretežno procjenjuje ocjenama koje na ljestvici zauzimaju središnju poziciju

pogreška diferencijacije – jest nastavnikovo nastojanje da učenička znanja razlikuje pretjerano i neopravdano. Takvim ispitivačima nije dovoljna ljestvica od pet ocjena, nego uvodi svoje međuocjene, razne oznake (pluseve, uskličnike, točkice i sl) kako bi što preciznije izmjerili iskazana učenička znanja

pogreška kontrasta – pojavljuje se kad nastavnik pod utjecajem na prethodnim ispitima iskazane kvalitete učeničkih odgovora oblikuje mjerilo ocjenjivanja, pa u nastavljenim ispitima učenička znanja procjenjuje u skladu s njim

tendencija prilagođavanja kriterija ocjenjivanja kvaliteti učeničke skupine – znači da nastavnik u razredu koji je po znanjima općenito bolji ima visoko mjerilo ocjenjivanja, pa time i veće zahtjeve u pogledu učeničkih znanja na ispitima.

Za izvjestan broj nastavnika važi komponenta ocjenjivanja učenikove inteligencije, tj. među nastavnicima ne postoji potpuno slaganje što sve sadrži uspjeh učenika. Bitan faktor u ocjenjivanju koji potječe od nastavnika jest kakva pitanja postavlja nastavnik. Objektivnom ocjenjivanju je također smetnja nemogućnost uspoređivanja odgovora različitih učenika na ista pitanja. Ova smetnja je posebno izražena u usmenom ispitivanju razreda. Sastav odjeljenja po kvaliteti je također bitan faktor za uspjeh učenika. Brlas (2004.) u svojem istraživanju upozorava na činjenicu da dvije trećine nastavnika nije zadovoljno trenutnim načinom ocjenjivanja učenika i da ocjene kojima ocjenjuju učenike samo u određenoj mjeri odražavaju stvarno znanje i sposobnosti učenika.

Pedagoški značaj ocjenjivanja

Da bi ocjena odgojno djelovala ona mora biti logička posljedica prosuđivanja znanja i razine postignuća učenika. To bi značilo da mora biti uvjerljiva i jasna kako za učenika tako i za nastavnika. Često se čuje mišljenje da je problem provjeravanja jedan od bitnih pitanja suvremene škole jer je naglasak na učenju. Ocjenjivanje utječe na povećanu aktivnost učenika te razvija pozitivne radne navike, ono uništava kampanjski oblik rada i omogućava nastavniku da redovnije poučava nove nastavne sadržaje.

Da bi ocjenjivanje moglo odgovoriti složenim zahtjevima društva i škole, ono mora odgovarati na sljedeće zadatke:

da podiže opću kvalitetu znanja i kvalitetu rada škole

da klasificira uspjeh i vladanje svakog pojedinačnog učenika

da pomaže učenicima u otklanjanju teškoća u procesu učenja

da razvija zdrave interpersonalne odnose u učeničkom kolektivu

da stvara uslove za zdrave kritičke odnose prema vlastitom radu i postignuću (Kačapor, Vilotijević, Kundačina, 2005, str. 59).

Ocjenjivanje donosi informacije učenicima i učiteljima o uspješnosti zajedničkoga rada u nastavnom procesu. Priroda i vrste ocjenjivanja ovise o filozofiji odgoja, odnosno o pedagoškoj koncepciji neke škole. U stručnim krugovima prevladava stajalište da osnovna i obvezna škola treba omogućiti uspjeh svim sudionicima, odnosno da se osnovna pedagoška paradigma može iskazati sintagmom „pedagogija uspjeha za sve“. To znači da takva škola treba biti utemeljena na suradnji i nastojanjima učitelja da omoguće svakom učeniku optimalno ostvarivanje osobnih mogućnosti. Odgoj i obrazovanje predstavljaju proces i rezultat toga procesa.

Pedagoška važnost ocjenjivanja obuhvaća onu ocjenu koju je nastavnik, uzevši u obzir sve elemente, pridonio učenikovom daljem napredovanju i razvijanju. Ocjenjivanje bi trebalo biti na korist učenika jer ono bi u suštini trebalo biti motivacijsko za svakog učenika. Nastavnik treba razumjeti školsku ocjenu kao učenikov napredak, učenikovo postignuće koje je proizišlo iz učenikovih sposobnosti za rad. Nužno je da nastavnik posjeduje određene kompetencije kako bi sam proces ocjenjivanja bio efikasan. Na takav način nastavnik djeluje pedagoški s punom odgovornošću na učenika. Učenikovo ponašanje u cjelini, ne samo u školi, nego i u roditeljskom domu i u široj društvenoj zajednici treba biti primjereno. Od razine naučenoga znanja, vještina i navika, kao i odgojne funkcije škole, zavisit će i opći razvoj društva. Iz tog razloga u ocjenjivanju treba izbjeći svaku jednostranost i formalizam. U konačan uspjeh ulaze različite komponente ocjene. Uspjeh je pokazatelj stupnja ostvarenosti cilja i zadatka škole odnosno osposobljenosti mladog čovjeka za život. Škola odgaja učenika kako na intelektualnom, moralnom i radno-tehničkom pogledu. Ocjena mora poticati učenika na rad. Odgojna vrijednost ocjene se također sastoji u poticanju učenika na točnost, preciznost, upornost, dosljednost te druge osobine koje zadovoljavaju određeni cilj.

Zaključak

Veliki dio svojeg života čovjek provede u školskom sustavu. Zadovoljstvo ili nezadovoljstvo u tom sustavu većina pripisuje postupku ocjenjivanja. Iz tog razloga nije moguće pronaći univerzalni model ocjenjivanja koji će zadovoljiti sve subjekte odgojno-obrazovnoga procesa. U pedagoškoj teoriji i neposrednoj školskoj praksi još uvijek se nije u dovoljnoj mjeri objasnilo i potvrdilo što treba mjeriti, vrednovati ili ocjenjivati. Predstavnici suvremene škole procjenjuju sposobnosti učenika, ali ne i njegovo znanje. Suvremena škola – škola budućnosti nastoji pri ocjenjivanju učenika uzeti u obzir njegove sposobnosti, ali i njegovo znanje. Znanje treba biti i ostati jedno od najvažnijih komponenti pri ocjenjivanju učenika. Pored znanja, rad i radne navike predstavljaju osnove za stjecanje znanja, vještina i navika. Pravilno ocjenjivanje treba pratiti učenika kroz sve faze njegova rada, a ne samo u završnom dijelu ocjenjivanja. Svako nastavno područje zahtijeva neke specifičnosti u ocjenjivanju učenika. Kriteriji i tehnologija ocjenjivanja mogu se zasnivati na tim specifičnostima. Nastavnik ocjenjuje samo jednu grupu varijabli značajnih za ocjenjivanje, a nije u mogućnosti da procjenjuje i druge dimenzije učenika koje su važne za pravilan tretman ocjenjivanja. Ocjenjivanje učenika je

zasigurno jedan od najtežih moralnih zadataka svakog nastavnika. Praksa pokazuje da se nastavnici drže uobičajene šablone ocjenjivanja. Učenik koji na početku godine stekne dobar dojam kod nastavnika, takav ostane i do kraja školske godine. Rijetko se događa ili nikako da učenik koji je ispod prosjeka iako nauči određene nastavne sadržaje ne dobije veću ocjenu, nego onu koju mu je nastavnik navikao davati. Brojne studije o načinima ocjenjivanja u osnovnim i srednjim školama dokazale su važnost ispravnih i primjerenih načina ocjenjivanja učeničkoga rada, vođenja evidencije i izvještavanja o učenikovom napretku. Način na koji se učenički rad ocjenjuje, bilježi i prezentira ima veliki utjecaj na kasniju učeničku motivaciju i njegove strategije kojima će se učenik koristiti u kasnijem učenju. Svakako bi u budućnosti trebalo poraditi na procesu ocjenjivanja, uskladiti neke zajedničke kriterije koje bi svaka ocjena trebala sadržavati, pripremiti nastavnike za noviji pristup ocjenjivanju... Škola budućnosti treba poraditi na cjelokupnoj kvaliteti odgojno-obrazovnog sustava.

Literatura

Bakovljev, M. (1992). *Didaktika*. Beograd: IDP – Naučna knjiga.

Branković, D. i Ilić, M. (2011). *Uvod u pedagogiju i didaktiku 2*. Banja Luka: Comesgrafika.

De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.

Enciklopedijski rječnik pedagogije. (1963). Zagreb: Matica hrvatska. str. 581.

Kyriacou, C. (1991). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.

Kačapor, S., Vilotijević, M., Kundačina, M. (2005). *Umijeće ocjenjivanja.* Mostar: Univerzitet „Džemal Bijedić“ i Fakultet humanističkih nauka u Mostaru.

Muminović, H. (2013). *Osnove didaktike*. Sarajevo: DES.

Pedagoški rečnik 1 (1967) (ur. R. Teodsić). Zavod za udžbenike Socijalističke Republike Srbije, Beograd.

Prodanović, T. (1966). *Osnovi didaktike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Tomić, R., Osmić, I. (2006). *Didaktika*. Tuzla: Denfas.

Vrgoč, H. (2002) (ur.). *Radovi sa stručno-naučnog skupa objavljeni u Zborniku Praćenje i ocjenjivanje uspjeha*, HPKZ, Zagreb.

Assessing pupils' knowledge and achievement in contemporary teaching

Summary: The European concept of a new society, a new understanding of the roles, puts teachers involved in the education system in front of new challenges. Evaluating pupils' achievements is a significant pedagogical theme. Contemporary school, now matter how much trying to catch up with the time of rapid development of science, engineering and technology, remains traditional when it comes to assessment .The parties interested in proper assessing are pupils and teachers as main factors of teaching, but parents are being included as well. Grades are usually a sort of prediction of future professional and personal choices. Numerous researches have shown that pupils want to get better grades during their education in order to get better positions and better personalrecognition and satisfaction.The issue of assessment is as old as school itself. The school and the society have been developing simultaneously. A lot of editable, developing and practice material has been offered to teachers in order to improve their skills. Each teacher should have assessment elements as well as the criteria of grading. In this paper, we will examine the concept of evaluation, evaluation factors, aims of evaluation, as well as the pedagogical significance of the evaluation itself.

Keywords: teacher; assessment; observation; pupils' achievement.

Stručni rad

Morfološke igre na primjeru igara za učenje glagolskih oblika

Morphology Games – the Example of Games for Learning Verbal Forms

Daria Lazić i Josip Mihaljević

Sažetak

Morfologija zauzima važno mjesto u nastavi hrvatskoga jezika te se sustavno poučava u osnovnoj i srednjoj školi. Zbog složenosti hrvatskoga deklinacijskog i konjugacijskog sustava važno je približiti morfološko gradivo učenicima na njima razumljiv i zanimljiv način, a jedan od načina da se to postigne može biti i uporaba računalnih igara. U ovome radu mogućnost uporabe računalnih igara pri učenju i poučavanju morfologije prikazana je na primjeru igara s glagolskim oblicima. Prikazano je nekoliko tipova igara kao što su kviz, igra dovlačenja i pamtilica, a igrama se uvježbavaju različita znanja, primjerice prepoznavanje oblika, samostalna tvorba oblika, oblici pomoćnih glagola te oblici u kojima se često griješi. Neke od igara prate rezultate igrača te ih rangiraju, što može biti dodatna motivacija za vježbu i učenje. Igre su namijenjene učenicima osnovnih i srednjih škola, a mogu biti korisne i strancima na višemu stupnju učenja hrvatskoga. Igre se izrađuju unutar projekta Hrvatski mrežni rječnik – Mrežnik *te će biti dostupne na stranicama mrežnoga rječnika. U radu je objašnjeno i koja se računalna tehnologija upotrebljava za izradu obrazovnih igara.*

Ključne riječi: ***glagolski oblici; morfologija; obrazovne igre; razvoj igara; tehnologije u obrazovanju***

Uvod

S obzirom na strukturu hrvatskoga kao flektivnoga jezika morfologija zauzima važno mjesto u nastavi hrvatskoga jezika te se sustavno poučava u osnovnoj i srednjoj školi. Pritom se osobito zahtjevnim može činiti poučavanje i usvajanje glagolske morfologije zbog velikoga broja glagolskih oblika i konjugacijskih tipova, od koji su neki rijetki u svakodnevnoj jezičnoj uporabi. Osim toga, usvajanje hrvatskoga glagolskog sustava, a i oblika riječi općenito, velik je izazov neizvornim govornicima koji uče hrvatski.

Igra je zabavna aktivnost koja pruža mogućnost vježbanja jezika na opušten i zabavan način (Brewster i sur., 2002, str. 172). Igra osim toga ima niz pravila kojih se sudionici moraju pridržavati kako bi se ostvario jasno postavljen cilj. Dobro osmišljena igra postaje aktivnost koja proces učenja čini zabavnim i učinkovitim te se može uključiti u nastavu. Igra stvara opuštenu atmosferu koja smanjuje stres te se time postižu idealni uvjeti za učenje (Deesri, 2002, str. 4).

Vrijednost igre u procesu odgoja i obrazovanja opisana je u brojnim radovima s područja psihologije, pedagogije, didaktike i drugih znanosti te se spominje, među ostalim, pozitivan učinak obrazovnih igara na motivaciju učenika, brzinu učenja i trajnost znanja (Mihaljević i Mihaljević, 2019, str. 117–119). Nadalje, razvoj tehnologije i digitalizacija društva unijeli su promjene i u područje obrazovanja i rezultirali sve većim mogućnostima, ali i zahtjevom za uključivanje tehnologije u obrazovni proces. Kao element digitalizacije računalne obrazovne igre mogu se uključiti u učenje i poučavanje s ciljem motiviranja učenika i lakšega uvježbavanja i usvajanja nastavnoga gradiva.

Obrazovna igra igra je koja je prvotno napravljena s obrazovnom svrhom ili koja slučajno ili dodatno sadržava određene obrazovne vrijednosti (Meletiou-Mavrotheris i sur., 2015, str. 114). Svi tipovi igara

mogu se upotrebljavati u obrazovnom okružju, ali obrazovne igre igre su koje su osmišljene da bi igrači naučili o određenim temama, proširili svoje znanje, razvili određene vještine, razumjeli povijesne događaje ili kulturu (Huang i sur., 2013, str. 159). Obrazovne igre po svojemu tipu mogu bit videoigre, igre s kartama i društvene igre. Igre svojom interaktivnošću uče igrače kako slijediti određena pravila, prilagoditi se različitim situacijama u igri te riješiti različite probleme kako bi došli do određenoga cilja (Laganà, 2017, str. 89). Igre koje se upotrebljavaju za učenje mogu pružiti zabavu, interaktivnost, motivaciju, zadovoljstvo, adrenalin, kreativnost i društvenu interakciju (James, 2017). Obrazovne igre počinju se sve više primjenjivati u obrazovnome okružju jer nastavnici, odgajatelji i vlada sve više razumiju psihološku potrebu i prednost koju igra može imati u procesu učenja (Prensky, 2001, str. 6).

Jensen (2003) ističe da se u zadnjim desetljećima svijet promijenio i da se učenici za izvor informacija okreću od roditelja i učitelja prema internetu, računalima i drugim elektroničkim medijima. Ističe i da „nedavna istraživanja mozga opravdavaju uporabu mnogih vrsta igara koje su se prije odbacivale kao igranje" te da igre aktiviraju više učenikovih osjetila i da „većinu naše pozornosti zaokupljaju kontrasti u pokretima, zvukovima i emocijama." Elektroničke obrazovne igre tako idu ukorak s vremenom omogućujući učeniku da uvježba nastavne sadržaje na suvremenome mediju koji mu je blizak. Singer i Singer (2007) smatraju da unatoč tomu što mnogi znanstvenici upozoravaju na moguću štetnost videoigara, treba uzeti u obzir da se takva upozorenja uglavnom odnose na pretjerano nasilje u pojedinim igrama ili udaljavanje od stvarnosti zbog virtualne stvarnosti u igrama. Aladrović Slovaček, Ivanković i Srzentić (2013, str. 16) ističu da je igra učenicima najzabavniji oblik učenja, a znanje stečeno u igri trajnije od znanja stečenoga na koji drugi način. O razvoju dječjih računalnih igara i utjecaju na odgoj i obrazovanje pisali su Frost, Reifel i Wortham (2012).

Igre za hrvatski jezik

Na mreži je moguće pronaći različite igre za učenje hrvatskoga jezika, a mnoge od njih dostupne su na portalima *Hrvatski u školi*[1] Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje i *Jezične igre i multimedijski prikaz jezika*[2]. Igre na portalu *Hrvatski u školi* uglavnom su namijenjene učenicima nižih razreda osnovne škole, ali ima i igara namijenjenih učenicima viših razreda osnovne škole i srednjoškolcima (npr. leksikologija, anglizmi). S pomoću tih igara ispituje se, među ostalim, pravopis (pisanje *č* i *ć*, *ije* i *je* te *dž* i *đ*, veliko i malo početno slovo, pravopisni znakovi itd.) i poznavanje leksika (sinonimi, antonimi, hrvatske zamjene za anglizme itd.). Posebnu skupinu čine igre za učenje glagoljice. Na portalu su zastupljeni različiti tipovi igara, primjerice kvizovi znanja, križaljka, daktilografska igra u kojoj treba što brže upisati padajuće riječi, pamtilica te igra *kalodont*[3]. Igre kao igrifikacijske elemente[4] sadržavaju bodovanje te neke igre imaju mogućnost odabira razine ili prilagodbe težine[5]. Stranica *Jezične igre i multimedijski prikaz jezika* obuhvaća različite tipove igara za učenje hrvatskoga, njemačkoga i latinskoga jezika. Igre na stranici sadržavaju oznake (engl. *tags*) s obzirom na tip i sadržaj. Najviše je igara za učenje glagoljice (kviz, pamtilica, zagonetka, *packman* i igra gađanja slova). Na stranici se nalaze i kvizovi za maturu iz hrvatskoga jezika, igra križić-kružić s oblicima riječi, igra za učenje frazema na temelju dovlačenja slika u rečenice, pamtilica za riječi te kviz za slova brajice i znakovni jezik. Kao i u slučaju igara na portalu *Hrvatski u školi*, većina igara sadržava bodovanje, a kod

---

[1] Portal *Hrvatski u školi* (hrvatski.hr) namijenjen je učenicima osnovnih i srednjih škola, učiteljima razredne nastave, nastavnicima, profesorima i roditeljima, ali i svima koje zanimaju praktični zadatci i sadržaji povezani s poučavanjem hrvatskoga jezika (Mihaljević, 2017, str. 13).

[2] *Jezične igre i multimedijski prikaz jezika* (jezicneigre.com) stranica je na kojoj se nalaze jezične igre i multimedijski sadržaji za zabavan prikaz jezika. Stranica je objavljena 2016. te sadržava različite tipove igara za učenje hrvatskoga, njemačkoga i latinskoga jezika. Autor stranice također je jedan od autora igara koje su prikazane u ovome radu.

[3] *Kaladont* je igra u kojoj sudjeluje više igrača. Ona počinje tako da jedan igrač kaže prvu riječ, a sljedeći potom igrač kaže novu riječ koja započinje zadnjim dvama slovima prethodne riječi. Cilj je igre da jedan od igrača izgovori riječ za čija zadnja dva slova ostali igrači ne mogu smisliti novu riječ koja njima počinje. Također, ako igrač kaže riječ koja završava s *ka*, onda ispada iz igre. Igra je korisna za vježbanje leksika i temelji se na abecedariju *Školskoga rječnika hrvatskoga jezika* (2012).

[4] Igrifikacijski elementi su elementi koji su preuzeti iz videoigara te se dodaju u situacije koje inače nisu igrive (Ashaari i sur., 2016, str. 870).

[5] Više o tim igrama vidi u Mihaljević (2016) i Mihaljević (2017).

novijih kvizova postoji vremensko ograničenje za pitanja te tablica rezultata svih igrača na kraju igre. Više o tim igrama pisali su Mihaljević i Mihaljević (2019).
Od igara za učenje hrvatskoga kao stranoga jezika mogu se spomenuti kvizovi za učenje rječnika hrvatskoga jezika dostupni u sustavu za učenje stranih jezika Clozemaster[6]. U kvizovima se prikazuju jednostavne hrvatske rečenice unutar kojih se nalaze praznine koje igrač popunjava odabirom jedne od četiriju ponuđenih riječi. U drugoj inačici igrač u istim zadatcima samostalno upisuje riječi na prazno mjesto. Za svaku je rečenicu prikazan prijevod na engleski kako bi igrač razumio značenje. Rješavanje se zadataka boduje te se sastavlja tablica rezultata. Nažalost, u sustavu Clozemaster mogu se učiti samo riječi. Nedostaju zadatci za učenje pravopisa i gramatike, ispravljanje čestih jezičnih pogrešaka, sastavljanje teksta te različiti tipovi igara i interaktivnih sadržaja.
U postojećim igrama morfološki su sadržaji slabo zastupljeni. Budući da je hrvatska morfologija zbog svoje složenosti područje koje bi moglo činiti dobar materijal za izradu jezičnih igara, a igre bi mogle poslužiti kao korisno pomagalo za njezino usvajanje, u idućim poglavljima ovoga rada prikazat će se nekoliko tipova morfoloških igara koje su osmislili i izradili autori rada. Izrada igara uključivala je spoznaje iz metodike hrvatskoga jezika, teorije igara i informatičke tehnologije, stoga će se prikazati sadržaj i struktura igara te tehnički aspekti njihove izrade i oblikovanja. Prikazane igre u idućim poglavljima služe učenju glagolskih oblika, no slične igre mogu se izraditi i za druge vrste riječi. Igre koje se trenutačno izrađuju, a čije su demoinačice pohranjene u GitLabovim[7] repozitorijima, bit će objavljene u sklopu mrežnih stranica *Hrvatskoga mrežnog rječnika – Mrežnika*[8] te na portalu *Hrvatski u školi*.

Cilj i korisnici igara

Morfologija je u nastavi hrvatskoga jezika u različitome opsegu prisutna na svim razinama osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga obrazovanja. Iz nastavnih planova za Hrvatski jezik vidljivo je da se u nižim razredima uglavnom uči o glagolima kao vrsti riječi i njihovim osnovnim obilježjima, dok se u višim razredima (prvenstveno šestome) sustavno uče svi glagolski oblici i obrađuju s njima povezane glasovne promjene[9]. U srednjoj školi osnovnoškolsko se gradivo ponavlja, usustavljuje i proširuje, a uči se i novo morfološko nazivlje[10]. U odnosu na tu raspodjelu program predstavljen u novome Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije, donesenome 29. siječnja 2019., bitno se ne razlikuje[11]. Prema njemu učenici se u nižim razredima osnovne škole također upoznaju s glagolima kao vrstom riječi, dok u višim razredima uče glagolske oblike. U odnosu na prethodni nastavni plan obrada glagolskih oblika raspoređena je među razredima te se u petome razredu počinju učiti osnovni oblici za izricanje sadašnjosti, prošlosti i budućnosti: prezent, perfekt i

---

[6] Clozemaster: https://www.clozemaster.com/languages/hrv-eng/play?utf8=%E2%9C%93&skill=vocabulary&sentences_per_round=10&mode=multiple-choice (pristupljeno 9. kolovoza 2019.)

[7] GitLab je sustav za upravljanje inačicama programa (engl. *version control system*) koji omogućava redovito ažuriranje datoteke u odabranim direktorijima te vraćanje prethodnih datoteka koje su spremljene u određenoj vremenskoj točki. Datoteke su spremljene na GitLabovim mrežnim repozitorijima te im mogu pristupiti i ažurirati ih ovlašteni korisnici. GitLab također omogućava objavljivanje mrežnih sadržaja s pomoću privatnih mrežnih poveznica te je tako moguće testirati interaktivne sadržaje poput igara i slati ih na uvid prije službenoga objavljivanja (GitLab 2018).

[8] Projekt *Hrvatski mrežni rječnik – Mrežnik* izvodi se u Institutu za hrvatski jezik i jezikoslovlje, a financira ga Hrvatska zaklada za znanost. Cilj je projekta stvoriti slobodno dostupan, jednojezični, hipertekstni, jednostavno pretraživ mrežni rječnik hrvatskoga standardnog jezika od 10 000 natuknica koji će omogućiti interakciju s korisnicima. Uz osnovne definicije i primjer uporabe, rječnik će sadržavati i školske definicije i primjere uporabe za učenike (3000) te definicije i primjere uporabe za strance koji uče hrvatski kao ini jezik (1000) (Hudeček i Mihaljević, 2017, str. 2–3).

[9] Nastavni plan i program za osnovnu školu, https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelji/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf (pristupljeno 26. kolovoza 2019.)

[10] Nastavni planovi i programi za gimnazije i strukovne škole, https://www.ncvvo.hr/nastavni-planovi-i-programi-za-gimnazije-i-strukovne-skole/ (pristupljeno 16. kolovoza 2019.).

[11] Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html (pristupljeno 29. siječnja 2020.). Kurikulum se za učenike 1. i 5. razreda osnovne škole i 1. razreda gimnazije primjenjuje od školske godine 2019./2020., dok će se u ostalim razredima početi provoditi tijekom sljedećih dviju godina.

futur I., dok se ostali glagolski oblici kao i dosad obrađuju u šestome razredu. Glagolski prilozi povezani su s gradivom sintakse te se obrađuju u osmome razredu kad se govori o preoblikama zavisnih rečenica. To se gradivo prema novome programu također usustavljuje i proširuje u srednjoj školi, a osnovna je razlika ta što se prema dosadašnjemu programu morfologija obrađivala u drugome razredu, a sad se obrađuje u trećemu.[12]

S obzirom na to, igre koje će se predstaviti u ovome radu primjerene su za učenike viših razreda osnovne škole koji su na nastavi obradili glagolske oblike jer u njima nema terminologije koja bi bila nepoznata učenicima na toj obrazovnoj razini. Riječ je o demoinačicama igara u kojima se pojavljuju glagolski oblici koji se uglavnom uče u šestome razredu osnovne škole, a igre također mogu biti korisne učenicima viših razreda osnovne škole te učenicima srednjih škola koji žele ponoviti ili uvježbati znanje glagolskih oblika. Igre mogu poslužiti i neizvornim govornicima na višemu stupnju učenja hrvatskoga, primjerice studentima jezika koji trebaju usvojiti cjelokupni konjugacijski sustav. Međutim, budući da se u njima pojavljuju i rijetki oblici, poput aorista i imperfekta, koji se uče u hrvatskim školama, no neizvornim govornicima uglavnom nisu potrebni, igre su u svome sadašnjem obliku prvenstveno namijenjene učenicima koji se s hrvatskim glagolskim sustavom upoznaju tijekom osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga obrazovanja. Nadalje, u nekima od igara postoji mogućnost odabira među nekoliko razina, a u tom se smislu igre mogu i dalje razvijati kako bi se prilagodile potrebama korisnika na različitim stupnjevima obrazovanja i s različitom razinom poznavanja hrvatskoga jezika. Jedna bi mogućnost bila da se izdvoji osnovna razina na kojoj bi se mogli vježbati osnovni oblici poput prezenta, perfekta i futura I., koji se prema novome programu uče već u petome razredu osnovne škole, a poučavaju se i na nastavi hrvatskoga kao stranoga jezika. O mogućnostima razrade igara bit će više riječi u nastavku, u okviru opisa svake pojedine igre.

Cilj igara vježba je određenih znanja s područja glagolske morfologije koje učenici trebaju usvojiti na nastavi hrvatskoga jezika te koja im iz nekoga razloga mogu predstavljati problem. Prije izrade igara izdvojena su sljedeća znanja koja bi se mogla uvježbavati s pomoću igara:

- pasivno znanje: vježba prepoznavanja glagolskih oblika
- aktivno znanje: samostalna tvorba oblika
- uvježbavanje oblika pomoćnih glagola *biti* i *htjeti* (čiji su mnogi oblici slični, rijetki ili neobični te bi ih bilo dobro vježbati zasebno)
- prepoznavanje glasovnih promjena do kojih dolazi pri tvorbi oblika
- otklanjanje čestih pogrešaka.

U nastavku će se prikazati četiri tipa igara s pomoću kojih se uvježbava jedna ili više vrsta morfoloških znanja: igra razvrstavanja glagolskih oblika (igra dovlačenja), igra pisanja glagolskih oblika i određivanja glasovnih promjena (miješani kviz), pamtilica s pomoćnim glagolima te kviz s čestim jezičnim pogreškama.

Razvrstaj glagolske oblike!

Igrom razvrstavanja glagolskih oblika[13] vježba se njihovo prepoznavanje, dakle pasivno znanje. Igra trenutačno obuhvaća samo glagolska vremena (prezent, perfekt, aorist, imperfekt, pluskvamperfekt, futur I. i futur II.) te je osmišljena tako da zadane glagolske oblike treba razvrstati u kućice s odgovarajućim vremenima. U svakome zadatku prikazuju se po tri polja s odabranim glagolskim vremenima te devet izmiješanih blokova koji sadržavaju glagole u tim oblicima. Blokove je potrebno razvrstati u zadana polja, što se izvršava dovlačenjem s pomoću miša ili uporabom zaslona na dodir. Igranje je vremenski ograničeno te igrači za rješavanje svakoga zadatka imaju jednu minutu. Kad se

[12] Prema Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik za srednje strukovne škole na razini 4.2. (https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_214.html, pristupljeno 29. siječnja 2020.) glagolska se vremena i načini također obrađuju u trećemu razredu.

[13] Igra razvrstavanja glagolskih oblika: https://borna12.gitlab.io/igre-mreznik/glagoli/ (pristupljeno 6. kolovoza 2019.)

svi blokovi dovuku na neko od polja, pored točno razvrstanih oblika prikažu se osvojeni bodovi, a u slučaju da je blok razvrstan u pogrešno polje u njegovu gornjem desnom kutu prikaže se točno glagolsko vrijeme. Vrijeme i točna rješenja boduju se te se po završetku igre rezultati, ako korisnik to želi, bilježe u tablicu koja prikazuje poredak svih igrača u igri.
Trenutačna inačica sadržava tri kombinacije glagolskih vremena koje se pojavljuju kao zadatci u igri:
a) perfekt, futur II., prezent (sadašnje, jedno prošlo i jedno buduće vrijeme)
b) futur I., pluskvamperfekt, futur II. (složena vremena)
c) aorist, prezent, imperfekt (jednostavna vremena).
Program kombinira oblike desetak glagola tako da se u svakome zadatku pojavljuje devet blokova s glagolima, a svakomu obliku treba pridružiti dva do četiri glagola. Glagoli su odabrani tako da budu zastupljeni različiti konjugacijski tipovi te svršeni i nesvršeni glagoli (zbog tvorbe aorista i imperfekta), a u nadogradnji je moguće dodati još glagola kako bi zadatci bili raznolikiji. Također, igra bi se mogla proširiti oblicima koje zasad ne uključuje, a to su glagolski načini, glagolski pridjevi i glagolski prilozi.
Igra u sadašnjoj inačici ne uključuje izbor između više razina, no moguće ju je razraditi na više načina. Primjerice, mogao bi se dodati odabir broja glagola za vježbu te bi se tako na početnoj razini razvrstavali oblici samo jednoga glagola, a naprednijima oblici više njih. Također, igra bi se mogla dopuniti odabirom oblika koji se vježbaju te bi korisnik tako mogao odabrati samo određenu kategoriju oblika kao što su prošla vremena, složeni glagolski oblici i slično.

Napiši glagolski oblik!

Igra pisanja glagolskih oblika[14] služi uvježbavanju samostalne tvorbe glagolskih oblika te znanja o glasovnim promjenama. Igra trenutačno sadržava samo jednostavne glagolske oblike prezent, aorist, imperfekt i imperativ, a planira se dodavanje glagolskih pridjeva i priloga, složenih glagolskih oblika te mogućnost odabira oblika jednoga ili više glagola koji će se uvježbavati. Kao i u prethodnoj igri, korisna bi funkcija bio odabir određene kategorije oblika.
U igri se pojavljuje 12 nasumično odabranih zadataka u kojima igrač treba upisati traženi oblik zadanoga glagola. U tim zadatcima uvijek se pojavljuju po tri pitanja iz prezenta, imperfekta, aorista i imperativa. Pitanja su na nadopunjavanje, igraču se prikaže glagol u infinitivu te zadano lice, broj i vrijeme. Ispod toga prikazano je prvih nekoliko slova traženoga oblika te igrač treba upisati ostatak. Za svaki odgovor igrač dobiva povratnu informaciju praćenu povećanom slikom emotikona koji može biti sretno lice ako je igrač odgovorio točno, tužno lice ako je odgovor pogrešan ili nesretan sat ako je igraču isteklo vrijeme (kod inačice igre s vremenskim ograničenjem). Uz podatak o pogrešnome odgovoru navodi se točan. Prepoznavanje glasovnih promjena uvježbava se potpitanjima. Za svaki od glagolskih oblika zastupljenih u igri po jedno od odabranih pitanja sadržava potpitanje o glasovnoj promjeni. Nakon upisivanja oblika u kojemu se dogodila glasovna promjena i točnoga odgovora na osnovno pitanje prikazuje se potpitanje *Do koje je glasovne promjene došlo pri tvorbi ovoga oblika?* s tri ponuđena odgovora za odabir. Programirano je da se u jednoj igri nalaze tri zadatka s potpitanjima.
Igra također sadržava napomene koje služe kao objašnjenje ili podsjetnik na pravila provođenja glasovnih promjena ili kakve druge pojave koje mogu predstavljati poteškoću pri usvajanju tvorbe glagolskih oblika. Napomene se aktiviraju po odgovoru na zadatak za koji su relevantne. Primjerice, nakon točnoga upisivanja prezentskoga oblika u kojem je došlo do glasovne promjene pojavit će se pitanje o kojoj je promjeni riječ, a potom, bez obzira na to je li na pitanje o glasovnoj promjeni odgovoreno točno, prikazat će se sljedeće objašnjenje:

Da bismo odredili je li u <u>prezentu</u> riječ o palatalizaciji ili o jotaciji, treba pogledati <u>treće lice množine</u>. Ako u njemu ne dolazi do glasovne promjene, riječ je o palatalizaciji (*pek* + *u* > *peku*), a ako u njemu dolazi do glasovne promjene, riječ je o jotaciji (*pis* + *ju* > *pišu*).

[14] Igra pisanja glagolskih oblika: https://borna12.gitlab.io/igre-mreznik/kviz-mijesani/ (pristupljeno 6. kolovoza 2019.)

Slično tomu, nakon upisivanja prezentskih oblika glagola *zaspati* ili *zasuti* prikazat će se napomena:

Glagol ZASPATI u prezentu ima nastavke: *-im*, *-iš*, *-i*, *-imo*, *-ite*, *-e*.

→ *zaspim*, *zaspiš*, *zaspi*, *zaspimo*, *zaspite*, *zaspe*

Glagol ZASUTI u prezentu ima nastavke: *-em*, *-eš*, *-e*, *-emo*, *-ete*, *-u*.

→ *zaspem*, *zaspeš*, *zaspe*, *zaspemo*, *zaspete*, *zaspu*

Pitanja i potpitanja boduju se, a za pogrešne odgovore bodovi se oduzimaju. Kako bi se potaknula motivacija igrača, za točne odgovore dobiva se više bodova nego što se za pogrešne gubi. Također, potpitanja mogu nositi dodatne bodove, ali ne nose negativne bodove. Moguće je odabrati i težinu igre te se igraču nude tri razine: igra bez vremenskoga ograničenja, igra s vremenskim ograničenjem od 40 sekundi po pitanju i igra s vremenskim ograničenjem od 20 sekundi po pitanju. Kod igre s vremenskim ograničenjem dodatno se boduje i vrijeme – ako igrač zadatak riješi točno, dobiva tim više bodova što je brže riješio zadatak. Igra na kraju računa ukupni rezultat igrača. Igrač svoj rezultat može registrirati pod proizvoljnim korisničkim imenom koje uključuje i emotikon te vidjeti kakav je njegov rezultat u odnosu na ostale igrače. Igrači koji osvoje jedno od prva tri mjesta dobiju virtualne medalje. Za svaku od težinskih razina kreiraju se zasebne tablice rezultata.

Trenutačna inačica igre sadržava oblike deset glagola – *zasipati*, *zasuti*, *spavati*, *zaspati*, *pisati*, *napisati*, *peći*, *ispeći*, *kupovati*, *nakupovati* – a u budućnosti se može proširiti dodavanjem novih glagola. Pri odabiru glagola vodilo se računa o tome da budu zastupljene različite konjugacijske vrste, svršeni i nesvršeni glagoli te glagoli u čijim se oblicima provode glasovne promjene. Glagoli *zasuti* i *zaspati* odabrani su zato što se u njihovim prezentskim oblicima zbog djelomičnoga preklapanja često griješi, pa stoga čine dobar materijal za vježbu.
Budući da je igra zamišljena tako da program ispisuje početak traženoga oblika, a igrač dopisuje ostatak, pri izradi se pojavilo pitanje rastavljanja oblika. Logično bi bilo da se oblici rastavljaju na osnovu i nastavak, npr. *spav-am*, no u tome su smislu problematični oblici u kojima se provodi kakva glasovna promjena, npr. *peč-em*, *pek-u*. U takvim je oblicima podatak o glasovnoj promjeni važan te bi ga igrač trebao sam prepoznati i upisati. Osim toga, neki se oblici u gramatikama različito raščlanjuju na osnovu i nastavak. To je slučaj s glagolima tipa *kupovati*, kod kojih se *-ov*, *-ev-* ili *-iv-* iz infinitivne osnove mijenja u *-u-/-uj-* u prezentskoj. U nekim se gramatikama (Babić i sur., 2007, str. 528; Raguž, 2010, str. 210; Težak i Babić, 2000, str. 144) spominje da se *-ov*, *-ev-*, *-iv-* u takvih glagola zamjenjuje sa *-uj-*, a prezentski su nastavci *-ēm*… *-ū*, a u drugima (Barić i sur., 2005, str. 269) govori se o morfu *-ū-* te nastavcima *-jēm*… *-jū*[15]. Prema tome, trebalo bi odlučiti hoće li se oblici tvoreni od prezentske osnove u igri rastavljati po modelu *kupuj-em* ili *kupu-jem*.
Drugo bi rješenje bila kombinacija, tako da se glagoli načelno rastavljaju na osnovu i nastavak, no kad je potrebno provjeriti podatak o glasovnoj promjeni, mogao bi se prikazati samo početni dio riječi do glasovne promjene, npr. *pe-čem*. Međutim, radi sustavnosti odlučeno je da se oblici neće rastavljati na osnovu i nastavak, već će program ispisivati samo prvih nekoliko slova kao pomoć, primjerice *spavati* > *spa*…, *peći* > *pe*…, *kupovati* > *kup*…, a ne cijelu osnovu.

[15] Za razliku od tradicionalnih gramatika u kojima se glagolski oblici dijele na osnovu i nastavak, u gramatici Silića i Pranjkovića (2006) donosi se drukčiji model prema kojemu se u tvorbi oblika razlikuje korijen, sufiksalni morfem osnove određenoga oblika te nastavak. U toj se gramatici pod nastavkom podrazumijeva gramatički morfem i svakom je obliku svojstven samo jedan niz nastavaka, odnosno gramatičkih morfema. U slučaju glagola kao što je *kupovati* govori se o sufiksalnome morfemu prezentske osnove *-u-jē-*//*-u-ø-* i nastavcima *-m*… *-ū*, pri čemu je *j* ispred *u* u 3. l. mn. međusamoglasničko (Silić i Pranjković, 2005, str. 60).

Još jedan problem koji se pojavio pri oblikovanju zadataka odnosio se na izgled odgovora. U prvoj inačici igre zadani oblik te početak glagola koji je trebalo nadopuniti navodili su se na sljedeći način:

peći, imperfekt, 1. lice mn.
pe…

Nakon testiranja igre zaključeno je da bi se brzina reakcije mogla pospješiti dodavanjem osobne zamjenice, primjerice:

peći, imperfekt, 1. lice mn.
mi pe…

Međutim, postavilo se pitanje što učiniti u slučaju imperativa u kojem oblik s osobnom zamjenicom ne zvuči prirodno. Odlučeno je da će se zamjenica zadržati kao oznaka traženoga lica, ali će se staviti u zagrade, npr.:

peći, imperativ, 1. lice mn.
(mi) pe…

Pamtilica za pomoćne glagole

Igra pamtilice s pomoćnim glagolima[16] igra se tako da igrač odabere pomoćni glagol *biti* ili *htjeti* za koje treba spojiti oblik glagola s odgovarajućim nazivom glagolskoga oblika (npr. za glagol *biti* kartica *futur I.* povezuje se s karticom *bit ću*). Nakon odabira glagola igrač može dodatno odabrati razinu koja određuje težinu igre. Prva razina ima četiri para za spajanje, druga razina ima osam parova, a treća dvanaest. Igra nema vremensko ograničenje, ali se boduje vrijeme koje je igraču bilo potrebno da završi pojedinu igru te broj poteza unutar kojega ju je završio. Rezultati se po želji spremaju u tablicu. Kao i kod igre *Napiši glagolski oblik!* rezultati su podijeljeni s obzirom na odabranu težinu igre, a u ovome slučaju zasebne tablice formiraju se i za svaki od pomoćnih glagola. Igra je grafički oblikovana tako da igre s glagolom *biti* i s glagolom *htjeti* imaju različite slike na poleđini kartica, a u oba slučaja riječ je o oblaku riječi koji sačinjavaju oblici odabranoga glagola.

Pri raspodjeli oblika odlučeno je da će se za glagol *biti* na prvoj razini vježbati razlika između dvaju prezentskih oblika, svršenoga i nesvršenoga te futura I. i futura II. Druga razina sadržava sva glagolska vremena, dakle oblicima iz prve razine dodana su prošla vremena (aorist, imperfekt, perfekt, pluskvamperfekt). Na trećoj razini dodani su glagolski načini (imperativ, kondicional I., kondicional II.) te glagolski pridjev radni i glagolski prilozi sadašnji i prošli. Kako bi se dobilo dvanaest parova, na toj razini nema svršenoga prezenta i perfekta. Raspodjela glagolskih oblika prema razinama prikazana je u prvoj tablici:

Tablica 1.
Raspodjela oblika pomoćnoga glagola biti *u trima razinama pamtilice*

BITI	1. razina	2. razina	3. razina
prezent (nesvršeni)	+	+	+
prezent (svršeni)	+	+	
aorist		+	+
imperfekt		+	+
perfekt		+	
pluskvamperfekt		+	+

[16] Igra pamtilice s pomoćnim glagolima: https://borna12.gitlab.io/igre-mreznik/pamtilica-pomocni-glagoli/ (pristupljeno 6. kolovoza 2019.)

futur I.	+	+	+
futur II.	+	+	+
kondicional I.			+
kondicional II.			+
imperativ			+
glagolski pridjev radni			+
glagolski prilog sadašnji			+
glagolski prilog prošli			+

U pamtilici s oblicima glagola *htjeti* nema svršenoga prezenta (*htjednem*) jer je taj oblik u uporabi rijedak i ne spominje se, primjerice, u školskim gramatikama, kao ni imperativa jer se imperativ glagola *htjeti* ne upotrebljava (usp. Babić i sur., 2007, str. 540). Prva razina pamtilice uključuje glagolska vremena prezent, perfekt, futur I. i futur II., na drugoj su prisutni svi oblici iz prve razine osim futura II., a dodana su ostala prošla vremena te načini kondicional I. i kondicional II., dok se na trećoj razini vježbaju svi oblici. Raspodjela oblika prema razinama prikazana je u drugoj tablici:

Tablica 2.
Raspodjela oblika pomoćnoga glagola htjeti *u trima razinama pamtilice*

HTJETI	**1. razina**	**2. razina**	**3. razina**
prezent	+	+	+
aorist		+	+
imperfekt		+	+
perfekt	+	+	+
pluskvamperfekt		+	+
futur I.	+	+	+
futur II.	+		+
kondicional I.		+	+
kondicional II.		+	+
glagolski pridjev radni			+
glagolski prilog sadašnji			+
glagolski prilog prošli			+

U nekim oblicima pomoćni glagoli *biti* i *htjeti* imaju dvostruke (rijetko trostruke) oblike koji se spominju u gramatičkim priručnicima i udžbenicima hrvatskoga jezika. To je slučaj s imperfektom glagola *biti*, za koji se navode oblici *bijah* i *bjeh*. Iako se u nekim priručnicima (npr. Babić i sur., 2007, str. 530) spominje da je oblik *bjeh* rijedak te se uglavnom pojavljuje u književnoumjetničkim tekstovima, ti se oblici navode u školskim gramatikama (Ham, 2017, str. 96; Hudeček i Mihaljević, 2017, str. 91; Težak i Babić, 2000, str. 149) i u udžbenicima (usp. Lazić, 2017, str. 41), stoga su i u pamtilici navedena oba oblika. Kod glagola *htjeti* u akuzativu je naveden samo oblik *htjedoh* koji se nalazi u školskim gramatikama te udžbenicima hrvatskoga jezika[17]. Slično imperfektu glagola *biti*, u školskim gramatikama (Hudeček i Mihaljević, 2017, str. 91; Težak i Babić, 2000, str. 149) i udžbenicima (Lazić, 2017, str. 41) spominju se dva imperfektna oblika glagola *htjeti* – *htijah* i *hoćah* – te se među njima ne pravi razlika iako se u nekim gramatikama (npr. Babić i sur., 2007, str. 530; Barić i sur., 2005, str. 272) oblik *hoćah* (i *hotijah*) određuje kao rijedak i/ili zastario. Međutim, radi podudaranja s udžbenicima i priručnicima koji se rabe u nastavi u pamtilici se navode oba oblika. Gramatike i udžbenici razlikuju se u tome koje oblike glagolskih priloga spominju te se u nekima od njih spominju dva oblika glagolskoga priloga sadašnjeg – *htijući* i *hoteći* – i dva oblika glagolskoga priloga prošlog – *htjevši* i *hotjevši* – a u nekima samo jedan od oblika. Stoga su u trenutačnoj inačici pamtilice navedena po dva oblika za svaki glagolski prilog. Naposljetku, iako je pluskvamperfekt moguće tvoriti i perfektom i imperfektom glagola *biti*, u igri su zbog prostorne ograničenosti navedeni samo oblici tvoreni perfektom glagola *biti* (*bio sam bio*, *bio sam htio*), koji su ujedno i uobičajeniji.

Česte jezične pogreške

Kviz s čestim jezičnim pogreškama[18] namijenjen je, kao što je jasno iz imena igre, otklanjanju čestih pogrešaka u vezi s glagolskih oblicima. Zadatci su u kvizu osmišljeni tako da se prikaže rečenica s prazninom na određenome mjestu te igrač treba odabrati ispravan glagolski oblik kojim bi se rečenica mogla nadopuniti. Ponuđeno je nekoliko odgovora od kojih igrač treba odabrati točan. Za rješavanje svakoga zadatka postavljeno je vremensko ograničenje od deset sekundi. Nakon svakoga odgovora prikazuje se napomena u kojoj se objašnjava problem i rješenje. Igra poput prethodno spomenutih bilježi igračeve rezultate te sadržava tablicu najboljih rezultata.
Kviz se trenutačno sastoji od sedam pitanja u kojima se ispituju sljedeći problemi:

- smjena *je*/*i* u glagolskome pridjevu radnom (*vidjela*, *vidio*)
- tvorba glagolskoga pridjeva trpnog (*donesen*/*donešen*/*donijet* > *donesen*)
- oblik infinitiva u futuru I. (*bit ću* / *ću biti*)
- perfekt povratnih glagola (*smijala se je* > *smijala se*)
- aorist glagola *biti* u kondicionalu (*ja bi trebala* > *ja bih trebala*)
- imperativ glagola kao što je *piti* (*pi* > *pij*)
- prezent glagola *zaspati* i *zasuti*.

Za svaki od problema u program je uneseno nekoliko zadataka te on nasumičnim odabirom prikazuje po jedan zadatak iz svake skupine. Osim toga, pitanja se prikazuju nasumičnim redoslijedom. Česte pogreške u vezi s tvorbom glagolskih oblika izdvojene su uglavnom na temelju napomena u *Hrvatskoj školskoj gramatici* Lane Hudeček i Milice Mihaljević (2017) te se planira ugradnja kviza u mrežno, slobodno dostupno izdanje te gramatike na adresi: http://gramatika.hr.

[17] U literaturi se spominju i aoristni oblici *htjeh* i *hotjeh*, no obično se napominje da je riječ o rijetkim ili zastarjelim oblicima (usp. npr. Babić i sur., 2007, str. 535; Barić i sur., 2005, str. 272).
[18] Kviz s čestim jezičnim pogreškama: https://borna12.gitlab.io/igre-mreznik/kviz-ceste-pogreske/ (pristupljeno 7. kolovoza 2019.)

Dizajniranje i razvijanje igara

Svi zadatci u igrama te odgovori i dodatni podatci za njih napisani su u formatu JSON[19] kako bi se podatci za svako pitanje lagano mogli grupirati te kako bi računalni kod za njihovu proizvodnju bio pregledan i jednostavan za uređivanje i nadogradnju osobama koje ne posjeduju programerske vještine. Logika igre te animacije pokrenute su s pomoću jezika jQuery koji je dorađena i pojednostavljena inačica jezika JavaScript. Rezultati za igru pohranjeni su u Google tablicama te se učitavaju na stranici s pomoću dodatka napisanoga u JavaScriptu Tabletop.js[20]. Uporabom Google tablica i spomenutoga JavaScripta izbjegava se složena potreba za *back-end* programiranjem[21] koje se rabi za pohranu podataka u pozadini mrežne stranice. Oblaci riječi koji se nalaze u određenim igrama poput pamtilice s pomoćnim glagolima i kviza s čestim pogreškama stvoreni su s pomoću besplatnoga mrežnog servisa WordClouds[22]. U programu se radi tako da se unese popis riječi te odredi oblik oblaka. Nakon toga može se promijeniti veličina, položaj i boja riječi koje se nalaze u oblaku te se tako stvoreni oblaci mogu spremiti kao slike ili PDF dokumenti.

Igre su se razvijale na servisu GitLab koji omogućuje pohranu i objavljivanje digitalnih podataka na mreži te upravljanje podatcima. GitLab u svojim repozitorijima omogućuje pristup pohranjenim podatcima i njihovo ažuriranje. Svako ažuriranje podataka u GitLabovu repozitoriju, s pomoću sustava za distribuirano upravljanje programskim inačicama Git, stvara određenu vremensku točku proizvoda za koju je moguće proučiti sve izmjene u odnosu na prethodnu inačicu te se po potrebi pojedina spremljena vremenska inačica proizvoda može vratiti kao trenutačna. Time je bila moguća proizvodnja igara bez straha da će razvojni kod pokvariti igru dodavanjem novih funkcionalnosti koje neće biti kompatibilne sa starima jer je podatke uvijek moguće vratiti na prethodnu inačicu. Također, pristup GitLabu i ažuriranje njegovih repozitorija odvijaju se mrežno, stoga jedan digitalni proizvod usporedno i nesmetano može razvijati više korisnika s više različitih računala. Pristup podatcima repozitorija može omogućiti jedino administrator, ali sadržaje poput mrežnih stranica moguće je objaviti za pregled na mreži pod skrivenom domenom koja nosi naziv korisnikova korisničkog imena i repozitorija (u ovome slučaju *https://borna12.gitlab.io/igre-mreznik*).

Elementi su igrifikacije (engl. *gamification*) koji su se upotrebljavali za izradu igara bodovanje, vremensko ograničenje, tablice rezultata te dodjela medalja za najbolje igrače. Ti elementi slični su elementima koje nalazimo u sportskim natjecanjima, pa na sličan način kao što medalje i priznanja u sportu mogu motivirati sportaše, spomenuti elementi igrifikacije mogu motivirati igrače na vježbu i učenje kako bi postigli dobre rezultate i svoj uspjeh i znanje podijelili s ostalim igračima. Bodovanje je temeljni element za ostale elemente igrifikacije jer se na temelju njega stvaraju tablice rezultata te dodjeljuju medalje. U nekim slučajevima igrači se ne žele natjecati te ih ne zanima njihov rezultat u odnosu na ostale, stoga je opcija predaje rezultata za natjecateljsku tablicu proizvoljna, a svaki igrač može stvoriti svoje korisničko ime za igru te i na taj način može ostati anoniman ako to želi. Medalje, unatoč tomu što su virtualne, služe kao nagrada i priznanje za najbolje igrače te poticaj drugim, slabijim igračima da ih se potrude osvojiti. Vremensko ograničenje dodano je kako bi igra bila dinamičnija te omogućila pravednije bodovanje igrača jer će igrači boljega znanja brže odgovoriti na pitanja. Vremensko ograničenje također može spriječiti igrače da varaju tijekom igre tražeći odgovor u vanjskim izvorima umjesto da se koriste vlastitim znanjem.

---

[19] JSON (JavaScript Object Notation) je tekstno otvoreni standard dizajniran za čitljivu razmjenu podataka koji se temelji na sintaksi JavaScripta. Upotrebljava se u mrežnome razvoju jer omogućuje interoperabilnu, brzu i neometanu razmjenu informacija među različitim sustavima i programima (Techopedia, 2011).

[20] Tabletop.js: https://github.com/jsoma/tabletop (pristupljeno 9. kolovoza 2019.)

[21] *Back-end* programiranje je programiranje koje se odnosi na obradu i pohranu podataka, često privatnih, koji se ne prikazuju korisniku kada posjeti stranicu ili otvori program (Panian, 2005, str. 50).

[22] WordClouds.com: https://www.wordclouds.com (pristupljeno 9. kolovoza 2019.)

Zaključak

Zbog složenosti hrvatskoga morfološkog sustava oblici riječi predstavljaju dobar materijal za izradu obrazovnih igara s pomoću kojih bi se njihovo uvježbavanje i usvajanje učenicima moglo učiniti lakšim i zanimljivijim. U radu su prikazani primjeri igara za učenje glagolskih oblika, a slične igre mogu se izraditi i za druge vrste riječi. Pri izradi igara na umu je valjalo imati morfološko gradivo koje se obrađuje u školama te s obzirom na to ciljne korisnike igara i znanja koja bi s pomoću njih bilo korisno uvježbavati. Budući da su u igrama u različitim kombinacijama zastupljeni svi glagolski oblici, primjerene su učenicima viših razreda osnovnih škola i srednjih škola koji su te oblike obradili na nastavi, a mogu biti korisne i neizvornim govornicima na višoj razini učenja hrvatskoga jezika. Međutim, u daljnjemu razvoju igara postoji mogućnost njihova raščlanjivanja na težinske stupnjeve kako bi se mogle upotrebljavati za vježbu osnovnoga ili opširnijega znanja o glagolskim oblicima. Prikazana su četiri tipa morfoloških igara s različitim obrazovnim ciljevima: igra razvrstavanja glagolskih oblika kojom se vježba prepoznavanje oblika, igra dopisivanja nastavaka namijenjena vježbanju samostalne tvorbe oblika, pamtilica s oblicima pomoćnih glagola *biti* i *htjeti* te kviz s čestim pogreškama povezanim s glagolskim oblicima. Pri osmišljavanju sadržaja igara pozornost je posvećena tomu da se odaberu različiti konjugacijski tipovi glagola te uključe i česti problemi s kojima se učenici susreću poput razlikovanja glasovnih promjena ili čestih pogrešaka, a igre je osim spomenutim raščlanjivanjem na razine moguće proširiti i dodavanjem novih glagola i zadataka.

Projekt *Hrvatski mrežni rječnik – Mrežnik*, unutar kojega su izrađene prikazane igre, završava 28. veljače 2021. te će igre biti dostupne na mrežnim stranicama rječnika. *Mrežnik* će osim igara za učenje glagolskih oblika sadržavati i druge igre poput igara za učenje pravopisa, značenja riječi i gramatike, igara za učenje glagoljice te brajice i znakovnoga jezika. Neke od igara već su dostupne na portalu *Hrvatski u školi*, primjerice igre za učenje pravopisa[23] (hrvatski.hr/igre/) i igre za učenje glagoljice[24] (hrvatski.hr/volim-glagoljicu/). Kad se dovrše, igre za učenje glagolskih oblika također će se objaviti na spomenutome portalu.

S ciljem popularizacije planira se oglašavanje igara na stranicama Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje te društvenim mrežama. Osim toga, unutar kodova igara ugradit će se Googleova analitika koja omogućava prikupljanje podataka o posjećenosti sadržaja stranice te će se na taj način steći uvid u to koje se igre najviše igraju, koliko vremena igrači provode na pojedinim igrama te koliko igrača pojedinu igru igra više puta. Popularnost obrazovnih igara vidljiva je, primjerice, iz podatka da je objava o igrama za učenje glagoljice na stranicama Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje na Facebooku 21. veljače 2019., dan prije Dana hrvatske glagoljice i glagoljaštva, dosegnula 16 645 korisnika, dobila 772 oznake *sviđa mi se* ili *super* te bila podijeljena 106 puta[25]. Iz tablice rezultata za glagoljične igre možemo vidjeti da je 689 igrača odigralo pamtilicu te predalo rezultate, a u slučaju kvizova to je učinilo 396 igrača, što također svjedoči o posjećenosti i uspješnosti igara. U tablicama se također mogu proučiti rezultati igrača koji su se natjecali te njihov stupanj znanja, a ti se podatci mogu upotrijebiti za daljnje unapređenje igara.

Napomena

Ovaj je rad izrađen u okviru istraživačkoga projekta *Hrvatski mrežni rječnik – Mrežnik* (IP-2016-06-2141) koji u cijelosti financira Hrvatska zaklada za znanost.

---

[23] Igre za učenje pravopisa: http://hrvatski.hr/igre/ (pristupljeno 9. rujna 2019.)

[24] Igre za učenje glagoljice: http://hrvatski.hr/volim-glagoljicu/ (pristupljeno 9. rujna 2019.)

[25] Facebook: https://www.facebook.com/ihjj.hr/photos/a.687321037952455/2715935941757611/?type=3&theater (7. rujna 2019.)

Literatura i izvori:

Aladrović Slovaček, K., Ivanković, M. i Srzentić, D. (2013). Jezične igre u nastavnoj praksi. U: Petrović-Sočo, B. i Višnjić Jevtić, A. (ur.). *Play and playing in early childhood* (str. 14–23). Zagreb: OMEP Hrvatska.

Aladrović Slovaček, K., Ivanković, M. i Srzentić, D. (2013). Jezične igre u nastavnoj praksi. U: Petrović-Sočo, B. i Višnjić Jevtić, A. (ur.). *Play and playing in early childhood* (str. 14–23). Zagreb: OMEP Hrvatska.

Ashaari, N. S., Ismail, A., Layth, Khaleel, F. i Tengku Wook, T. S. M. (2016). Gamification Elements for Learning Applications. *International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology*, *6*(6), 868–874.

Babić, S. i sur. (2007). *Glasovi i oblici hrvatskoga književnoga jezika*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.

Barić, E. i sur. (2005). *Hrvatska gramatika* (četvrto izdanje). Zagreb: Školska knjiga.

Brewster, J., Ellis, G. i Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. Essex: Person Education Limited.

Deesri, A. (2002). Games in the ESL and EFL Class. *The Internet TESL Journal, 8*(9),

Frost, J. L., Reifel, S. i Wortham, S. C. (2012). *Play and Child Development* (četvrto izdanje). Boston: Pearson.

GitHub. *Tabletop.js*. Preuzeto s: https://github.com/jsoma/tabletop (pristupljeno 9. kolovoza 2019.).

GitLab. *About GitLab*. Preuzeto s: https://about.gitlab.com/ (pristupljeno 7. rujna 2019.).

Ham, S. (2017). *Školska gramatika hrvatskoga jezika* (peto izdanje). Zagreb: Školska knjiga.

Huang, Y.-M., Chao, H.-C., Deng, D.-J. D., & Park, J. J. (2013). *Advanced Technologies, Embedded and Multimedia for Human-centric Computing*. New York: Springer.

Hudeček, L. i Mihaljević, M. (2017). *Hrvatska školska gramatika*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.

Hudeček, L. i Mihaljević, M. (2017). Hrvatski mrežni rječnik – Mrežnik. *Hrvatski jezik, 4*(4), 2–3.

Igra pamtilice s pomoćnim glagolima (2019). Preuzeto s: https://borna12.gitlab.io/igre-mreznik/pamtilica-pomocni-glagoli/ (pristupljeno 6. kolovoza 2019.)

Igra pisanja glagolskih oblika (2019). Preuzeto s: https://borna12.gitlab.io/igre-mreznik/kviz-mijesani/ (pristupljeno 6. kolovoza 2019.)

Igra razvrstavanja glagolskih oblika (2019). Preuzeto s:https://borna12.gitlab.io/igre-mreznik/glagoli/ (pristupljeno 6. kolovoza 2019.)

Igre za učenje glagoljice (2019). Hrvatski u školi. http://hrvatski.hr/volim-glagoljicu/(pristupljeno 9. rujna 2019.)

Igre za učenje pravopisa (2019). Hrvatski u školi. http://hrvatski.hr/igre/ (pristupljeno 9. rujna 2019.)

Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje. *Facebook*. Preuzeto s: https://www.facebook.com/ihjj.hr/photos/a.687321037952455/2715935941757611/?type=3&theater (pristupljeno 9. kolovoza 2019.).

James, S. (2017). *Game-based learning: Effective teaching driven by play. Independent Schools Portal.* Preuzeto s: https://www.independentschoolsportal.org/blog/game-based-learning-effective-teaching-driven-by-play (pristupljeno 16. kolovoza 2019.)

Jensen, E. (2003). *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.

Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za srednje strukovne škole na razini 4.2. *Narodne novine* 10/2019. Zagreb. (https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_214.html (pristupljeno 29. siječnja 2020.).

Kviz s čestim jezičnim pogreškama (2019). Preuzeto s: https://borna12.gitlab.io/igre-mreznik/kviz-ceste-pogreske/ (pristupljeno 7. kolovoza 2019.)

Laganà, M. (2017). *Team-CARE, together we win*. Bologna: Youcanprint.

Lazić, D. (2017). *Glagolska morfologija u udžbenicima hrvatskoga jezika* (diplomski rad). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Meletiou-Mavrotheris, M., Mavrou, K. i Paparistodemou, E. (2015). *Integrating Touch-Enabled and Mobile Devices into Contemporary Mathematics*. Pennsylvania: IGI Global.

Mihaljević J. (2016). E-učenje i hrvatski jezik. *Hrvatski jezik, 3*(3), 24–27.

Mihaljević, A. i Mihaljević, J. (2019). Mrežne igre u poučavanju i učenju hrvatskoga jezika. U: Majdenić, V.; Trtanj, Ivana. i Živković Zebec, V. (ur.). *Dijete i jezik danas (Children and languages today) VIII. međunarodni znanstveni skup* (str. 113–137). Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Mihaljević, M. (2017). Hrvatski u školi. *Hrvatski jezik, 4*(2), 13–15.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2006). Nastavni plan i program za osnovnu školu. Preuzeto s: https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelji/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf (pristupljeno 26. kolovoza 2019.).

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. (2015). Nastavni planovi i programi za gimnazije i strukovne škole. Preuzeto s: https://www.ncvvo.hr/nastavni-planovi-i-programi-za-gimnazije-i-strukovne-skole/ (pristupljeno 16. kolovoza 2019.).

Panian, Ž. (2005). *Informatički enciklopedijski rječnik*. @-L. Zagreb: Jutarnji list.

Prensky, M. (2001). Fun, Play and Games: What Makes Games Engaging. U: *From Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill

Raguž, D. (2010). *Gramatika hrvatskoga jezika*. Zagreb: vlastita naklada.

Silić, J. i Pranjković, I. (2005). *Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta.* Zagreb: Školska knjiga.

Singer, Dorothy G. i Jerome L. Singer. (2007). *Imagination and play in the electronic age*. Cambridge-London: Harvard University Press.

Techopedia. *What is JavaScript Object Notation (JSON)?* (2011). Preuzeto s: https://www.techopedia.com/definition/3930/javascript-object-notation-json (pristupljeno 16. siječnja 2020.)

Težak, S. i Babić, S. (2000). *Gramatika hrvatskoga jezika: priručnik za osnovno jezično obrazovanje* (dvanaesto izdanje). Zagreb: Školska knjiga.

Wordcloudes.com. Preuzeto s: https://www.wordclouds.com (pristupljeno 9. kolovoza 2019.).

Morphology Games - the Example of Games for Learning Verbal Forms

Abstract
Since Croatian is a highly inflected language, morphology is an important part of Croatian language teaching and is being taught systematically during elementary as well as secondary education. Due to the complexity of the Croatian declension and conjugation system, it is important to explain it to children in an intelligible and entertaining way. This can be achieved by means of electronic games. In this paper, the possibility of using electronic games in the teaching and learning of morphology will be presented using the example of games focusing on verbal forms. The authors will demonstrate many different types of games, such as quizzes, drag and drop games, memory, etc. Different games will be shown for higher and lower levels of education. These games include recognizing and creating verbal forms and avoiding common language mistakes. Some games will give the players scores with leaderboards which can help additional motivation for practicing and studying. There will also be a demonstration of how to use dictionary content, in this case, content from *Croatian web dictionary – Mrežnik* which is currently being compiled, for creating certain educational games. Computer technologies used in game creation will also be demonstrated.

Keywords: *educational games, morphology, technology in education, verbal forms*

Izvorni znanstveni rad

Prijedlog revizije tematske podjele lirskih vrsta u srednjoškolskoj nastavi književnosti

Tin Lemac

Sažetak

Udžbenici književnosti za prvi razred gimnazije ili srednje strukovne škole (Zrinjan i Solar, Dujmović-Markusi, Solar, Zrinjan i Sorčik), kao i pripadajući metodički priručnik za interpretaciju poezije (Bouša), nude tematsku podjelu lirskih vrsta koja počiva na temeljima Teorije književnosti Milivoja Solara. Cilj ovog rada revizija je navedene tipologije koja počiva na predmetnotematskom obzoru. U središte razmatranja postavljamo poetološku relaciju subjekt – svijet, metaforu kao temeljni princip izgradnje poetskog teksta (Jakobson) koju analiziramo po interakcionističkoj teoriji Maxa Blacka i tropološko-diskurzivnoj teoriji Paula Ricoeura te idejnotematski sloj pjesme. Iz idejnotematskog sloja aproksimativno se određuje metafora pjesme (M), dok se kroz predmetnotematski sloj očitava metafora stiha (m). Iz pjesme izdvajamo metafore subjekta i metafore svijeta na mikro i makrorazini te proširujemo horizont dosad zadanih tematskih vrsta i nudimo izdašniju tipologiju. Teorijsko-metodološki okviri ovog rada počivaju na strukturalističkoj stilistici i formalnoj analizi poetskog teksta.

Ključne riječi: *interpretacija; lirska vrsta; metafora; stilistika; tema*

Uvod

Tematska podjela lirskih vrsta jedna je od najpoznatijih i najfrekventnijih podjela lirike kao roda i lirske pjesme kao žanra. Prisutna je u priručničkim knjigama teorije književnosti (Solar, 2000, Lešić, 2008), kao i u brojnim udžbenicima osnovnoškolske i srednjoškolske nastave književnosti.[1] S obzirom na njezinu relativnu uniformnost i zadane kriterije izvođenja, u ovom radu izgrađujemo njezinu reviziju s obzirom na stilističku analizu lirskoga teksta i potrebe za preciznijim izricanjem parametara koji bi bili jedinstveni u analizi takovrsne kategorije. Potreba za revizijom pojavila se iz teorijskih i praktičnih razloga. Teorijski razlozi leže u mogućnosti dohvaćanja podjele koja bi slijedila izvjesne kriterije i pokazala se čvršćom i uniformnijom od prethodne, a praktična je vezana za rad u nastavi i teškoću određenja tematske lirske vrste kada je riječ o određenim pjesmama koje su obuhvaćene srednjoškolskim gradivom književnosti. Prije svega, mislimo na modernu liriku koju kronološki možemo smjestiti od baroka kao prvog znaka jezičnog eksperimenta, a književnopovijesno u modernizam, te avangardnu i postmodernu liriku 20. st. U ovom se slučaju teorijska i praktična razina kvalitetno nadopunjuju jer sama analiza lirskog teksta počinje od formalne analize, kao bi se prešlo na sadržajnu, stilsku i poetičku razinu. Tematska je vrsta kategorija koja povezuje formalnu i sadržajnu razinu lirskog teksta i samim time smješta se u prostor složenijega dohvaćanja lirskoga znaka u metodičkoj obradi. Iako je ovaj rad primarno teorijske naravi, u krajnjim će zaključcima dotaknuti

[1] Nećemo navoditi sve udžbenike koji sadrže ovu podjelu jer ih je mnogo i nisu svi u središtu našeg zanimanja, a oni najvažniji srednjoškolski bit će spomenuti i podjele u njima analizirane u narednom paragrafu.

metodičku razinu i kroz sustav novoopisanih kategorija dati izvjesne savjete kako prilagoditi navedene teorijske mogućnosti u nastavi. Teorijsko-metodološki okviri ove analize počivaju na formalnoj i sadržajnoj analizi lirskoga teksta, strukturalističkoj stilistici književnoga (poetskog) teksta, te raznorodnim teorijama metafore koje nalazimo prikladnima u ovakvoj vrsti analize. Takav pristup izabiremo zato jer se srednjoškolska prilagodba poetske teorije zbiva u koordinatama istraživanja lirske pjesme kao žanra i stila pri čemu se jasno ne razdvajaju konceptualizacijske osi. S druge strane, u učeničkoj analizi postoji izvjestan tip hibridizacija tematskih vrsta (pogotovo u prethodno navedenoj lirici), tako da se svaka vrsta teorijske i praktične nejasnoće želi izbjeći. Rad je koncipiran od rasprave, tj. polemike sa stajalištima iznesenim u najvažnijim gimnazijskim udžbenicima i udžbenicima za četverogodišnje strukovne škole za 1. razred (kad je tematska podjela lirskih vrsta obuhvaćena Godišnjim planom i programom), analitičkoga modela i iznošenja nove tipologije koja svoje mjesto može pronaći u novim srednjoškolskim udžbenicima književnosti.

Rasprava

Tematska podjela lirskih vrsta iz *Teorije književnosti* Milivoja Solara (2000, str. 75) nekritički je prenesena u najvažnije hrvatske srednjoškolske udžbenike književnosti.[2] Ona se u bitnom sastoji od podjele lirskih pjesama na ljubavnu, misaonu/refleksivnu, ljubavnu, socijalnu, domoljubnu, religioznu i pejzažnu. Iz analize udžbeničkih prikaza, tj. udžbeničke paradigme, pokušat ćemo otvoriti pitanje aporičnih mjesta. Osim udžbenika, osvrnut ćemo se i na metodički priručnik *Priručnik za interpretaciju poezije s pojmovnikom* Dubravke Bouša (2009).

Milivoj Solar i Snježana Zrinjan autori su udžbenika za prvi razred gimnazije *Književnost 1* (2009, str. 56–57) u kojima svoju lirsku podjelu zasnivaju na sadržaju i temi. Pritom, izvode podjelu s pripadajućim definicijama. Misaonu pjesmu definiraju kao *iznošenje mišljenja o nečemu kao što je ljubav*, *smrt*, *umjetnost*, religioznu određuju odnosom pojedinca i boga, te odnosa prema vjeri, pejzažnu kao iznošenje ljepote prirode, domoljubnu kao izraz domovinskih osjećaja i doživljaja domovine, socijalnu kao usmjeravanje osjećaja i misli na socijalnu nejednakost i empatiju prema obespravljenima, duhovno-religioznu i anakreontsku kao izraz pjesnikova raspoloženja.

U bitnom, prethodna je podjela zasnovana na odnosima tema i motiva te misli i osjećaja. Pritom, iznimno je sužen tematski horizont misaone pjesme (on se u bitnom prostire od individualnih partikularnosti do univerzalija). Pejzažna je pjesma isključivo svedena na opisnu paradigmu koja se i vrijednosno utemeljuje (ljepote prirode).

Milivoj Solar, Snježana Zrinjan i Višnja Sorčik autori su gimnazijskoga udžbenika *Baština riječi 1* (2014) u kojem iznose složeniji pristup tematskoj podjeli lirskih vrsta (2014, str. 48–49). Analitički okvir koji se prigiba metodičkoj paradigmi zasnivaju na temi, praćenju misli i osjećaja, motivima i poetskoj poruci. Temu definiraju kao *jedinstveno značenje pjesme*, motive kao *najmanje jedinice književnog djela sa samostalnim značenjem*, a poetsku poruku kao *osnovni stav pjesnika*. Tako, primjerice, za primjer misaone pjesme uzimaju Cesarićevu *Pjesmu mrtvog pjesnika* i govore kako je njezina poetska poruka da je *pjesništvo komunikacija pjesnika sa čitateljem koji otvorena srca pristupa književnom djelu*, za primjer pejzažne pjesme uzimaju Matoševo *Jesenje veče* i govore kako je njezina poetska

[2] Problem nekritičkoga prenošenja znanja iz jednoga u drugo područje književne teorije i prakse nije samo ovdje slučaj. Same teorije književnosti koje su napisane kao priručnička literatura s izvjesnim sintetičkim spoznajama o dosegu zapadnoeuropske i američke književnoteorijske misli često ne anticipiraju aktualne dosege svojstvenih potpodručja (u ovom je slučaju riječ o poetskoj teoriji). S druge strane, riječ je o tome kako akademska i pedagoška paradigma nisu u dosluhu u vidu prilagodbe teorijskih saznanja u metodičkom okruženju i dobivanja rezultata koji nastaju u nastavnom radu s učenicima te njihove analize i interpretacije. *Nota bene*, akademski studij lirike trenutno je obuhvaćen općenitim pitanjima u okviru teorije književnosti i propitivanjima partikularnih poststrukturalističkih i postmodernističkih perspektiva u analizi samog teksta, dok je metodička, tj. nastavna paradigma uglavnom utemeljena na formalnoj i osnovama poetičko-stilske analize.

poruka da je *u sveopćem umiranju i nestajanju izdvojeni pojedinac – umjetnik koji šapće da je život moguć*, primjer domoljubne pjesme Kranjčevićeva je pjesma *Moj dom* čija poetska poruka glasi da *tek smrt donosi oslobađanje pojedinca i njegove ljubavi prema domovini*.

U prethodno navedenom pristupu problematične su definicije teme i motiva, kategorija poetske poruke i njezino praktično određenje na primjerima. Semantičke analize poetskog teksta odavno su napuštene, a mogu se pojaviti tek u tragovima s vrlo velikom aproksimacijom prije stilističkih analiza ako slijedimo postavke Marine Katnić Bakaršić (2006, str. 102) koje kažu kako je semantička analiza jezičnoga uzorka nužan preduvjet stilističkoj analizi. S druge strane, ako kažemo da je tema jedinstveno značenje pjesme (koliko god pojednostavljivali teorijske zasade zbog učenika kao recipijenata), otvaramo vrata dekonstruiranoj idealnoj hermeneutici teksta i u bitnom simplificiramo prolaz između retorike, stilistike i poetike kao analitičkih paradigmi. Iako je zasad naš pogled na taj problem još prilično zamagljen, približno definiramo temu kao niz leksičkih serija u predmetnom sloju i njihova približna značenja u koordinatama dotičnoga poetskog teksta. Motiv jest s formalno-analitičkoga aspekta najmanja jedinica književnoga djela, ali nije sasvim jasno što znači sintagma *samostalno značenje*. Je li to njegova denotacija ili konotacija, značenje izolirano iz metaforičkoga procesa u samoj pjesmi? Smatramo kako se pojam najmanje jedinice treba tražiti u minimumu diskurzivnosti nekog teksta koji nastaje iz žanrovske, stilske i poetološke parametrizacije, no neki značajniji koraci još su uvijek izvan dosega. Poetska poruka didaktičko je sredstvo poentiranja pjesme koje leži u vrlo arhaičnim književnoteorijskim konceptima 19. stoljeća, a danas bi se moglo eventualno koristiti u nekim pragmatičkim ili pragmastilističkim analizama lirskoga diskurza (vidi kod Johnson 1981, str. 114). U objašnjenjima poetskih poruka miješaju se vrijednosni, idejni i tematski kriterij. Pritom, Cesarićeva se pjesma interpretira u izabranom kodu (ne analizira), Matoševa parafrazira, a Kranjčevićeva vrijednosno verificira. Iz analitičkih dionica uviđamo nesklad teorije i prakse u određenju poetske poruke, tj. nesklad kriterija o kojem se govori. Pritom, ako krenemo iz pozicije pjesnika (a ne subjekta), otvaramo zastarjele teorijske poglede iz romantizma (Novalis, Schelegel) jer nismo jasnije definirali navedeni problem.

Dragica Dujmović-Markusi autorica je udžbenika *Književni vremeplov 1* (2015) u kojem lirske teme definira (2015, str. 56–63) kao osobne te piše kako one izražavaju *ljudske emocije i misli iz ključnih situacija u životu*. Iznosi stav kako je konačnu tematsku podjelu lirskih vrsta nemoguće napisati, te kako je svaka lirska tema *istovremeno i misaona jer pjesnik izlaže svoj duhovni svijet*, *a njemu emocija nije odvojiva od razmišljanja*. Ljubavnu pjesmu definira pripadajućim emocijama, socijalnu temom socijalnih problema, pejzažnu *doživljajem u slici krajolika* pri čemu razlikuje prividnu i pravu temu (prividna bi bila opis krajolika, a prava pjesnikove emocije i misli), domoljubnu povijesnim situacijama, a duhovno-religioznu pitanjima ljudskoga postojanja i odnosu prema božanskom.

U pristupu Dujmović-Markusi postoji nekoliko singulariteta. To su odnos autora i subjekta, privilegiranje osobne perspektive, nerazjašnjen odnos misaonosti i emocionalnosti te neujednačenost kriterija za izvođenje podjele, tj. definiranje lirskih vrsta. Odnos autora (pjesnika) i subjekta već je gore razjašnjen, dok se privilegiranju osobne perspektive može suprotstaviti lirski glas u nekom drugom licu koje nije prvo lice jednine (1. lice množine ili impersonalnost lirskoga iskaza). Misaonost i emocionalnost mogu se razlikovati izborom leksičkih serija, stilskoga izražajnog sredstva (npr. hiperbola ili emfaza kao sastavnice emotivnoga govora, antiteza i paradoks kao sastavnice misaonoga govora), tonom, ispitivanjem afektivne funkcije jezika ili u specifičnim slučajevima određivanjem emociometrije[3] (Lemac 2019a, str. 63). Zaključak o nesvodivosti lirskih vrsta na konačan zbroj itekako

[3] U raspravi *U ime autora* (*Prolegomena za teoriju i stil ispovjedne lirike* – Lemac 2019a) emociometrija se definira kao jedan od teorijsko-analitičkih parametara ispovjedne lirike koji signalizira emocijsku infrastrukturu ispovjednog diskurza. Dijelovi te strukture su žarišta i osi. Žarišta se povezuju s tematskim riječima u kojima

je valjan i dobrodošao, ali činjenica da je svaka vrsta ujedno i misaona dokida samu odredbenu vrijednost te lirske vrste jer se svodi isključivo na mišljenje (čak bi se sintagma *duhovni svijet* mogla zamijeniti preciznijom *unutarnji svijet*), tj. na ujedinjenost emotivnoga i misaonoga signala što nije sasvim valjan zaključak iz prethodno navedenih postavki o razlikovanju misaonosti i emocionalnosti. Kriteriji za određenje lirskih vrsta uglavnom su tematski, uz onaj emotivni za ljubavnu pjesmu. Kod pejzažne pjesme pojavljuje se zanimljiva konstatacija o prividnoj i pravoj temi koja bi svoje temelje mogla pronaći u referencijalnim slojevima pjesničkoga iskaza ili aplikaciji Hjelmslevljeva odnosa izraza i sadržaja na samu poetsku postavu.

Dubravka Bouša u *Priručniku za interpretaciju poezije s pojmovnikom* (2009, str. 34–39) određuje temu kao *područje života koje pjesnik bira za svoju osnovu pjesme*, a lirske vrste izvodi iz nejasnoga razgraničenja raznorodnih kriterija kao što su emotivnost, ton, tematika i projekcija nekih poetskih sadržaja u druge. Većina se definira kombinacijom tih kriterija, dok se ljubavna definira isključivo emotivnošću. Pejzažna se definira pjesnikovim emocijama te samostalnim ili simboličkim značenjem slike prirode, socijalna emotivnošću i kritičkim tonom, religiozna projekcijom religijskih u općeljudske poetske sadržaje, a misaona subjektivnim doživljajem svijeta, emotivnošću, dubinom razumijevanja sadržaja i pripadnim tematskim poljima kao što su znanost, umjetnost i duhovnost.

Definicija teme u Boušinoj analizi iznimno je simplificirana, te kao takva ne može biti dio znanstvenoga razmatranja, dok su parametarske kategorije izvođenja podjele dobro postavljene, ali izmiješane i neravnomjerno provedene. Problem je što raznorodne kategorije potječu iz različitih konceptualizacijskih sustava, pa bi se trebale u kombinaciji primjenjivati na sličnoj aproksimacijskoj osi. Kod definicije misaone pjesme izraženi su subjektivnost i emotivnost naspram (kvazi)objektivnosti i misaonosti te valorizacija shvaćanja teme za koju ne razaznajemo parametarski sustav.

Analitički model

Kad sagledamo prethodno navedene analize, uviđamo da su one u bitnom bile utemeljene na istraživanju predmetnotematskog horizonta uz osvrtanje na neke parametre koji su navedeni i elaborirani. Smatramo kako im nedostaje uniformnost jer navedene kategorije nisu samo teorijske spekulacije, već i modeli čija se primjena provodi u nastavi, stoga bi trebali biti preciznije obrađeni kako bi se došlo do jednoznačnosti. Naša analiza pomiče fokus na idejnotematski horizont i na temeljnu poetološku relaciju *subjekt – svijet* koja se pojavljuje kao semantički utemeljena objedinjujuća postavka ove analize. Osim toga, u samom se tekstu provodi analiza metafore koja svoje utemeljenje nalazi u strukturalističkoj Jakobsonovoj tezi o poeziji kao metafori, a specifične perspektive koje primjenjuje Blackova je interakcionistička teorija (model semantičke interakcije sastavnica koje tvore metaforu) i Ricoeurov model metafore diskurza (razlikovanje tropološke i diskurzivne metafore kao mikroi makrojedinice). U Blackovu modelu načelno svaka semantička interakcija leksema koji tvori sintagmu, a izrečeni su u prenesenom značenju, može se smatrati metaforom (Black u: Kojen 1980, str. 11–34). Iako je ta teza već prevladana i sa stajališta distribucije figure pomalo i polovična, možemo je načelno prihvatiti kako bismo u pjesmi formalizirali sintagmatsku metaforičku građu. Ricoeurov model metafore kao diskurza (1981) pokazuje se bitnim jer se cijeli poetski diskurz (ali i izabrana pjesma shvaćena kao diskurz) pojavljuje kao makrometafora. Mikrometafore bi mogle biti sintagmatske sastavnice uzete po Blackovu modelu. Što se tiče sadržajne strane pjesme, ona se aproksimativno iščitava iz analize sintagmatskih metaforičkih sastavnica

---

postoji najveći stupanj afektivnosti, dok su osi minimumi tekstne okoline žarišta. U bitnom, emociometrija počiva na razrađenoj primjeni emocionalne gradacije i kao takva jedna je od temeljnih sastavnica ispovjednoga lirskog stila.

(metaforičkih grozdova) i upisivanjem značenja u makrometaforu.[4] To je omogućeno novim spoznajama o narativnosti lirike Briana McHallea (2009, str. 11–30).[5] S druge strane, metafora pjesme može se projicirati na idejnotematsku os i označiti kao *M*, a metafora stiha ili sintagmatske jedinice kao *m* i projicirati na predmetnotematsku os.

Skicirat ćemo navedeni model i pokušati ga aplicirati na tematsku podjelu lirskih vrsta. Iz poetološke relacije *subjekt –svijet* iščitavamo tri semantičke mogućnosti: subjekt, svijet i subjektova projekcija u svijet. Te su mogućnosti centri iz kojih izrasta nova podjela. Subjektov je govor personalan ili impersonalan, a njegov je sadržaj analiziran kroz aproksimativna čitanja metafore idejnotematskoga i metafore predmetnotematskoga sloja. Pritom, u centru subjekta nalazimo personalni govor koji nazivamo ispovjednim i impersonalni koji nazivamo refleksivnim. Time dobivamo *ispovjednu i refleksivnu lirsku pjesmu*. Ispovjedna lirska pjesma predstavlja subjektov govor iz prvog lica, neku moguću doživljenu situaciju obilježenu snažnom emotivnošću, dok je impersonalni govor usmjeren na univerzalije, tj. općeljudska pitanja.[6] U ispovjednoj lirskoj vrsti možemo pronaći dvije tematske podvrste, a to su *autolegitimacijska* ili *samopredstavljačka* i *intimistička lirska pjesma*. Autolegitimacijska ispovjedna pjesma predstavlja subjektovu samotematizaciju nastalu kao rezultat samorefleksije, dok intimistička ispovjedna pjesma predstavlja neko subjektovo životno iskustvo koje je lirski posredovano.[7] U centru svijeta izlučujemo nekoliko tematskih invarijantnosti (svijet kao priroda (*pejzažna lirska pjesma*), svijet kao društvo (*društvena lirska pjesma*), svijet kao kozmos (*kozmička lirska pjesma*), svijet kao duhovna stvarnost (*duhovna lirska pjesma*), svijet kao ukupnost univerzalija (*misaona lirska pjesma*). Sve navedene lirske vrste iz centra svijeta počivaju na opisnoj paradigmi. Pejzažna lirska pjesma počiva na opisu prirode, društvena na opisu stanja u društvu i politici (pitanja naroda, nacije, države, manjine i većine u društvu, klasne podjele), kozmička na mogućem opisu kozmosa i čovjekova odnosa prema njemu, duhovna na opisu duhovne stvarnosti koja svoje mjesto nalazi u mitologijama i religijama svijeta, a misaona na općeljudskim pitanjima (odnos života i smrti, pitanje životnog puta, pitanje smrti, smisao postojanja). U projekciji subjekta prema svijetu nastaju tzv. projektivne lirske vrste koje se definiraju tematskim hibridima refleksivno-pejzažne (simboličko pejzažna pjesma), ispovjedno-društvene i refleksivno-društvene, refleksivno-kozmičke, ispovjedno-duhovne i refleksivno-duhovne lirske pjesme. Navedene projektivne lirske vrste počivaju na paradigmi subjektova govora i njegove involviranosti u lirsku temu. Pritom, ispovjedni je govor, kao i refleksivni, povezan s gore navedenim odrednicama.

Metodička prilagodba (definicije i primjeri)

U ovom paragrafu predlažemo definicije svake od izvedenih lirskih vrsta prilagođene učenicima gimnazijalcima s primjerima iz gimnazijskoga gradiva književnosti svih četiriju razreda.

---

[4] Sintagmatske i rečenične sastavnice, ponekad i stihovi, mogu također ući u takovrsnu analizu. Na ovom mjestu ne inzistiramo na preciznosti, no kako bismo dobili potpuniju sliku, možemo vidjeti rad o semantičko-sintaktičkom preduvjetu stilskom ustroju pjesme kao teksta (Lemac 2019b, str. 395–398).

[5] McHalle začinje tezu o narativnosti u poeziji preko načela segmentacije i protumjere (preuzete od Rachel DuPlessis i Johna Shoptawa). U načelu segmentacije uočava se cijepanje iskaza na manje jedinice (slično kao u postupku narativne sintakse), dok se u protumjeri uzima diskurzivni minimum stvaranja značenjske osnove koja se sudara s temeljnim načelom na kojem je pjesma ostvarena.

[6] Ispovjedna je lirika *lirika individualizirana subjektova iskustva svijeta i samorefleksije posredovana afektivnim i magijskim govorom* (Lemac 2019a, str. 15)

[7] Složeno tematsko određenje autolegitimacije kao ispovjednoga modusa počiva na općoj humanističkoj teoriji ličnosti Carla Rogersa, psihološkom određenju samorefleksije Gerharta Volkera i budističkom konceptu inicijacija u spoznavanju krajnje istine, dok je intimistički modus prožet različitim predmetno-tematskim pojavnostima koje predstavljaju emotivne prerade nekih životnih situacija (Lemac 2019a, str. 45).

To su:
Ispovjedna lirska pjesma je pjesma u kojoj subjekt govori o sebi u prvom licu jednine ili iznosi neko vlastito iskustvo snažnim emotivnim govorom. (J. Pupačić*: Tri moja brata*)
Refleksivna lirska pjesma je pjesma u kojoj subjekt govori u prvom licu jednine o svojem doživljaju nekog od općeljudskih pitanja. (A. B. Šimić: *Moja preobraženja*)
Samopredstavljačka (autolegitimacijska) lirska pjesma je podvrsta ispovjedne pjesme u kojoj subjekt u prvom licu jednine govori o vlastitoj samospoznaji i samorefleksiji. (J. Kaštelan: *Tvrđava koja se ne predaje*)
Intimistička lirska pjesma podvrsta je ispovjedne pjesme u kojoj subjekt u prvom licu jednine svjedoči o nekoj svojoj intimnoj situaciji. Može biti riječ o ljubavnoj vezi, obiteljskim problemima, braku i sličnim kategorijama koje ulaze u ljudsku privatnost. (V. Parun: *Ti koja imaš nevinije ruke*, Š. Menčetić: *Zovješe zora dan*)
Pejzažna lirska pjesma opisuje prirodu na slikovit način. (V. Vidrić: *Pejzaž I*)
Društvena lirska pjesma opisuje stanje u nekom društvu kroz kategorije koje su za nj vezane. To su država, narod, nacija, odnos većine i manjine i klasne podjele. (D. Cesarić: *Vagonaši*, Lj. Gaj: *Horvatov sloga i zjedinjenje*)
Kozmička lirska pjesma opisuje kozmos i čovjekov odnos prema njemu. (N. Šop: *Kućice u svemiru*)
Duhovna lirska pjesma opisuje duhovni svijet iz neke religije i mitologije ili duhovni svijet općenito te čovjekov odnos prema njemu. (I. Andrić: *Bog izbija kao svjetlo*)
Misaona lirska pjesma opisuje svijet kao izvor općeljudskih pitanja na koja pokušava dati odgovor. To su pitanja života, smrti i smisla postojanja. (Pindar: *Pjesnik o ratu*, Alkej: *Lađi*, S. Mihalić: *Majstore, ugasi svijeću*, L. de Góngora y Argote: *Sat na zvoniku*)
Simboličko-pejzažna lirska pjesma govori o subjektovoj refleksiji na temu pejzaža (slike iz prirode), tj. prijenosu pejzaža u neka općeljudska ili samo autoru poznata značenja. (V. Vidrić: *Pejzaž II*, A. B. Šimić: *Pjesma jednom brijegu*)
Ispovjedno-društvena lirska pjesma govori o subjektovoj refleksiji neke društvene teme koja se zbiva u prvom licu i pojavljuje kao pečat vlastitoga iskustva. (D. Demeter: *Pjesma Hrvata*)
Refleksivno-društvena lirska pjesma govori o subjektovoj refleksiji neke društvene teme kao općeljudskoga pitanja. (S. Mihalić: *Prolazim Zrinjevcem*, *dotiče me more*)
Refleksivno-kozmička lirska pjesma govori o subjektovoj refleksiji na temu kozmosa. (F. Mažuranić: *Svemir*)
Ispovjedno-duhovna lirska pjesma govori o subjektovu doživljaju neke duhovne situacije i pripadnom iskustvu izrečenu na snažan emotivan način. (*Psalam 23*, N. Šop: *Poziv dragom Isusu*)
Refleksivno-duhovna lirska pjesma govori o subjektovoj refleksiji nekog duhovnog sadržaja koji se najčešće povezuje s općeljudskim sadržajem. (S. S. Kranjčević: *Mojsije*)

Zaključak

Ovaj je rad pokušao intervenirati u postojeću tematsku podjelu lirskih vrsta koja se pokazala nedostatnom zbog velikoga broja hibridizacija i ponekih zamućenosti koje donose neke pjesme kao konkretni analitički predlošci. To je izvedeno prijenosom analitičkoga fokusa s predmetnotematskog na idejnotematski sloj pjesme. U središte analize stavljena je poetološka relacija *subjekt – svijet* na koju je aplicirana Blackova i Ricoeurova teorija metafore. Time je također ponuđena mogućnost olakšanog, tj. relacijski formaliziranoga čitanja sadržajne razine pjesničkoga teksta. Što se tiče odnosa stare i predložene nove podjele, ljubavna se pjesma pokazala kao jedan vid intimističke ispovjedne pjesme, dok su se socijalna i domoljubna pjesma pokazale kao različiti vidovi društvene lirike. Također, uvedene su preciznije razlike unutar pejzažne i duhovne pjesme. U slučaju konkretnog procesa interpretacije u radu na nastavi, tematsko određenje lirske pjesme ne treba se više dokučiti deduktivnim putem kako je to bilo prije (nakon čitanja pjesme i emocionalne pauze načelno

određenje uz polemiku), već induktivnim putem pomoću kriterija lirskog subjekta i njegova govora koji može biti personalan ili impersonalan, usporedbe odnosa naslova i tijela teksta, približnog određenja metafore pjesme, motivske analize i analize metaforičkih grozdova koji grade metaforu pjesme. Smatramo kako bi pristup unio ne samo preciznije određenje tematske vrste, već uputio na sistematičniji stilistički pristup poetskom tekstu u nastavi.

Literatura

Bouša, D. (2009). *Priručnik za interpretaciju poezije s pojmovnikom*. Zagreb: Školska knjiga.

Dujmović-Markusi, D. (2015). *Književni vremeplov*. Zagreb: Profil.

Johnson, B. (1978). Poetry and performative language. *French Yale Studies, 54*, 140–159.

Katnić Bakaršić, M. (2006). *Stilističke skice*. Sarajevo: Tkd Šahinpašić.

Kojen, L. (1986). *Metafora*, *figure i značenje*. Beograd: Prosveta.

Lemac, T. (2019a). *U ime autora*: *Prolegomena za teoriju i stil ispovjedne lirike*. Zagreb: Biakova.

Lemac, T. (2019b). Semantičko-sintaktički preduvjet stilskom ustroju pjesme kao teksta. *Zbornik radova Međunarodne znanstvene konferencije „Sadašnjost i budućnost stilistike“* (395–398).

Lešić, Z. (2008). *Teorija književnosti*. Beograd: Službeni glasnik.

McHalle, B. (2009). Beginning to think about narrative in poetry. *Narrative, 17*(1), 45–60.

Ricoeur, P. (1981). *Živa metafora*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.

Solar, M. (2000). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.

Solar, M., Zrinjan, S. (2009). *Književnost 1*. Zagreb: Alfa.

Solar, M., Zrinjan, S., Sorčik, V. (2014). *Baština riječi 1*. Zagreb: Alfa.

Propose of revision of thematic divison of lyrical genres in teaching literature in secondary school

Summary

Course books for 1st class of gymnasium or secondary school (Solar, Zrinjan, Dujmović-Markusi, Solar, Zrinjan, Sorčik) and methodical book for interpretation of poetry (Bouša) offer thematic division of lyrical genres which is based on *Theory of literature* of Milivoj Solar. Aim of this paper is revision of this typology which is based on motif and thematic strata. In center of our investigation we put poetic relation subject – world, metaphore like basic principle of poetic text (Jakobson) which we analyse in interactionistic theory of Max Black and troplogical and discoursive theory of Paul Ricoeur and idea and thematic strata. From idea and thematic strata we aproximatively define Metaphore of poem (*M*) and from the motif and thematic strata we define metaphore of verse (*m*). From poem we extract metaphors of subject and metaphors of world on micro- and macro level and extend horizont nowdays defined lyrical genres and offer abundant typology. Theoretical and methodological frames of this paper are based on structuralistic stylistics and formal analysis of poetic text.

Key words: interpretation, lyrical genre, metaphore, stylistics, theme

Stručni rad

Važnost humora u nastavi

Filip Majcen i Goran Lapat

Sažetak

Odrađivanje zadanog posla u zadanom vremenu i na zadanom mjestu kod ljudi izaziva određenu tjeskobu s jednim jedinim ciljem: samo da sve dobro završi. Danas je najvažnije biti odgovoran i savjestan, ali takve situacije izazivaju stres i napetost, a sve manje osjećaj zadovoljstva, ugode, veselja. Isto se događa i u učionici: učenici moraju nešto (na)učiti, riješiti, odraditi… u zadanom vremenskom roku, a obrazovni ishodi se vrednuju. To znači da ni učenicima nije lako… Može li drukčije? Možemo li promijeniti način gledanja na svijet (barem ponekad u učionici)? Empirijski dio istraživanja proveden je na uzorku od 77 učitelja razredne nastave i 126 studenata Učiteljskoga fakulteta. Ovo je istraživanje pokazalo da i učitelji i studenti imaju pozitivan stav o humoru u nastavi i da je važno humor u nastavi predstaviti u svim aspektima, koristiti ga kao pozitivno sredstvo kojim se može poboljšati nastava i socijalna klima u razredu i školi.

Ključne riječi: humor; nastava; optimizam; ugoda; samopouzdanje

Uvod

Humor se može koristiti u mnogim situacijama i na mnogo načina te se njime može povećati kvaliteta nastave. Učitelji u takvim situacijama mogu koristiti viceve, šale i različite smiješne anegdote kako bi učenicima na upečatljiv način prenijeli neki nastavni sadržaj. S druge strane, humor mogu koristiti kako bi se našalili na svoj račun ili na račun učenika, također kako bi smanjili neku napetost unutar razreda. No, nisu svi vicevi, šale i smiješne anegdote primjereni u svim situacijama, a nisu ni za svaku dobnu skupinu. Učitelji stalno moraju biti na oprezu kakvu vrstu humora koriste u razredu i u komunikaciji s učenicima. Razlika u drukčijem prihvaćanju humora od strane učitelja i učenika može stvoriti brojne probleme u nastavnom procesu. Učenici zbog takvih problema mogu izgubiti motivaciju prema nekom predmetu, osjećati se uvrijeđeno ili izopćeno, a učitelji mogu izgubiti autoritet nad cijelim razredom (Zavec, 2014).

Kako bi se izbjegli takvi problemi, humoru u nastavi treba odrediti svrhu. Prema tome, velika odgovornost stavlja se baš na učitelja koji mora poznavati važnost humora, njegove dobre i loše strane, gdje ga i u kojem trenutku koristiti kako bi učenicima i sebi olakšao nastavni proces.

Riječ *humor* u novije vrijeme označava *smisao za komiku, duhovitost, šaljivost, šalu, pošalicu, dosjetku, anegdotu, 'vicljivost'; nezlobno prikazivanje smiješnoga, iznošenje događaja, ljudskih nedostataka i slabosti u neuvredljivo komičnom smiješnom obliku* (Klaić, 1970, prema Matijević, 1994).

Nancy D. Bell i Anne Pomerantz (2016) pišu kako se humor ne nalazi samo u pojedinim dijelovima nekog jezika, u smislu šala i viceva, nego da se humor pojavljuje kao nusprodukt komunikacije među ljudima.

Humor

Svaka osoba doživljava humor na svoj način te je mnogo faktora koji utječu na primanje i shvaćanje komičnoga, na primjer, prethodno životno iskustvo osobe, kvocijent inteligencije i poznavanje neke teme (Hadžić, 1998). Critchley (2007) nam daje tri teorije humora koje je osmislio John Morreall, a to su: teorija superiornosti, teorija olakšanja i teorija inkongurentnosti.

Teorija superiornosti nalaže da se humor upotrebljava kako bi se ostvario osjećaj superiornosti nad drugima. Humor proizlazi iz uspoređivanja vlastitih izvrsnih osobina sa slabostima drugih ili naših prijašnjih slabosti. Teorija olakšanja govori da humor služi kako bi se prevladale sociokulturne prepreke i kako bi se otkrile potisnute želje. Posljednja teorija, teorija inkongurentnosti, govori kako humor proizlazi iz *doživljaja nepodudarnosti onoga što znamo ili očekujemo s onim što se uistinu dogodi u vicu, dosjetki, pošalici ili besmislici* (Critchley, 2007).

Rod A. Martin (2007) navodi kako se, s psihološke perspektive, proces humora može podijeliti na četiri osnovne komponente: socijalni kontekst, kognitivno-perceptivni proces, emocionalne reakcije i vokalno-bihevioralnu ekspresiju smijeha.

Socijalni kontekst odnosi se na pojavu humora u socijalnim interakcijama među ljudima. Martin (2007) piše kako se humor može javiti između bračnih partnera koji su zajedno više od pedeset godina, ali se isto tako može javiti između potpunih stranaca. Martin (2007) naglašava socijalni kontekst humora kao važnu komponentu interakcije ljudi općenito. Humor povezuje s igrom koja ljudima pomaže kod poboljšanja socijalnih, emocionalnih i kognitivnih funkcija. Uz to što se humor javlja u socijalnom kontekstu, humor zahtijeva i određenu mogućnost spoznaje. Za primanje humora potrebno je obraditi informacije koje primamo kroz naša osjetila i moći ih procijeniti kao neozbiljne, zaigrane i smiješne. Korištenjem humora ljudi se igraju i manipuliraju idejama i situacijama tako da ih istovremeno vide kao stvarne i nestvarne, važne i nevažne, prijeteće i sigurne (Martin, 2007).

Reakcije na humor također izazivaju i određene emocije. Određena psihološka istraživanja dokazuju da izlaganje humorističnim podražajima povećava pozitivnost i podiže raspoloženje (Szabo, 2003, prema Martin 2007). Iz tih razloga Martin piše kako se humor može shvatiti kao skup emocija koje se javljaju zbog određenih intelektualnih procesa. Sve te emocije možemo povezati s osjećajem blagostanja jer smo u mogućnosti prihvatiti, procesuirati i povezati primljene informacije s nečim što nam je poznato ili stvoriti nove ideje i situacije o kojima do sada nismo razmišljali. Smijeh i osmijeh ekspresivne su komponente humora. Povezujući smijanje sa socijalnim kontekstom i igrom, neka istraživanja predlažu da smijanje ne služi samo kao komunikacija s drugim ljudima da smo veseli, nego da služi kao poticaj drugima da dođu u isto stanje opuštenosti i veselosti (Owren i Bachorowski, 2003; Russell, Bachorowski i Fernandez-Dols, 2003, prema Martin, 2007). Ove četiri komponente ključne su za psihološki proces humora. Povezivanjem svih tih komponenti aktiviraju se različita, ali međusobno povezana područja u mozgu (Wild i sur., 2003, prema Martin 2007). Socijalnom klimom smatramo kvalitetu ukupnih odnosa sudionika odgojno-obrazovnoga procesa. To je prije svega odnos učitelja i učenika, zatim odnos učenika s drugim učenicima, tj. uloga i status koji pojedini učenik ima u grupi, odnos učenika s njegovom obitelji i na kraju odnos i kvaliteta odnosa između učitelja i roditelja (Bognar i Matijević, 2005). Ako socijalnu klimu unutar razreda povežemo s psihološkim komponentama humora poput socijalnoga konteksta i emocionalne reakcije koje navodi Martin, možemo uvidjeti važnost humora u stvaranju pozitivne socijalne klime. Bognar i Matijević (2005) navode tri skupine karakteristika koje odlikuju učitelje i njihov pristup prema učenicima i nastavi. Tako se spominju dominantno i integrativno ponašanje učitelja, autoritarno, demokratsko i indiferentno vođenje učenika i odnos prema učenicima. Čudina-Obradović (1997) piše o tome kako učitelji svojim komentarima, pohvalama, oblicima kritike i odnosom prema učenicima utječu na emocionalnu klimu unutar razreda. Navodi kako se primjenom humora mogu olakšati stanja napetosti i neugode, kako se može osloboditi učenike od straha te kako primjenom igre i humora učitelj može poticati različite mislene aktivnosti. Vlatka Domović (2003) piše kako je školsko ozračje relativno trajna kvaliteta školske sredine koja utječe na ponašanje njezinih članova i koja se temelji na zajedničkoj percepciji ponašanja u školi, a pod utjecajem je formalne organizacije, ličnosti sudionika i upravljanja školom. Prema tome i školsko ozračje možemo povezati s općim viđenjem humora u školi.

Iako se u prošlosti na školstvo gledalo vrlo ozbiljno, u današnje vrijeme potiče se opušteniji i slobodniji pogled te se stavlja naglasak na učenje kroz igru. Oppliger (2003, prema Martin, 2007) piše kako postoji veća vjerojatnost da će učenici biti motivirani da uče i da zapamte informacije ako su sretni i ako ih se zabavi, nego ako se osjećaju tjeskobno i ako im se prijeti. Zbog toga su mnogi edukatori predložili da učitelji šire humor u svojim učionicama i razredima tako da učenicima pričaju smiješne anegdote, pokazuju smiješne primjere i ilustracije kroz svoja predavanja, da unutar učionica postavljaju komične slike i izreke te da potiču učenike na humoristično izražavanje (Martin, 2007). Nadalje, Wanzer (2006) piše da su učenici više skloni pohađati i pratiti nastavu te više naučiti ako učitelji unose humor u svoja predavanja. Dodaje kako je općepoznato da će učenici radije pristati na različite zadatke i zahtjeve od strane učitelja ako im se oni sviđaju.

Iako se smisao za humor smatra jednom o poželjnih ljudskih osobina i unatoč sposobnosti smijeha da olakšava napetost, potiče konstruktivnost i prihvatljivost, humor i smijeh nisu često korišteni u nastavi. Brojna istraživanja pokazuju kako se korištenjem humora u nastavi može smanjiti agresivno ponašanje i poboljšati radna učinkovitost. Iz toga možemo zaključiti da su upravo učitelji ti koji stvaraju i održavaju ugodno ozračje u razredu. Od učitelja je dovoljno da zna iskoristiti danu situaciju. Na taj način on kroz humor i smijeh može predstaviti sebe i nastavni sadržaj (Caf i Špindler, 2010, prema Zavec, 2014). Matijević (1994) u svojoj knjizi *Humor u nastavi* piše o tome kakvi su učitelji učenicima najviše ostali u sjećanju kada su završili svoje školovanje. Učenici su se najviše sjećali učitelja koji su graničili s neozbiljnošću, koji su znali reći pravu riječ u pravo vrijeme i učiniti neki trenutak komičnim. Također, spominjali su učitelje i učiteljice koji su koristili humor i viceve koje su povezali sa sadržajem onoga što uče. Ti citati nam daju uvid u ono što učenici cijene kod učitelja. Učenici su još uvijek djeca i koliko god ih se moralo pripremati za daljnji život, njima su još uvijek najzanimljivije igra i zabava te bezazleno istraživanje kroz tu istu igru. Važno je učenicima dopustiti da uživaju u nastavnim sadržajima koji su njima namijenjeni. Učitelji su tu da te sadržaje učine zanimljivima.

Postoje i određeni rizici kod korištenja humora u nastavi. Nancy D. Bell i Anne Pomerantz (2006) pišu o pojedinim slučajevima gdje su nastavnici i profesori krivo procijenili situacije u kojima su koristili humor, tj. humoristične anegdote, smiješne citate i viceve koje drugi nisu vidjeli kao humor primjeren za školu. Svakodnevno se mogu čuti različite optužbe na račun učitelja koje se vežu na njihovu profesionalnost. Zbog toga se učitelji sve više boje koristiti humor u različitim oblicima jer se njihove akcije i riječi mogu pogrešno shvatiti i iskoristiti protiv njih. U rizike korištenja humora možemo uvrstiti i pretjeranu upotrebu humora koja može naštetiti autoritetu učitelja. Kyriacou (2001) piše kako se učitelj treba koristiti humorom u umjerenim dozama i da treba uspostaviti prijateljski odnos, ali da se ne smije izjednačiti s učenicima.

Iz tih razloga humor postaje dvosjekli mač jer ga učitelji mogu koristiti kao moćni resurs za upravljanje odnosima u razredu i za rješavanje problematičnih situacija, ali i potencijalni problem ako se humor koristi bezobzirno i bez razmišljanja. Wanzer (2006) piše kako bi učitelji trebali poznavati vrste humora jer humor može imati i negativni efekt – skrenuti pažnju učenika od onoga što je važno. U istraživanju koje su proveli Wanzer i Frymier (1999, prema Wanzer 2006) prikladan humor za nastavu uključivao je humor koji je povezan s onim što se predaje, nepovezani humor, oponašanje neke osobe, neverbalna ponašanja, omalovažavajući humor, smiješne rekvizite, sarkazam i nenamjerni humor. Sarkazam i nenamjerni humor također su bili kategorizirani kao neprikladna vrsta humora za korištenje u nastavi. Wanzer (2006) navodi kako korištenje sarkazma i nenamjernoga humora ovisi o tome kako učenici percipiraju učitelja. Na primjer, ako se učitelja vidi kao iznimno humorističnoga, kao osobu koja se snalazi u korištenju humora, onda mu učenici lakše opraštaju korištenje sarkazma ili nenamjernoga humora, dok kod učitelja koji nespretno koriste humor i nisu baš naklonjeni korištenju humora u nastavi učenici osuđuju korištenje sarkazma i nenamjernoga humora. Uz sarkazam i nenamjerni humor koji se nalazi u prijelaznom području, učenici su u neprikladni humor svrstali ismijavanje učenika, humor koji se bazira na stereotipovima, neuspjeli humor, seksualni humor, korištenje psovki kako bi bili smiješni, zbijanje šala na račun ozbiljnih tema i osobni humor. Za efektivno korištenje humora u nastavi Wanzer (2006) predlaže da se učitelji ne služe humorom koji bi mogao obilježiti učenike ili učenika, tj. da se ne šale na račun učenika.

Upotreba takvog humora ima trajne posljedice na učenike jer razvijaju odbojnost prema učitelju i prema nastavi.
Wanzer (2006) također predlaže povezivanje humora s nastavnim sadržajem što je više moguće. Humoristični primjeri, šale i priče mogu pomoći učenicima da se lakše prisjete nastavnoga sadržaja. Ako se učenici prisjete neke šale ili priče, uz nju se mogu prisjetiti i koncepta i teorije koju im je učitelj pokušao ilustrirati tom istom šalom ili vicem. Jurić (1974) na to dodaje kako učenici koji pozorno slušaju povezuju nove informacije sa starima, poznatima i razumljivima tako dugo dok se ne pojavi neka nova informacija koju ne može uklopiti u svoj sustav. Takvu stepenicu spoticanja kod učenika može izazvati humor koji nije povezan s nastavnim sadržajem. U nekim slučajevima može odvlačiti pažnju učenika od onoga što je važno i poremetiti učenikov tijek misli. S druge strane, takav humor može se koristiti za probijanje leda i u situacijama kada se učenike želi opustiti. Humor koji učitelji koriste na svoj račun također može biti opasan, ponajviše za njihov autoritet unutar razreda. Izbijanje šala na svoj račun može biti poželjno u nekom društvu, kao što smo spomenuli ranije, ali korištenje takvoga humora unutar razreda može smanjiti učeničko mišljenje o sposobnostima učitelja.

Humor mogu izazvati i kostimi, kratki filmovi, crtani filmovi, stripovi koji se mogu podijeliti učenicima i mnoge druge stvari. Važno je samo da je takav materijal primijenjen dobi učenika. Također je važno pronaći granicu. Prezasićenost nastavnoga sata humorom može učenicima postati naporna te njegovo korištenje gubi efekt (Wanzer, 2006).

Metodologija

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove i mišljenja učitelja i studenata Učiteljskoga fakulteta o humoru u nastavi, saznati koje su razlike između stavova i mišljenja učitelja i studenata te saznati koje su razlike između stavova i mišljenja učitelja koji rade u gradu i učitelja koji rade na selu te učitelja koji rade u matičnim školama i učitelja koji rade u područnim školama.

Problemi istraživanja

Ispitati postoji li razlika u stavovima i mišljenjima učitelja i studenata Učiteljskoga fakulteta o humoru u nastavi.

Ispitati postoji li razlika u stavovima i mišljenjima učitelja koji rade u školi u gradu i učitelja koji rade u školi na selu.

Hipoteze

H1: Ne postoji razlika u stavovima i mišljenjima učitelja i studenata Učiteljskoga fakulteta o humoru u nastavi.

H2: Ne postoji razlika u stavovima i mišljenjima učitelja koji rade u školi u gradu i učitelja koji rade u školi na selu.

Ispitanici

U istraživanju je sudjelovalo 77 učitelja razredne nastave i 126 studenata Učiteljskoga fakulteta. Od učitelja razredne nastave bila su 4 učitelja, a 73 učiteljice, dok je od studenata Učiteljskoga fakulteta bilo 6 studenata, a 120 studentica. Istraživanje je bilo provedeno u sedam osnovnih škola koje se nalaze na području sjeverozapadne Hrvatske.

Tablica 1. Ispitanici

		N	%
	Ženski	193	95,1 %

Spol	Muški	10	4,9 %
	Ukupno	**203**	**100,0 %**

Postupak istraživanja

Upitnik se sastoji od petnaest pitanja koja su vezana uz korištenje humora u nastavi. Ispitanici su na ta pitanja mogli odgovoriti u rasponu od najniže ocjene *U potpunosti se ne slažem* do najviše ocjene *Slažem se u potpunosti*. Skale su Likertova tipa s pet stupnjeva. Učiteljima su upitnici bili podijeljeni po školama, dok su studenti upitnike ispunjavali uz pomoć mrežne aplikacije Google Forms. Statističke metode koje su korištene u sklopu istraživanja obuhvaćaju T-test i Mann-Whitneyjev U-test. Putem T-testa ustanovit će se značajnosti između aritmetičkih sredina dviju promatranih skupina ispitanika.

Analiza rezultata

Ovdje će se prikazati deskriptivna analiza za navedene tematske cjeline u istraživanju. Tvrdnje su podijeljene u tri tematske cjeline: utjecaj humora na nastavu, utjecaj humora na odnose u razredu i osposobljavanje za korištenje humora u nastavi.

Tablica 2. Utjecaj humora na nastavu

		F	%	$\bar{x}$	SD
Humor u nastavi je poželjan.	u potpunosti se ne slažem	1	0,5 %		
	ne slažem se	1	0,5 %		
	niti se slažem, niti se ne slažem	3	1,5 %		
	slažem se	47	23,2 %		
	slažem se u potpunosti	151	74,4 %		
	Ukupno	203	100,0 %	**4,70**	,57
Humor u nastavi je važan za učenike.	u potpunosti se ne slažem	1	0,5 %		
	ne slažem se	1	0,5 %		
	niti se slažem, niti se ne slažem	4	2,0 %		
	slažem se	50	24,6 %		
	slažem se u potpunosti	147	72,4 %		
	Ukupno	203	100,0 %	**4,68**	,59
Humor u nastavi je važan za učitelje.	u potpunosti se ne slažem	2	1,0 %		
	ne slažem se	2	1,0 %		
	niti se slažem, niti se ne slažem	7	3,4 %		
	slažem se	54	26,6 %		
	slažem se u potpunosti	138	68,0 %		
	Ukupno	203	100,0 %	4,60	,70
Humor se u nastavi treba koristiti za vrijeme odmora i izvan nastave.	u potpunosti se ne slažem	8	3,9 %		
	ne slažem se	22	10,8 %		
	niti se slažem, niti se ne slažem	26	12,8 %		
	slažem se	52	25,6 %		
	slažem se u potpunosti	95	46,8 %		
	Ukupno	203	100,0 %	**4,00**	1,18
Humor se u nastavi treba koristiti za vrijeme nastavnoga sata.	u potpunosti se ne slažem	2	1,0 %		
	ne slažem se	2	1,0 %		
	niti se slažem, niti se ne slažem	34	16,7 %		
	slažem se	73	36,0 %		
	slažem se u potpunosti	92	45,3 %		
	Ukupno	203	100,0 %	4,24	,83
Humor se u nastavi treba koristiti u svrhu poboljšanja nastave.	u potpunosti se ne slažem	0	0,0 %		
	ne slažem se	1	0,5 %		
	niti se slažem, niti se ne slažem	9	4,4 %		
	slažem se	61	30,0 %		

	slažem se u potpunosti	132	65,0 %		
	Ukupno	203	100,0 %	4,60	,60
Učenici više nauče ako je sadržaj nastavnoga sata šaljiv.	u potpunosti se ne slažem	1	0,5 %		
	ne slažem se	7	3,4 %		
	niti se slažem, niti se ne slažem	35	17,2 %		
	slažem se	80	39,4 %		
	slažem se u potpunosti	80	39,4 %		
	Ukupno	203	100,0 %	**4,14**	,86

Najvišu vrijednost aritmetičkih sredina pokazatelja možemo vidjeti kod tvrdnje *Humor u nastavi je poželjan* gdje aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 4,70, dok standardna devijacija iznosi 0,57. *Humor u nastavi je važan za učenike* gdje aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 4,68, dok standardna devijacija iznosi 0,59.
Najnižu vrijednost aritmetičkih sredina pokazatelja bilježimo za tvrdnju *Humor se u nastavi treba koristiti za vrijeme odmora i izvan nastave* gdje aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 4,00, dok standardna devijacija iznosi 1,18. Kod tvrdnje *Učenici više nauče ako je sadržaj nastavnoga sata šaljiv* aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 4,14, dok standardna devijacija iznosi 0,86.
Prema ovim podatcima možemo zaključiti kako se učitelji i studenti najviše slažu oko pitanja poželjnosti humora u nastavi te njegove važnosti za učenike, a najmanje se slažu oko pitanja korištenja humora za vrijeme odmora i izvan nastave te da učenici više nauče ako je sadržaj nastavnoga sata šaljiv.

Tablica 3. Mišljenja učitelja i studenata o važnosti humora u nastavi

	Učitelji/studenti	N	$\bar{x}$	SD	Standardna greška sredine
Utjecaj humora na nastavu	učitelj	77	4,3247	,57267	,06526
	student	126	4,4819	,48948	,04361
Utjecaj humora na odnose u razredu	učitelj	77	3,6468	,45410	,05175
	student	126	3,7857	,36589	,03260
Osposobljavanje za korištenje humora u nastavi	učitelj	77	4,1342	,73401	,08365
	student	126	4,0741	,82934	,07388

Pogleda li se vrijednost signifikantnosti za *utjecaj humora na nastavu* može se uočiti kako signifikantnost testa iznosi manje od 5 %, odnosno p = 0,039, što ulazi u područje prihvaćanja alternativne hipoteze H1 odnosno odbacivanje hipoteze H0. Može se reći, s razinom pouzdanosti od 95 %, kako postoji statistički značajna razlika za *utjecaj humora na nastavu* kod odgovora učitelja i studenata. Pogleda li se aritmetička sredina za odgovore učitelja može se uočiti kako iznosi 4,3247, dok aritmetička sredina odgovora studenata iznosi 4,4819.
Nadalje, pogleda li se vrijednost signifikantnosti za *utjecaj humora na odnose u razredu* može se uočiti kako signifikantnost testa iznosi manje od 5 %, odnosno p < 0,05, što ulazi u područje prihvaćanja alternativne hipoteze H1 odnosno odbacivanje hipoteze H0. Može se reći, s razinom pouzdanosti od 95 %, kako postoji statistički značajna razlika za *utjecaj humora na odnose u razredu* kod odgovora učitelja i studenata. Pogleda li se aritmetička sredina za odgovore učitelja može se uočiti kako iznosi 3,6468, dok aritmetička sredina odgovora studenata iznosi 3,7857.

Tablica 4. Mišljenja o važnosti humora u nastavi s obzirom na mjesto škole

	Mjesto škole	N	$\bar{x}$	SD	Standardna greška sredine
Utjecaj humora na nastavu	na selu	46	4,4472	,45536	,06714
	u gradu	31	4,1429	,68014	,12216

Utjecaj humora na odnose u razredu	na selu	46	3,7609	,44943	,06627
	u gradu	31	3,4774	,41208	,07401
Osposobljavanje za korištenje humora u nastavi	na selu	46	4,3696	,51749	,07630
	u gradu	31	3,7849	,86730	,15577

Pogleda li se vrijednost signifikantnosti za *utjecaj humora na nastavu* može se uočiti kako signifikantnost testa iznosi manje od 5 %, odnosno p = 0,021, što ulazi u područje prihvaćanja alternativne hipoteze H1 odnosno odbacivanje hipoteze H0. Može se reći, s razinom pouzdanosti od 95 %, kako postoji statistički značajna razlika za *utjecaj humora na nastavu* kod ispitanika iz grada i sa sela. Pogleda li se aritmetička sredina odgovora za ispitanike sa sela može se uočiti kako iznosi 4,4472, dok aritmetička sredina odgovora za ispitanike iz grada iznosi 4,1429.
Nadalje, pogleda li se vrijednost signifikantnosti za *utjecaj humora na odnose u razredu* može se uočiti kako signifikantnost testa iznosi manje od 5 %, odnosno p = 0,006, što ulazi u područje prihvaćanja alternativne hipoteze H1 odnosno odbacivanje hipoteze H0. Može se reći, s razinom pouzdanosti od 95 %, kako postoji statistički značajna razlika za *utjecaj humora na odnose u razredu* kod ispitanika iz grada i sa sela. Pogleda li se aritmetička sredina odgovora za ispitanike sa sela može se uočiti kako iznosi 3,7609, dok aritmetička sredina odgovora za ispitanike iz grada iznosi 3,4774.
Pogleda li se vrijednost signifikantnosti za *osposobljavanje za korištenje humora u nastavi* može se uočiti kako signifikantnost testa iznosi manje od 5 %, odnosno p = 0,002, što ulazi u područje prihvaćanja alternativne hipoteze H1 odnosno odbacivanje hipoteze H0. Može se reći, s razinom pouzdanosti od 95 %, kako postoji statistički značajna razlika za *osposobljavanje za korištenje humora u nastavi* kod ispitanika iz grada i sa sela. Pogleda li se aritmetička sredina odgovora za ispitanike sa sela može se uočiti kako iznosi 4,3696, dok aritmetička sredina odgovora za ispitanike iz grada iznosi 3,7849.

Rasprava

Iako smo pretpostavili da neće biti velike razlike između stavova učitelja i studenata, istraživanje je pokazalo drukčije. Možemo vidjeti kako su stavovi prema korištenju humora u nastavi pozitivni i kako se obje grupe ispitanika slažu da je korištenje humora u nastavi važno, s time da se studenti općenito više zalažu za njegovo korištenje nego učitelji. Važno je napomenuti kako se učitelji i studenti slažu u stavovima kada je riječ o osposobljavanju učitelja i studenata za korištenje humora u nastavi tako da taj dio istraživanja možemo smatrati vrlo važnim ako ga usporedimo s literaturom koju smo prethodno naveli.
Istražili smo i razlike u stavovima unutar same skupine učitelja gdje se ispostavilo da također postoje razlike u stavovima i mišljenjima. Kod istraživanja razlike između stavova učitelja koji rade u gradu i učitelja koji rade na selu također su dobiveni neočekivani rezultati. Stavovi tih dviju grupa najviše se razlikuju oko važnosti osposobljavanja učitelja i studenata za korištenje humora u nastavi. Učitelji koji rade na selu daju više odgovora u kojima se slažu s danim tvrdnjama u usporedbi s učiteljima koji rade u gradu čiji odgovori više teže neutralnom stavu prema istim tvrdnjama. Prema tome možemo zaključiti da je učiteljima koji rade na selu važnije da se učitelje osposobi i obrazuje o korištenju humora u nastavi.
Na kraju smo istražili i razlike u stavovima učitelja koji rade u matičnim školama i učitelja koji rade u područnim školama. Stavovi tih dviju skupina također se razlikuju. Učitelji koji rade u područnim školama više se zalažu za korištenje humora u nastavi, imaju pozitivne stavove prema humoru i misle da je potrebno dodatno osposobljavanje i obrazovanje o korištenju humora u nastavi.

Zaključak

Studenti obično odabiru učiteljske fakultete jer žele napraviti promjenu u životu učenika. Mnogima je ovo sve teže. Humor je prirodni resurs koji može imati presudnu ulogu u stvaranju zdravoga okruženja za učenje, ali premalo je pažnje posvećeno korištenju humora za suočavanje s izazovima s

kojima se suočavaju nastavnici. Njihov je cilj dosegnuti razinu učenja u sinergiji s energijom, strašću, entuzijazmom i humorom kao sastavnim dijelom nastavnoga procesa. Optimistična energija koju ima humor omogućava nam da lakše prihvatimo poteškoće.
Ovo istraživanje pokazuje koliko je važno definirati humor u nastavi te ga pokušati predstaviti u svim aspektima kao pozitivno sredstvo kojim se može poboljšati nastava i socijalna klima u razredu i školi, ali i kao negativno sredstvo ako se koristi u svrhu samoga humora. Potrebno je daljnje istraživanje utjecaja humora na odnose između učitelja i učenika unutar škole i unutar razreda, ali i shvaćanje samoga humora od strane učitelja. Važno je stvoriti jedinstvenu sliku onoga što humor u nastavi zapravo je.

Literatura

Bell, N. D., Pomerantz, A. (2016). *Humor in the classroom: A Guide for Language Teachers and Educational Researchers*. Routledge: New York.

Bognar, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Critchley, S. (2007). *O humoru*. Algoritam: Zagreb.

Čudina-Obradović, M. (1997). *Dosadno mi je – što da radim*. Zagreb: Školska knjiga.

Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Hadžić, F. (1998). *Anatomija smijeha: studije o fenomenu komičnoga*. Zagreb: V.B.Z.

Jurić, V. (1974). *Učenikovo pitanje u suvremenoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.

Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.

Matijević, M. (1994). *Humor u nastavi: Pedagoška i metodička analiza*. Zagreb: UNA-MTV.

Martin, R. A. (2007). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. Burlington: Elsevier Academic Press.

Zavec, J. (2014). *Šola in humor* (Diplomski rad). Univerza v Mariboru. https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=44636.

Wanzer, M. (2006). Use of humor in the classroom. https://www.uab.edu/Communicationstudies/richmond_files/Richmond%20Humor%20in%20Classroom.pdf

The importance of humor in teaching

Abstract

Doing a given job at a given time and place in humans causes a certain amount of anxiety with one sole purpose: only to finish everything well. Today it is most important to be responsible and conscientious, but in such situations, it causes stress and tension, and less and less a sense of pleasure, pleasure, joy. The same thing happens in the classroom: students must to learn, solve, work ... within a set timeframe, and educational outcomes are evaluated. This means that it is not easy for students… Can it be different? Can we change the way we look at the world (at least sometimes in the classroom)? The empirical part of the research was conducted on a sample of 77 classroom teachers and 126 students of the Faculty of Teacher Education. This research has shown that both teachers and students have a positive attitude about humor in teaching and that it is important to present teaching humor in all aspects, as well as to use it as a positive tool that can improve teaching and social climate in the classroom and at school.

Keywords: humor; teaching; optimism; comfort; confidence

Izvorni znanstveni rad

Povezanost kažnjavanja djece rane i predškolske dobi sa sociodemografskim obilježjima i stavovima roditelja

Tena Malinar i Vesna Bilić

Sažetak

Kažnjavanje je jedna od najdugovječnijih kontroverznih metoda koja se i danas koristi u odgoju djece usprkos nizu znanstvenih dokaza o štetnim ishodima takvoga roditeljskog postupanja.

Cilj je ovog rada utvrditi učestalost tjelesnoga kažnjavanja i povezanosti sa sociodemografskim obilježjima i stavovima roditelja o tjelesnom kažnjavanju djece predškolske dobi. U istraživanju su sudjelovala 104 (66 majki i 38 očeva) roditelja djece vrtićke dobi. Za prikupljanje podataka uz Upitnik sociodemografskih karakteristika korištena je i Skala procjene učestalosti kažnjavanja djece te adaptirana Skala procjene stavova o korištenju tjelesnoga kažnjavanja.

Rezultati sugeriraju da je učestalost korištenja netjelesnoga i tjelesnoga kažnjavanja smanjena, ali još uvijek prisutna i dosta korištena metoda. Roditelji se uglavnom slažu da dijete nije potrebno kazniti zbog neposluha, neprimjerenoga ponašanja, izlaganja opasnosti i sl. Iako većina roditelja ne percipira kažnjavanje kao djelotvoran način koji pridonosi poželjnom ponašanju i poslušnosti, općenito pozitivnim odgojnim ishodima, ipak ga prakticiraju. To implicira da ponašanje ne mora biti usklađeno sa stavovima. Utvrđeno je da su negativni stavovi prema kažnjavanju djece povezani s nekim demografskim obilježjima roditelja kao što je starija dob, viša razina obrazovanja, bolje materijalne prilike, ali ne i s brojem djece u obitelji. Jedna od zadaća odgojitelja je promoviranje novih pristupa i poticajnih, nenasilnih metoda u odgoju djece.

Ključne riječi*: kažnjavanje djece; metode odgoja; odgoj; stavovi roditelja*

Uvod

Malo je koja odgojna metoda tijekom ljudske povijesti bila tako općeprihvaćena, popularna, često korištena u različitim kulturama i zemljama i tako rezistentna na promjene kao kažnjavanje djece. Široka je paleta načina kojima roditelji kažnjavaju djecu, a moguće ih je kategorizirati kao: a) fizičko ili tjelesno i b) netjelesno kažnjavanje (Bilić, Buljan Flander, Hrpka, 2012; Maleš i Kušević, 2008). Roditelji nerijetko pribjegavaju tjelesnom kažnjavanju, odnosno koriste fizičku silu kako bi dijete osjetilo bol, a da pritom ne bude ozlijeđeno s namjerom da brzo i učinkovito spriječe nastavak ili ponavljanje, odnosno korigiraju djetetovo ponašanje koje oni percipiraju kao neprihvatljivo, nepoželjno i neprimjereno (Pećnik i Tokić, 2011; Straus, 2010). Tjelesno kažnjavanje uključuje različite oblike koji se mogu klasificirati kao blaži (pljuskanje, šamaranje, udarci predmetom kao što su šiba ili kuhača, povlačenje za kosu ili uši, grebanje noktima, štipanje) ili teži (snažno drmanje i odguravanje, udaranje šakom ili nogom i sl.). Tome se kao podvrste tjelesnoga kažnjavanja dodaju i prekomjerna tjelesna nelagoda ili stavljanje djeteta u neudoban položaj, primjerice klečanje te prisilna konzumacija (ljutih začina, vrelog umaka, sapuna, deterdženta i sl.). U svrhu discipliniranja djece roditelji koriste i netjelesne oblike kažnjavanja kao što su: vrijeđanje, psovanje, vikanje, ukidanje povlastica, ograničavanje sloboda, zadavanje dodatnih poslova (Bilić i sur., 2012). Ovakvim postupcima kojim roditelji uzrokuju da dijete doživi neku nelagodu (vikanje, prijetnje) ili mu uskraćuju ugodu, neke privilegije ili nešto što voli raditi Maccoby i Martin (1983 prema Pećnik i Tokić, 2011) nazivaju roditeljskim postupcima „pokazivanja moći“. Roditelji koji prakticiraju kažnjavanje vjeruju da će na taj način trenutno smanjiti nedolično ponašanje svoje djece (kratkoročni cilj) i povećati vjerojatnost poželjnoga ponašanja u budućnosti (dugoročni cilj) (Gershoff, 2013).

Mnoga istraživanja potvrđuju da se radi o raširenoj praksi roditelja. Gershoff i Grogan-Kaylor (2016) pozivaju se na izvješće UNICEF-a iz 2014. godine prema kojem je 80 % djece diljem svijeta izloženo tjelesnom kažnjavanju, a najčešće su to djeca rane i predškolske dobi. Njihovi roditelji primjenjuju silu u odgojne svrhe i vjeruju da je ponekad potrebno pljusnuti dijete te da druge metode nisu tako učinkovite kao kažnjavanje koje daje odlične rezultate (Straus, 2010). U istraživanju Hrabroga telefona (2017) dio roditelja potvrđuje da kažnjavaju svoju djecu jer smatraju da je to učinkovita odgojna metoda (17 %) i da je to dobro za njihovo dijete (9 %). Neki znanstvenici navode da raširenosti i korištenju kažnjavanja znatno doprinose stavovi roditelja na koje je najteže utjecati, kao i neki sociodemografski čimbenici (Aetah i Durrant, 2005; Straus, 2010). Iako brojne studije povezuju tjelesno kažnjavanje s nepoželjnim i štetnim ishodima, to nije značajno promijenilo stavove o njegovom korištenju (Gershoff, 2013), a to implicira da znanstvenici i praktičari moraju ulagati dodatne napore u cilju smanjivanja ove kontroverzne metode koja se često svrstava među odgojne. Dakle, još uvijek je potrebno ukazivati na čimbenike rizika, štetne učinke kažnjavanja, objašnjavati konstruktivnije pristupe discipliniranja djece o čemu će biti riječi u teorijskom dijelu ovoga rada. Nadamo se da će proširivanju spoznaja o kažnjavanju djece pomoći i rezultati empirijskoga istraživanja kojem je bio cilj ispitati povezanost tjelesnih i netjelesnih oblika kažnjavanja djece predškolske dobi sa stavovima roditelja i nekim sociodemografskim varijablama (dob, obrazovanje, radni i materijalni status roditelja te broj djece u obitelji).

Raširenost tjelesnoga kažnjavanja djece predškolske dobi

Smatra se da je razdoblje prije polaska djece u školu kritično za tjelesno kažnjavanje. Tako Straus (2010) navodi da je čak 94 % predškolaca izloženo tjelesnom kažnjavanju. Gershoff (2013) se poziva na izvješće UNICEF-a prema kojem je 66 % djece u SAD-u, a u dobi od 19 do 35 mjeseci u nekom trenutku bilo šamarano. Čini se da se nakon polaska djece u školu tjelesno kažnjavanje smanjuje (Straus, 2010). Rezultati znanstvenih istraživanja sugeriraju da je tjelesno kažnjavanje široko rasprostranjena metoda i u našim krajevima. U istraživanju koje su provele Delale i Pećnik (2010) utvrđeno je da 74,8 % majki pljusne svoje dijete predškolske dobi ili ga udari, a 32 % koristi kuhaču ili remen kako bi kaznilo dijete. Polovina ispitanih majki protreslo je ili zgrabilo svoje dijete kako bi privukle njegovu pažnju, dok je 10 % njih djetetu ispralo usta sapunom, stavilo nešto ljuto ili papreno na jezik i sl. Rezultati recentnoga istraživanja Hrabroga telefona (2017) provedenoga na reprezentativnom uzorku (N = 500) ispitanika iz različitih regija Hrvatske pokazuju da je 88 % njih barem jednom svjedočilo kada je odrasla osoba tjelesno kažnjavala dijete. Tjelesno kažnjavanje djece prakticira 35 % roditelja, a od toga njih 80 % učestalo udara dijete po stražnjici, 15 % povlači za kosu ili uši, 8 % udara rukom ili šakom. Učestalo je i verbalno kažnjavanje djece, a prakticira ga 57 % roditelja. Oni najčešće na djecu viču (92 %), kritiziraju ih (73 %), prijete (40 %) ili vrijeđaju i nazivaju ih pogrdnim imenima (11 %). Najveći broj roditelja (72 %) koristi ograničenja i zabrane u svrhu discipliniranja djeteta, a najčešće im zabranjuju korištenje opreme ili uređaja (78 %) te druženje s vršnjacima (48 %).Ovdje navedeni podatci pokazuju da je kažnjavanje još uvijek ozbiljan problem o čijim se uzrocima i posljedicama mora više govoriti.

Sociodemografska obilježja i stavovi roditelja kao čimbenici koji doprinose prakticiranju kažnjavanja djece

U novije vrijeme u objašnjenju različitih odrednica roditeljskoga nasilja prema djeci koriste se kauzalni modeli. Za ovu temu je osobito važan procesnokontekstualni model tjelesnoga kažnjavanja koji u objašnjenju prakticiranja tjelesnoga kažnjavanja uzima u obzir obilježja djeteta i roditelja te neposredno i posredno djelovanje sociokulturnoga konteksta (Gershoff, 2002). Čimbenici koji se dovode u vezu ili predviđaju kažnjavanje djece, obično se kategoriziraju kao distalni ili oni koji prethode tjelesnom kažnjavanju i proksimalni ili oni koji su nazočni u situaciji tjelesnoga kažnjavanja (Aetah i Durant, 2005; Straus, 2010). Roditelji često tjelesno kažnjavanje djece dovode u vezu s

dječjim prkosom, neposluhom i agresivnosti kojima provociraju oštru reakciju roditelja. Drugim riječima, razlozi se traže u karakteru i osobnosti djeteta (Straus, 2010). U citiranom recentnom domaćem istraživanju 21 % roditelja navodi teški temperament djeteta kao razlog primjene fizičke kazne (Hrabri telefon, 2017). Zanimljivo je da, u istom tom istraživanju, od svojih osobina kao potencijalnih čimbenika rizika za fizičko kažnjavanje djece ispitanici izdvajaju gubitak kontrole i strpljenja (34 %) te dodaju druge proksimalne čimbenike kao što su umor i osjećaj bespomoćnosti (14 %), nedostatak znanja o drugim odgojnim metodama (4 %) (Hrabri telefon, 2017).

Često se u objašnjavanju roditeljskih obilježja koja mogu doprinijeti kažnjavanju djece analiziraju i sociodemografske varijable koje mogu predstavljati tzv. „markere“ mogućih problema u roditeljskom ponašanju (Pećnik i Tokić, 2011). Među njima se izdvaja obrazovanje roditelja. Istraživanja pokazuju da su obrazovaniji roditelji više uključeni u odgoj i život svoje djece, imaju više znanja o razvojnim potrebama, vrijednostima, ciljevima odgoja te o konstruktivnim metodama odgajanja, pa rjeđe pribjegavaju tjelesnom kažnjavanju (Jackson i sur., 1998 prema Pećnik i Tokić, 2011; Straus, 2010). Druga karakteristika roditelja koju Straus (2010) svrstava u skupinu proksimalnih čimbenika je dob roditelja. U ovoj se studiji navodi da veći postotak mladih roditelja koristi tjelesno kažnjavanje u odnosu na roditelje koji su stariji, a što se objašnjava većom impulzivnošću mladih ljudi. Isto tako i niski dohodak, nezaposlenost, neadekvatni uvjeti stanovanja koji se mogu povezati uz financijske teškoće utječu na dobrobit roditelja, ali i na kvalitetu njihovoga roditeljstva te se povezuju uz neprimjerene postupke prema djeci (Bilić i sur., 2012). Među važne proksimalne uzroke kažnjavanja djece Straus (2010) svrstava i broj djece u obitelji. Što je veći broj djece u obitelji to je češća upotreba tjelesnoga kažnjavanja, a u SAD-u je utvrđeno da se učestalost tjelesnoga kažnjavanja povećavala s porastom broja djece. Tako je tjelesno kažnjavanje bilo prisutno u 55 % obitelji s jednim djetetom i u 79 % obitelji s četvero djece. Takvi se rezultati objašnjavaju nedostatkom vremena, energije i posvećenosti svakom djetetu. Da bi zadovoljili potrebe višečlane obitelji takvi roditelji moraju više raditi, imaju više stresa i manje ugodnih aktivnosti. Pećnik i Tokić (2011) ovome dodaju i opću dobrobit roditelja koja uključuje njihovo zdravlje, zadovoljstvo životom, brakom i sl. Ove autorice uz to ističu da je roditeljsko ponašanje pod utjecajem roditeljskih kognicija, osjećaja i stavova.

Kad je riječ o kažnjavanju djece, stavovi i uvjerenja igraju važnu ulogu. Neki autori ističu da su stavovi koji odobravaju korištenje tjelesnoga kažnjavanja važni distalni čimbenici, povezani s roditeljskim prakticiranjem kažnjavanja (Aetah i Durrant, 2005). U SAD-u se 94 % roditelja slaže da je ponekad potrebno udariti dijete (Straus, 2010). Iz istraživanja koje je proveo Hrabri telefon (2017) gotovo polovina ispitanika (52 %) smatra da tjelesno kažnjavanje ne bi trebalo koristiti, ali ga smatraju opravdanim u nekim situacijama, a 39 % smatra da je tjelesno kažnjavanje djece štetno te se nikako ne bi trebalo koristiti. Svaki treći sudionik (34 %) smatra da roditeljima ne treba zabraniti korištenje tjelesnoga kažnjavanja u odgojne svrhe. Zanimljivo je da veliki broj ispitanika misli da bi trebalo zakonom zabraniti samo teže oblike kažnjavanja, primjerice udaranje remenom ili predmetima (78 %), snažno udaranje rukama (77 %) i sl., ali ne i blaže oblike tjelesnoga kažnjavanja, primjerice udaranje po stražnjici (42 %), potezanje za uši i kosu (25 %) i šamaranje (20 %). Veliki broj roditelja još uvijek vjeruje da je tjelesno kažnjavanje ponekad potrebno i korisno te da neće djetetu nanijeti štetu ukoliko ga umjereno primjenjuju. Oni zastupaju stajališta da kažnjavanje učinkovito djeluje na promjenu ponašanja i doprinosi prihvaćanju roditeljskih traženja, naredbi, savjeta (Bilić i sur., 2012). Znanstvenici su utvrdili snažnu povezanost između stavova koji odobravaju tjelesno kažnjavanje i stvarne uporabe tjelesnoga kažnjavanja (Aetah i Durrant, 2005; Straus, 2010). Tome uvelike pridonose i neke kulturne norme koje se svrstavaju među važne distalne uzroke kažnjavanja djece. Prema Straus (2010), a sukladno teoriji kulturnoga prelijevanja, što je veće odobravanje ili prihvaćanje drugih vrsta nasilja u određenoj zajednici ili društvu, to je veći postotak roditelja koji udaraju svoju djecu. Suprotno navedenim stavovima, brojna istraživanja pokazuju da je kažnjavanje djece nedjelotvorna metoda.

Štetni ishodi kažnjavanja djece

U uvodnom se dijelu navodi da roditelji kažnjavanje koriste kako bi smanjili trenutna nepoželjna dječja ponašanja. Istraživanja potvrđuju da tjelesno kažnjavanje ima djelotvoran učinak na postizanje trenutne poslušnosti (Gershoff, 2002). Međutim, tjelesno kažnjavanje u odnosu na druge metode nije bilo dugoročno učinkovito (Durrant i Ensom, 2017). Uz to, tjelesnim kažnjavanjem djeca uče da se nasiljem rješavaju problemi, da je prihvatljivo i razumno koristiti nasilje da se postigne ono što se želi, da je nasilje na neki čudan način dio ljubavi ili da se treba ponašati dobro samo kako bi se izbjegla kazna, a kad prijetnja prestane oni se mogu ponašati kao prije (Gershoff i Bitensky, 2007; Gershoff, 2013). Roditeljske disciplinske strategije koje uključuju tjelesno kažnjavanje i korištenje roditeljske nadmoći, a ne navode objašnjenja za poželjna ponašanja otežavaju razvoj moralne internalizacije (Gershoff, 2002; Gershoff, 2013). Dakle, kažnjavanjem roditelji ne ostvaruju u potpunosti ciljeve zbog kojih kažnjavanje koriste kao učinkovitu metodu ili strategiju.

Prema iskazima roditelja, jedan od glavnih razloga korištenja tjelesnoga kažnjavanja je djetetovo agresivno (udaranje mlađega brata/sestre) i antisocijalno ponašanje (krađa i sl.) (Gershoff i Bitensky, 2007). U želji da zaustave ili poprave djetetovo agresivno ponašanje roditelji na njega odgovaraju agresijom, čime zapravo takvo ponašanje potkrepljuju. Pregledom literature o tjelesnom kažnjavanju objavljene u zadnjih 25 godina Durrant i Ensom (2017) navode snažne dokaze da je tjelesno kažnjavanje čimbenik rizika za dječje agresivno i antisocijalno ponašanje. To potvrđuje i svih dvadeset i sedam radova koje su u metaanalizu uključile Gershoff i Bitensky (2007). Uz to je Gershoff (2002) u svojoj prvoj metaanalizi utvrdila kako korištenje tjelesnoga kažnjavanja s ciljem sprječavanja dječjega agresivnog ponašanja rezultira povećavanjem agresivnoga ponašanja djeteta za 50 %. U longitudinalnom istraživanju koje su proveli Lee, Altschul i Gershoff (2013) na uzorku predškolske djece (N = 3000) utvrdili su da je korištenje tjelesnoga kažnjavanja u razdoblju od 1 do 3 godine predviđalo porast agresije kod te djece u razdoblju od 3 do 5 godine. Isto tako, fizičko kažnjavanje u dobi od 6 do 9 godina predviđalo je više razine dječjega antisocijalnog ponašanja dvije godine kasnije (Straus i sur., 1997 prema Durrant i Ensom, 2017). Kauzalni učinak tjelesnoga kažnjavanja na eksternalizirane oblike ponašanja djece objašnjava se kao refleksni odgovor na doživljenu bol, modeliranje i prisilne obiteljske procese (Durrant i Ensom, 2017). Djeca koja su doživjela tjelesno kažnjavanje imaju veću vjerojatnost da drugima pripisuju neprijateljske namjere, što povećava vjerojatnost da se češće u društvenim interakcijama ponašaju agresivno (Gershoff, 2013).

Tjelesno kažnjavanje djece povezuje se s nizom zdravstvenih i mentalnih problema uključujući depresiju, anksioznost, beznađe, uporabu alkohola i droga (Durrant i Ensom, 2017; You i Lim, 2015). Ovi odnosi se objašnjavaju poremećajima privrženosti koji proizlaze iz boli koju djeci nanose roditelji (Durrant i Ensom, 2017). Recentne neurobiološke studije donose važne spoznaje o utjecaju negativnih iskustava iz djetinjstva u koje se ubraja i tjelesno kažnjavanje na promjene u strukturi i funkciji mozga, a što utječe na dječji kognitivni razvoj i povezuje se i sa slabijim obrazovnim rezultatima (Luby, Belden, Botteron, Marrus, Harms, Babb, Nishino i Barch, 2013; MacKenzie, Nicklas, Waldfogel i Brooks-Gunn, 2012). Verbalno neprijateljstvo roditelja i tjelesno kažnjavanje djece predškolske dobi predviđalo je, kako navode Durrant i Ensom (2017), probleme u razvoju nekih dijelova mozga (primjerice hipokampusa) nekoliko godina kasnije.

Djeca na kažnjavanje reagiraju u velikom rasponu emocija, kao što su strah, ljutnja, bijes, tuga, nepravda i slično, a povezuju ih uz roditelje. Stoga se djeca boje onih koje doživljavaju kao uzrok boli ili nelagode ili ih počinju izbjegavat i (Gershoff, 2002), a sve to ometa internalizaciju roditeljskih poruka (Gershoff, 2013). Ukratko, spomenuti osjećaji koji se lako ne zaboravljaju mogu uzrokovati loš odnos roditelja i djeteta. Pećnik (2006) na osnovu provedenoga istraživanja zaključuje da tjelesno kažnjavanje u djetinjstvu može potencijalno rezultirati gubitkom roditeljeva povjerenja u dijete, ali i gubitkom djetetova poštovanja i povjerenja u roditelje. Sumiranjem spoznaja iz literature Durrant i Ensom (2017) zaključuju da je tjelesno kažnjavanje povezano s višim razinama agresije prema roditeljima, braći i sestrama, vršnjacima i kasnije bračnim partnerima.

Na kraju je potrebno napomenuti kako sva djeca koja dožive tjelesno kažnjavanje neće imati iste posljedice. Gershoff (2002) je utvrdila da što su djeca češće ili jače tjelesno kažnjavana, to je statistički veća vjerojatnost da će negativne posljedice biti izraženije.

Empirijsko istraživanje

Cilj je ovog rada utvrditi učestalost tjelesnoga kažnjavanja i povezanost sa sociodemografskim karakteristikama i stavovima roditelja o tjelesnom kažnjavanju djece predškolske dobi.
U skladu s ciljem istraživanja postavljeni su ovi i zadatci:

1. Analizirati učestalost netjelesnih i tjelesnih oblika kažnjavanja djece.
2. Utvrditi povezanost tjelesnih i netjelesnih oblika kažnjavanja djece s obzirom na sociodemografske karakteristike roditelja.
3. Analizirati stavove roditelja o tjelesnom kažnjavanju djece.
4. Utvrditi povezanost stavova roditelja o tjelesnom kažnjavanju s njihovim sociodemografskim karakteristikama.

Ispitanici
U istraživanju su sudjelovala 104 (66 majki i 38 očeva) ispitanika, odnosno roditelja djece predškolske dobi.

Instrument
Za prikupljanje podataka korišteni su ovi instrumenti:
a) *Upitnik sociodemografskih karakteristika* sadrži pitanja o dobi, školovanju, radnom statusu, osobnom dohotku i vrsti stanovanja roditelja te broju djece u obitelji.
b) Skala procjene učestalosti kažnjavanja djece (Bilić, 2013) sastojala se od 15 čestica koje se odnose na tjelesne i netjelesne oblike kažnjavanja (primjer: Koliko često povlačite dijete za kosu ili uši?). Ispitanici su na skali od četiri stupnja (od nikad do vrlo često) procjenjivali učestalost kažnjavanja.
c) *Skala procjene stavova o korištenju tjelesnoga kažnjavanja* sastojala od 8 čestica, od kojih su tri preuzete iz Upitnika uvjerenja o opravdanosti tjelesnoga kažnjavanja Pećnik, Radočaj i Tokić (2011). Ostalih pet čestica je konstruirano za potrebe ovoga rada (primjer: Smatram da je dijete potrebno tjelesno kazniti zbog neposluha). Ispitanici su na skali od četiri stupnja (od 1 – u potpunosti se slažem, do 4 – u potpunosti se ne slažem) procjenjivali stupanj slaganja s ponuđenim tvrdnjama.

Postupak
Istraživanje je provedeno 2018. godine u Dječjem vrtiću „Vrtuljak“ i u Dječjem vrtiću „Maslačak“ u Zaprešiću. Roditelji su sudjelovali dobrovoljno, a istraživanje je bilo anonimno. Roditeljima su podijeljeni upitnici na roditeljskim sastancima te su ih oni mogli odmah ispuniti ili naknadno donijeti. Podatci su obrađeni na deskriptivnoj razini, uz prikaz relativnih i apsolutnih frekvencija, dok se za utvrđivanje povezanosti podataka koristila korelacijska analiza. Podatci su prikupljani za potrebe diplomskoga rada Tene Malinar, a ovdje prikazani rezultati dio su toga istraživanja.

Rezultati istraživanja
Sukladno postavljenim zadatcima istraživanja, u prvom koraku ove analize utvrdili smo sociodemografske karakteristike ispitanika.
Najviše roditelja koji su sudjelovali u ovom istraživanju bilo je u dobi od 30 do 35 godina (83,7 %), zatim u dobi od 25 do 30 godina (12,5 %) te od 35 do 40 (2,9 %) godina i više, a samo je jedan roditelj u dobi od 20 do 25 godina. Najveći broj roditelja je završio srednju školu (43,3 %), zatim fakultet (26,9 %) i višu školu (15,4 %), a najmanje doktorat (5,8 %) i magisterij (8,7 %). Veliki dio roditelja (91,3 %) ima stalan posao, dok je mali dio njih nezaposlen (5,8 %). Najviše je roditelja (44,2 %) svrstano u skupinu s osobnim dohotkom od 5000 do 10 000 kn, a zatim u skupinu iznadprosječnih primanja (25 %). Manji dio roditelja ne prima plaću (6,7 %), a samo jedan roditelj ima osobni dohodak do 2000 kn. Oko polovine ispitanika živi u stanu (51,9 %) i kući (42,3 %), a najmanje je onih koji žive kao podstanari (5,8%). Najčešće su obitelji s dvoje djece (57,7 %), a podjednak ih broj ima jedno (23,1 %) ili troje ili više (19,2 %) djece. Korelacijskom analizom je utvrđeno da su spol i dob roditelja statistički značajno povezani s njihovim školovanjem, odnosno očevi imaju višu razinu obrazovanja od majki (r =

–0,209; p = 0,05), a što je roditelj stariji to je viša razina njegovoga obrazovanja (r = 0,224; p = 0,05). Nadalje, pokazalo se kako je osobni dohodak statistički značajno povezan sa školovanjem (r = 0,384; p = 0,01) i radnim statusom (r = –0,739; p = 0,01) roditelja. Viša razina školovanja i povoljniji radni status očekivano su povezani s većim osobnim dohotkom.

Učestalost tjelesnoga kažnjavanja

U nastavku se prikazuju rezultati učestalosti netjelesnih i tjelesnih oblika kažnjavanja djece. Kako bi se odredili najdominantniji oblici roditeljskoga ponašanja izračunana je srednja vrijednost, a uz nju i standardna devijacija. Rezultati su prikazani u tablici 1.

Tablica 1. *Učestalost korištenja određenih oblika kažnjavanja*

OBLICI KAŽNJAVANJA		M	SD
Netjelesni oblici kažnjavanja	UKIDANJE POVLASTICA	2,4038	0,90863
	VERBALNO KAŽNJAVANJE	2,2885	0,95198
	DODATNE OBVEZE ILI POSLOVI	2,2788	0,90797
	OGRANIČAVANJE SLOBODE	1,6250	0,81476
Tjelesni oblici kažnjavanja	BATINE	1,5481	0,79903
	PLJUSKA ILI ŠAMAR	1,3750	0,73982
	POVLAČENJE ZA KOSU ILI UŠI	1,2981	0,62130
	UDARANJE PREDMETOM	1,2885	0,66352
	ŠTIPANJE	1,1635	0,48493
	SNAŽNO ODGURAVANJE	1,0865	0,37158
	SILOVITO DRMANJE	1,0577	0,30615
	UDARANJE ŠAKOM ILI NOGOM	1,0288	0,21841
	PREKOMJERNA TJELESNA NEUGODA	1,0096	0,09806
	GREBANJE NOKTIMA	1,0000	0,00000
	PRISILNA KONZUMACIJA	1,0000	0,00000

Rezultati pokazuju kako ispitani roditelji češće koriste netjelesne oblike kažnjavanja nego tjelesne, osobito ukidanje povlastica, verbalno kažnjavanje i zadavanje dodatnih obveza ili poslova djeci. Od oblika netjelesnoga kažnjavanja najrjeđe se prakticira ukidanje sloboda. Kao što je razvidno iz tablice 1, tjelesni oblici kažnjavanja djece nisu učestala pojava, a češće se koriste blaži oblici kao što je pljuskanje, šamaranje, povlačenje za kosu ili uši, nego udaranje šakom, nogom, a iznimka su batine koje se često prakticiraju. Od oblika tjelesnoga kažnjavanja ispitani roditelji ne koriste grebanje noktima niti tjeraju dijete na gutanje ljutih začina i slično.

Povezanost netjelesnih i tjelesnih oblika kažnjavanja djece sa sociodemografskim karakteristikama roditelja

U skladu s drugim postavljenim zadatkom istraživanja, analizirali smo i povezanost netjelesnih i tjelesnih oblika kažnjavanja djece sa sociodemografskim karakteristikama njihovih roditelja, a u nastavku donosimo rezultate korelacijske analize.

Utvrđeno je da je radni status roditelja statistički značajno povezan sa zadavanjem dodatnih obveza ili poslova (r = –0,235; p = 0,01). Roditelji čiji je radni status povoljniji više će svojoj djeci zadavati dodatne obveze i poslove. Zadavanje dodatnih obveza ili poslova statistički je značajno povezano i s osobnim dohotkom roditelja (r = 0,240; p = 0,01). Što je osobni dohodak roditelja veći to će oni češće zadavati dodatne obveze ili poslove svojoj djeci. Nadalje, rezultati prikazuju da je vrsta stanovanja statistički značajno povezana s verbalnim kažnjavanjem djece (r = 0,240; p = 0,01). Dakle, roditelji čija je vrsta stanovanja povoljnija manje su skloni verbalnom kažnjavanju djece. Također, utvrđena je statistički značajna povezanost između dobi roditelja i korištenja neudobnoga položaja (npr. klečanje), odnosno prekomjerne tjelesne neugode kao oblika kažnjavanja (r = –0,231; p = 0,01).

Stavovi roditelja o tjelesnom kažnjavanju djece

Sukladno trećem istraživačkom problemu analizirali smo stavove roditelja o tjelesnom kažnjavanju djece.

Tablica 2. *Stavovi roditelja o kažnjavanju djece*

Stavovi roditelja	Potpuno se slaže	Djelomično se slaže	Djelomično se ne slaže	Potpuno se ne slaže
	%	%	%	%
Smatram da je dijete potrebno kazniti zbog neposluha.	1	24	14,4	60,6
Smatram da je dijete zaslužilo tjelesnu kaznu ukoliko se neprimjereno ponašalo.	3,8	15,4	12,5	68,3
U redu je dijete udariti po stražnjici kako bi naučilo određenu lekciju.	8,7	34,6	18,3	38,5
Smatram da je opravdano udariti dijete kako bi zapamtilo što ne smije raditi.	3,8	20,2	18,3	57,7
Opravdano je udariti dijete ako je ono udarilo nekoga drugog da mu pokažemo kako boli.	2,9	22,1	14,4	60,6
Nekad je u redu udariti dijete ako dovodi svoj život u opasnost, primjerice kad se penje na prozor ili istrči na ulicu.	6,7	36,5	17,3	39,4
Smatram da je tjelesno kažnjavanje jedini način kojim se može postići pravilan odgoj djece.	1	2,9	5,8	90,4
Smatram da tjelesno kažnjavanje pridonosi poželjnom ponašanju i poslušnosti u budućnosti.	1,9	12,5	11,5	74

Više od polovine ispitanih roditelja (60,6 %) u potpunosti se ne slaže da je dijete potrebno kazniti zbog neposluha, a samo jedan roditelj se u potpunosti slaže, gotovo četvrtina (24 %) se s tim slaže djelomično. Utvrđeno je da se veći dio roditelja, njih 68,3 % u potpunosti ne slaže da je dijete zaslužilo tjelesnu kaznu ukoliko se neprimjereno ponašalo, dok se manji dio roditelja (3,8 %) u potpunosti slaže s tom tvrdnjom. Više od trećine roditelja (34,6 %) se djelomično slaže (34,6 %) da je u redu udariti dijete po stražnjici kako bi naučilo određenu lekciju, a 8,7 % roditelja se u potpunosti slaže s tom tvrdnjom. Za razliku od njih, 38,5 % roditelja se s tom tvrdnjom u potpunosti ne slaže. Više od polovine roditelja (57,7 %) u potpunosti se ne slaže da je opravdano udariti dijete kako bi zapamtilo što ne smije raditi, dok se manji dio roditelja (20,2 %) s tom tvrdnjom djelomično slaže. Utvrdili smo da se 60,6 % roditelja u potpunosti ne slaže da je opravdano udariti dijete ako je ono udarilo nekoga drugog, a samo se 2,9 % roditelja s time u potpunosti slaže. Podjednak je broj roditelja koji se djelomično slažu (36,5 %) i u potpunosti ne slažu (39,4 %) da je nekad u redu udariti dijete ako dovodi svoj život u opasnost, primjerice kad se penje na prozor ili istrči na ulicu. Veliki broj roditelja, njih 90,4 % ne smatra da je tjelesno kažnjavanje jedini način kojim se može postići pravilan odgoj djece, a samo jedan roditelj s ovom tvrdnjom se u potpunosti slaže. Veliki dio roditelja (74 %) također se ne slaže s tvrdnjom da tjelesno kažnjavanje pridonosi poželjnom ponašanju i poslušnosti u budućnosti, a samo se dva roditelja slažu s tim u potpunosti.

Povezanost stavova roditelja o tjelesnom kažnjavanju djece s njihovim sociodemografskim karakteristikama

S obzirom na četvrti istraživački zadatak analizirali smo povezanost stavova roditelja o tjelesnom kažnjavanju djece s njihovim sociodemografskim karakteristikama. Rezultati provedene korelacijske analize pokazuju kako je školovanje roditelja statistički značajno povezano s njihovim stavom da je

dijete potrebno kazniti zbog neposluha (r = 0,208; p = 0,01). Što je razina školovanja kod roditelja veća, to će se roditelji više slagati da dijete nije potrebno kazniti zbog neposluha. Vrsta stanovanja je također statistički značajno povezana sa stavom roditelja da je dijete potrebno kazniti zbog neposluha (r = 0,202; p = 0,01). Roditelji koji imaju povoljnije uvjete stanovanja više se slažu da dijete nije potrebno kazniti zbog neposluha. Tvrdnja da je dijete zaslužilo tjelesnu kaznu ukoliko se neprimjereno ponaša statistički je značajno povezana s brojem djece u obitelji (r = 0,247; p = 0,01). Što roditelji imaju više djece, to se manje slažu da je dijete zaslužilo tjelesnu kaznu ukoliko se neprimjereno ponašalo. Stav roditelja da je u redu udariti dijete po stražnjici kako bi naučilo određenu lekciju statistički je značajno povezano s dobi roditelja (r = 0,216; p = 0,01). Što su roditelji stariji to više smatraju da nije u redu udariti dijete na taj način kako bi naučilo određenu lekciju. S dobi roditelja povezan je i stav kako je opravdano udariti dijete kako bi zapamtilo što ne smije raditi (r = 0,240; p = 0,01), a što su roditelji stariji to se više slažu da nije opravdano udariti dijete kako bi zapamtilo što ne smije raditi. Nadalje, tvrdnja da je opravdano udariti dijete ako je ono udarilo nekoga drugog da mu pokažemo kako boli, statistički je značajno povezana s osobnim dohotkom roditelja (r = –0,229; p = 0,01). Roditelji s većim osobnim dohotkom se više slažu da je opravdano udariti dijete ako je ono udarilo nekoga drugog. Ovaj stav je također statistički značajno povezan s brojem djece u obitelji (r = 0,232; p = 0,01). Što je veći broj djece u obitelji to se roditelji manje slažu da je opravdano udariti dijete ako je ono udarilo nekoga drugog. Stav da je nekad u redu udariti dijete ako dovodi svoj život u opasnost, primjerice kad se penje na prozor ili istrči na ulicu, je statistički značajno povezan s vrstom stanovanja roditelja (r = 0,243; p = 0,01), a roditelji s povoljnijom vrstom stanovanja se manje slažu s ovom tvrdnjom.

Rasprava

Ispitivanjem učestalosti netjelesnih i tjelesnih oblika kažnjavanja djece utvrdili smo da je roditeljsko kažnjavanja u odgoju djece još uvijek prisutno. U usporedbi s drugim istraživanjima (Bilić i Bilić, 2013; Delale i Pećnik, 2010) učestalost korištenja netjelesnoga i tjelesnoga kažnjavanja je smanjena, ali još uvijek prisutna i dosta korištena metoda. I u drugim istraživanjima se uočava trend smanjivanja ovoga oblika neprihvatljivoga roditeljskog ponašanja. Tako Straus (2010) navodi da je u Njemačkoj u desetogodišnjem razdoblju došlo do znatnoga smanjivanja tjelesnoga kažnjavanja, primjerice šamaranje je smanjeno od 81 % na 64 %, udarci štapom od 41 % na 5 %. Isto tako oko polovine ispitanika smatra da se tjelesno kažnjavanje pojavljuje rjeđe u Hrvatskoj (49 %), u Latviji (50 %) i u Poljskoj (57 %) (Hrabri telefon, 2017). Moguće je da su smanjenju korištenja netjelesnoga i tjelesnoga kažnjavanja doprinijela sve češće upozorenja odgojitelja o štetnim posljedicama kažnjavanja djece i upoznavanje roditelja s primjerenim načinima discipliniranja. U tome su određenu ulogu imali i rezultati različitih istraživanja koji govore o tjelesnom kažnjavanju kao o neodgovarajućem načinu odgoja djece. Zasigurno su tome doprinijele i zakonske odredbe o zabrani kažnjavanja i promoviranje prava djece. Straus (2010) dodaje da je opadanju tjelesnoga kažnjavanja doprinijela i promjena svjetonazora, dostupnost informacija o štetnim učincima kažnjavanja i njegovim posljedicama, ali i veća obrazovanost roditelja.

Rezultati ovoga istraživanja pokazuju kako se većina roditelja ne slaže da je dijete potrebno tjelesno kazniti zbog neposluha, neprimjerenoga ponašanja, udaranja drugoga djeteta da vidi koliko to boli i izlaganja svojega života opasnosti. Također, većina roditelja ne percipira tjelesno kažnjavanje kao djelotvoran način koji pridonosi poželjnom ponašanju i poslušnosti u budućnosti, općenito pozitivnim odgojnim ishodima. Usprkos takvim stavovima rezultati ovoga istraživanja potvrđuju da roditelji ipak koriste tjelesno kažnjavanje. U objašnjenju ovoga rezultata možemo se pozvati na LaPierea (2010) koji je na temelju svojega istraživanja zaključio kako stavovi prema nečemu ne predviđaju uvijek ponašanje sukladno tome stavu.

Rezultati ovog istraživanja također ukazuju na povezanost razine obrazovanja roditelja i njihovih stavova o tjelesnom kažnjavanju, odnosno pokazuju da roditelji koji imaju veću razinu školovanja imaju i negativniji stav prema tjelesnom kažnjavanju radi neposluha. Slične rezultate navode Rajter, Trbus i Pećnik (2016) koji su utvrdili da ispitanici sa završenom srednjom školom imaju pozitivniji stav prema tjelesnom kažnjavanju djece u odnosu na ispitanike sa završenim fakultetom ili višom školom.

Roditelji koji su obrazovaniji imaju više znanja o razvojnim potrebama djece, više su zainteresirani za odgoj općenito, osobito za nove poticajne metode odgajanja, a sve su to i mogući razlozi njihovih negativnih stavova prema kažnjavanju djece.
Dobiveni rezultati pokazuju da stariji roditelji više zastupaju stajalište da nije u redu kažnjavati dijete, udariti ga po stražnjici kako bi naučilo određenu lekciju i kako bi zapamtilo što ne smije raditi. I druga istraživanja ukazuju da veći broj mlađih roditelja koristi tjelesno kažnjavanje, a što se može objasniti općenito većim stopama nasilja među mladima i većom impulzivnošću mladih ljudi (Straus, 2010). Uz to rezultati korelacijske analize pokazuju što je roditelj stariji to je viša razina njegovoga obrazovanja, pa je to jedan od mogućih razloga njihovih negativnih stavova prema kažnjavanju.
Također, utvrđeno je kako je osobni dohodak statistički značajno povezan sa školovanjem i radnim statusom roditelja, a viša razina školovanja i povoljniji radni status očekivano su povezani s većim osobnim dohotkom, za pretpostaviti je i boljim uvjetima stanovanja. Ovu skupinu sociodemografskih obilježja moguće je dovesti u korelaciju sa stavovima prema kažnjavanju djece. Međutim, rezultati nisu očekivanoga smjera. Dok se roditelji s većim osobnim dohotkom slažu da je opravdano udariti dijete ako je ono udarilo nekoga drugog, roditelji s povoljnijom vrstom stanovanja ne slažu se da je nekad u redu udariti dijete ako dovodi svoj život u opasnost. Očito je da roditelji percipiraju da kažnjavanje nije primjereno kad djeca iz neznanja mogu sebi potencijalno nanijeti štetu i to razlikuju od situacija kad udaraju drugoga i nanose mu bol. Dakle, stav prema kažnjavanju ovisi i o vrsti neprimjerenoga ponašanja djeteta.
U uvodnom smo dijelu na osnovu spoznaja iz literature obrazložili da je veći broj djece u obitelji mogući čimbenik rizika za tjelesno kažnjavanje. Suprotno tome rezultati ovoga istraživanja pokazuju da što roditelji imaju više djece, manje se slažu da je dijete zaslužilo tjelesnu kaznu ukoliko se neprimjereno ponašalo i da je opravdano udariti dijete ako je ono udarilo nekoga drugog da mu pokažu kako to boli. Moguće ja da roditelji s većim brojem djece imaju veće iskustvo u odgoju te su shvatili da tjelesno kažnjavanje utječe na trenutnu poslušnost, ali ne i na dugoročnu promjenu ponašanja te da nasiljem samo potiču nasilje. Ove rezultate ipak treba interpretirati s oprezom ponajprije zbog malog uzorka i nekih metodoloških ograničenja koja se odnose na instrumente.

Zaključak

Rezultati ovog istraživanja sugeriraju da je tjelesno kažnjavanje djece predškolske dobi još uvijek prisutno, iako je razvidno da roditelji deklarativno ne podržavaju takva stajališta. Međutim, očito je dug put između razumijevanja i osvještavanja problema i promjena u praktičnom postupanju.
Stoga se nameće potreba edukacije roditelja kako bi se utjecalo na njihove stavove o tjelesnom kažnjavanju i pomoglo im se u korištenju drugih učinkovitijih odgojnih metoda. Uz to, potrebno je razviti sustavnu pripremu i podršku roditeljima od strane društva, pa tako i od strane predškolskih ustanova. Ljubetić (2007 prema Slunjski, 2008) navodi kako je upravo uključivanje roditelja u odgojno-obrazovni proces vrtića nezamjenjiva prilika za njihovo učenje, odnosno za razvijanje njihovih pedagoških kompetencija. Tako se u predškolskim ustanovama za roditelje mogu organizirati roditeljski sastanci i radionice na temu tjelesnoga kažnjavanja, a uz to se roditelje može upoznati s načinima pozitivnoga discipliniranja. Svaki roditelj ima pravo na podršku tijekom odgoja svoje djece, a svako dijete ima pravo na kvalitetan odgoj, bez tjelesnoga kažnjavanja, kojim će se poticati svi aspekti njegova razvoja.

Literatura

Aetah, C. A., Durrant, J. E. (2005). Maternal Use of Physical Punishment in Response to Child Misbehavior: Implications for Child Abuse Prevention. *Child Abuse and Neglect*, 29 (2), 169–185.

Bilić, V., Buljan-Flander, G., Hrpka, H. (2012). *Nasilje nad djecom i među djecom*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Bilić, V., Bilić, P. (2013). Učestalost i povezanost različitih oblika roditeljskog kažnjavanja s osjećajima i reakcijama djece. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja, XI(2),* 215–234.
Delale, E. A., Pećnik, N. (2010). Učestalost i međuodnosi korektivnih i preventivnih odgojnih postupaka majki djece predškolske dobi. *Ljetopis socijalnog rada, 17* (1), 49–69.
Durrant, J. E., Ensom, R. (2017). Twenty-five years of physical punishment research: what have we learned? *Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *28*(1), 20–24.
Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: a meta-analytic and theoretical review. *Psychological bulletin*, 128(4), 539–579.
Gershoff, E. T. (2013). Spanking and child development: We know enough now to stop hitting our children. *Child development perspectives*, *7*(3), 133–137.
Gershoff, E. T., Bitensky, S. H. (2007). The case against ccorporal punishment of children. Converging evidence from social science research and international human rights law and implications for U.S. public policy. Psychology, Public Policy, and Law 13 (4), 231–272.
Gershoff, E. T., Grogan-Kaylor, A. (2016). Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-analyses. *Journal of Family Psychology*, 30(4), 453–469.
Hrabri telefon (2017). Stavovi prema tjelesnom kažnjavanju i ostalim odgojnim postupcima u Poljskoj, Latviji i Hrvatskoj – hrvatski rezultati. Zagreb: Hrabri telefon.
LaPiere, R. T. (2010). Attitudes vs actions. *International journal of epidemiology*, 39(1), 7–11.
Lee, S. J., Altschul, I., Gershoff, E. T. (2013). Does warmth moderate longitudinal associations between maternal spanking and child aggression in early childhood?. *Developmental psychology*, 49(11), 2017.
Luby, J., Belden, A., Botteron, K., Marrus, N., Harms, P. M., Babb, C., Nishino, T., Barch, D. (2013). The effects of poverty on childhood brain development. *JAMA Pediatrics,* 167(12), 1135–1142.
MacKenzie, M. J., Nicklas, E., Waldfogel, J., Brooks-Gunn, J. (2013). Spanking and child development across the first decade of life. *Pediatrics*, 132(5), e1118–e1125.
Maleš, D., Kušević, B. (2008). Kako djeca doživljavaju kažnjavanje u obitelji. *Dijete i društvo*, 10(1/2), 49–68.
Pećnik, N. (2006). Prilog odbacivanju tjelesnog kažnjavanja djece. *Dijete i društvo,* 8 (1), 177–199.
Pećnik, N., Tokić, A. (2011). *Roditelji i djeca na pragu adolescencije: pogled iz tri kuta, izazovi i podrška*. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
Pećnik, N., Radočaj, T., Tokić, A. (2011). Uvjerenja javnosti o ispravnim roditeljskim postupcima prema djeci najmlađe dobi. *Društvena istraživanja, 20* (3 (113)), 625–646.
Rajter, M., Trbus, M., Pećnik, N. (2016). Socio-demografske odrednice stava prema tjelesnom kažnjavanju djece. *Ljetopis socijalnog rada, 23* (2), 211–234.
Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić – zajednica koja uči*. Zagreb: Spektar Media d. o. o.
Straus, M. A. (2010). Prevalence, societal causes, and trends in corporal punishment by parents in world perspective. *Law and contemporary problems*, *73* (2), 1–30.
You, S., Lim, S. A. (2015). Development pathways from abusive parenting to delinquency: the mediating role of depression and aggression. *Child abuse & neglect*, 46, 152–162.

Connection between preschool children punishment and sociodemographic characteristics of parents and parental attitudes

Summary

Corporal punishment is one of the most controversial methods of child upbringing which is, despite of numerous scientific proofs about damaging outcomes of such parental treatment, still used today.

The goal of the research was to establish the frequency of corporal punishment and its connection with sociodemographic characteristics of parents and with parental attitudes about corporal punishment of preschool children. 104 examinees – parents of preschool children participated in this research, of whom 66 of them were mothers and 38 of them were fathers. Questionnaire of sociodemographic characteristics, Scale of the estimated frequency of corporal punishment on children (Bilić, Bilić, 2013) and modified Scale of the estimated attitudes about using corporal punishment were used for data collection.

According to the results of research, parental use of non – corporal and corporal punishment is reduced but still attendant and quite used method. Parents mostly agree that child doesn´t need punishment because of disobedience, inappropriate behavior, exposure to danger etc. Although most of the parents aren´t perceiving punishment as beneficial way to generally positive upbringing outcomes, desirable behavior and obedience, they are still using it. That implies that behavior doesn´t need to be harmonized with attitudes. It is established that negative attitudes toward child punishment are connected with some demographic characteristics of parents such as elder age, higher education, higher income, but not with number of children in the family. One of the preschool teachers task is to promote new approaches and incentive, nonviolent methods in child upbringing.

***Key words**: upbringing, child punishment, parental attitudes, upbringing methods*

Prethodno priopćenje

Školska kultura i društveni kontekst u službi odgoja i profesionalnoga razvoja

Jasenka Martinčević

Sažetak

Škola je odgojno-obrazovna ustanova koja je dio određenoga društvenog konteksta. No, svaka pojedina školska ustanova razlikuje se po svojoj posebnoj školskoj kulturi. Sveukupnost međuodnosa učenika, učitelja, roditelja, stručnih suradnika, ravnatelja i svih zaposlenika čini svaku školsku kulturu jedinstvenom pojavom.

Mnogobrojni čimbenici pridonose utemeljenju, oblikovanju i promjenama paradigmatske osnove školske kulture. Ona je „nevidljiv voditelj" školskoga života i velikim dijelom određuje kakvo će značenje učenici i školsko osoblje pridavati pojedinom događaju ili pojavi. Školska kultura je u svim porama školskoga života; od nastave kao temeljne školske djelatnosti, izvannastavnih aktivnosti, pa sve do sveukupne kulture komunikacije na svim razinama školskoga djelovanja. Ona određuje generalni predznak učiteljeva odnosa prema vlastitu pozivu koji može biti ili pedagoško-optimističan ili pedagoško-pesimističan. Temeljno određenje smisla pedagoškoga rada bitno definira kakvoću cjelokupne usredotočenosti školske zajednice na promicanje odabranih vrijednosti. Školska kultura je čimbenik samoevaluacije profesionalnoga bića; ona velikim dijelom određuje potrebu za stručnim usavršavanjem zaposlenika, aspiraciju za kontinuiranim profesionalnim rastom te stalnu težnju za postizanjem boljih rezultata. Istovremeno, školska kultura je i pokazatelj razine sveukupne spremnosti na humano djelovanje što se pokazuje kroz intenzitet uspostavljanja brižnosti za svakoga člana školske zajednice.

Ključne riječi: *društveni kontekst; školska kultura; profesionalni razvoj; kultura komunikacije; pedagoški optimizam; pedagoški pesimizam; humano djelovanje; brižnost*

Školska kultura i društveni kontekst

Pojam *kultura* dolazi od latinske riječi *cultus* što znači odgoj, gajenje, obrađivanje, štovanje. U rječniku stranih riječi Anić-Goldstein (2004, str. 756) ovaj se termin definira na nekoliko načina. Prvo navodi da je kultura „sveukupnost materijalnih i duhovnih dobara, etičkih i socijalnih vrijednosti, što ih je stvorilo čovječanstvo"; drugo značenje navodi da je „kultura ukupnost duhovne, moralne, društvene i proizvodne djelatnosti jednog društva ili epohe", dok se kod trećeg značenja ističe da je to „ukupnost obrazovanja, znanja, vještina, etičkih i socijalnih osjećaja, društvenog ophođenja i ponašanja nekog pojedinca." Rudi Supek navodi da je kultura „… u stvari, kondenzacija velikog broja društvenih kolektivnih iskustava, koja su primila određeni smisao i djeluju manje-više normativno na ponašanje pojedinca. Prema tome, njegovo ponašanje nije uvjetovano samo neposrednom društvenom situacijom već i društvenim situacijama koje su nekad postojale ili će tek postojati…" (Supek, 1981, str. 33). Kultura je pojam koji se koristi u različitim kontekstima. Može imati različita značenja, ovisno o tome kako se upotrebljava. Tako se primjerice za određenu osobu kaže da je kulturna, ako se pridržava ustaljenih pravila ponašanja, ako je uglađena, ako se ponaša po očekivanim obrascima u skladu s konkretnom socijalno prihvatljivom prigodom. Nadalje, kulturnom osobom naziva se i osoba koja posjećuje izložbe umjetnina, sluša ozbiljnu glazbu ili čita klasike. U svakom slučaju osoba koju smatramo kulturnom je „… obogaćena u odnosu na svoje prirodno stanje,

oplemenjena, i prešutno zaključujemo da postoje i druge osobe koje ne posjeduju te atribute.“ (Baumann, 1973, prema Čolić, 2002, str. 12). Kultura je specifičnost čovječanstva koja mu omogućuje da prevlada razne slabosti koje uspješno premošćuje „… inteligentnim djelovanjem kroz različite ustanove i tako nenaklonjenu prirodu oblikuje u sebi prikladnu kulturu.“ (Pranjić, 2001, str 45). Za britanskoga antropologa Edwarda B. Tylora (1832. – 1917.) „kultura ili civilizacija, uzeta u svom širokom etnografskom smislu je složena cjelina koja uključuje znanje, vjerovanje, umjetnost, moral, zakone, običaje i sve druge sposobnosti i navike koje je čovjek stekao“ (prema Mesić, 2007, str. 161). E. B. Tylor je antropolog koji u duhu druge polovice devetnaestoga i početka dvadesetoga stoljeća stoji na pozicijama europocentrističke paradigme, podrazumijevajući kontinuitet kulturne povijesti čovječanstva i na prvo mjesto stavljajući ideju progresivnoga razvoja od nižih ka višim stupnjevima kulture (Čolić, 2002). Kasnije se napušta navedena paradigmatska osnova, a prihvaća se ona koja na glavno mjesto stavlja ideju da je čovječanstvo u različitim dijelovima zemlje razvilo različite tipove kultura. Prema navedenom stajalištu osnovna zabluda klasične škole antropologije jest u tome što je u „primitivnom čovjeku gledala nekakav prethodni tip kultiviranog čovjeka…“ (Sapir, 1984). Istaknuti hrvatski pedagog s kraja devetnaestoga i prve polovice dvadesetoga stoljeća Stjepan Matičević (1880. – 1940.) definira kulturu „kao ono ustrajno nastojanje čovjeka i čovječanstva, da u i nad carstvom prirode stvori i izgradi jedan novi svijet vrijednosti iz vlastitih duhovnih sila i slobodno po svojim idejama, 'kulturna volja'“ (Matičević, prema Čehok, 1997, str. 161). Kao što svaka društvena zajednica ima svoju posebnu kulturu, tako i svaka škola ima specifičnu školsku kulturu. Školska kultura je sintagma koja se koristi u različitim značenjima, no redovito se polazi od činjenice da svaka pojedina školska ustanova djeluje prema svojim posebnim pravilima. Iako sve škole djeluju u jednoj zajedničkoj državi i pod okriljem su jedinstvenoga zakonodavnog okvira, svaka pojedina školska ustanova ipak je posebna i drukčija od bilo koje druge škole. Svaka škola dakle ima svoje specifičnosti, a kroz navedeno se pokazuje sveukupno bogatstvo različitosti kreativnoga djelovanja. Škola se doista ne sastoji samo od zakona, školskih propisa, školskoga kurikula, godišnjega plana i programa rada te inih pisanih odredbi, pravilnika i drugih dokumenata, ona je živi organizam koji se svakodnevno razvija i neprestano mijenja pod utjecanjem mnogobrojnih raznovrsnih čimbenika. Sveukupnost međuodnosa učenika, učitelja, roditelja, stručnih suradnika, ravnatelja i svih školskih zaposlenika čini svaku školsku zajednicu posebnom i drukčijom od bilo koje druge školske zajednice. Školska kultura pruža svojim učenicima često puta najstabilniji raspoloživi vrijednosni okvir koji je važan putokaz za djelovanje u ovim turbulentnim vremenima. „Danas kada se pod pritiskom postmodernog relativizma ljudi… zbunjeno osvrću u potrazi za univerzalnim vrijednostima, za čvrstim moralnim osloncima na kojima bi izgradili svoj život i smjerokazima prema kojima bi usmjerili svoju (profesionalnu) djelatnost, danas kada na sve strane niču etička povjerenstva i etički kodeksi koji bi vrijednosno dezorijentiranim ljudima trebali odrediti što im je činiti, jer to oni sami ne znaju…“ (Polić, 2007. str. 14), vrijednosno pozitivno utemeljena školska kultura može biti temelj za stvaranje itekako važnih životnih oslonaca. Za školu se kaže da je „… klasična pedagoška institucija. Od kada postoji može se iz nje očitavati kakvu važnost društvo pridaje i što očekuje od odrastajućih generacija“ (Marotzki, Nohl, Ortlepp, 2005, str. 36). Školska kultura je teorijski konstrukt koji se definira na različite načine. Tako je primjerice Deal i Kennedy određuju kao „zajednička vjerovanja i vrijednosti koje usko povezuju članove te zajednice i drže ih na okupu“, dok Deal i Peterson (1999) ističu da školska kultura „obuhvaća nepisana pravila i tradiciju, norme i očekivanja koja prožimaju sve: kako se ljudi ponašaju, kako se oblače, o čemu razgovaraju, traže li od svojih kolega pomoć ili ne i kako se učitelji osjećaju u odnosu na svoj posao i svoje učenike.“ (prema Vujičić, 2013, str. 435). Školska kultura je u svakom slučaju temelj djelovanja svake pojedine škole. Jednu od tipologija školske kulture ponudio je D. Hargreaves (Stoll i Fink, 2000, str. 123) opisujući da je školska kultura sastavljena od instrumentalne i ekspresivne domene. Instrumentalna domena je domena društvene kontrole te nivo usmjerenosti na određene zadatke, dok ekspresivna domena odražava razinu društvene kohezije koja se operacionalizira pozitivnim odnosima. Temeljem navedenih komponenti Hargreaves izvodi sljedeće tipove školske kulture:

a) tradicionalni tip koji karakterizira niska razina društvene kohezije i visoka razina društvene kontrole; mentorski, formalan, nepristupačan

b) socijalni tip koji se odlikuje niskom razinom društvene kontrole i visoke razine društvene kohezije pa ga se doživljava kroz izraze opušten, brižan, ugodan
c) staklenički tip koji karakterizira visok nivo društvene kontrole uz visok nivo društvene kohezije; klaustrofobičan, stegovan, kontroliran
d) anomijski tip koji se očituje kroz nisku razinu društvene kontrole i društvene kohezije, nesiguran, otuđen, izoliran
e) djelotvoran tip školske kulture koji ima optimalnu razinu društvene kohezije i društvene kontrole uz visoka očekivanja i snažnu podršku za postizanje standarda.

Istaknuti suvremeni hrvatski pedagog Vladimir Jurić ponudio je tipologiju školske kulture koja polazi od triju temeljnih kategorija za izradu teorijskoga konstrukta školske kulture. To su sljedeće kategorije: toplina, sudjelovanje učenika u nastavi i poticanje učenika. Iz navedenih elemenata proističe sljedeća tipologija škola s pripadajućim školskim kulturama: a) autokratsko-izolirajuća škola; b) škola autokratsko-bliska životu; c) demokratsko izolirajući tip škole; d) demokratska i životno bliska škola (Jurić, 1993, str. 66). Iz navedenih se tipologija može vidjeti da uz unutarnje ispreplitanje raznih događaja i utjecaja na školu posredno utječu mnogobrojni različiti utjecaji lokalne zajednice u kojoj škola djeluje. Mišljenja, stavovi i ideje dolaze u školsku zajednicu ne samo preko učenika i roditelja, već i putem formalnih organa upravljanja kao što su primjerice vijeće roditelja i školski odbor. Trend decentralizacije u svim segmentima društvenoga života također govori tome u prilog. Osnivači škola su županije i gradovi i oni djeluju na škole u svojoj sredini, prvenstveno kao promotori dodatnih ulaganja iznad državno propisanih standarda. Lokalnoj se zajednici pruža mogućnost dodatnih ulaganja ne samo u sferi kapitalne izgradnje i nabave školske opreme, već i u stručno usavršavanje, pa time i u sveukupni profesionalni razvoj učitelja i drugih školskih zaposlenika. Glavna djelatnost svake škole dakako jest odgoj i obrazovanje. Međutim, da bi škola mogla ispunjavati sve svoje zadaće, treba voditi računa i o drugim segmentima školskoga sveukupnog poslovanja. Škola je ustanova, što znači da treba poslovati u skladu sa zakonima, pravilnicima, poslovnicima itd. Praćenje zakonske regulative i svih propisa koji se odnose na različite sfere djelovanja ustanove također je nezaobilazni dio rada škole kao ustanove. Navedeni zakoni nisu samo s područja temeljne odgojno-obrazovne djelatnosti, već i s područja prava, ekonomije i drugih područja. Rad svake škole temelji se na sigurnosti učenika i djelatnika u najširem smislu te riječi, od pravila gradnje školskih prostora i održavanja građevina školskih zgrada, preko sigurnosti opreme koja se koristi, pa do odgovornoga primjenjivanja pravila nutricionizma kod izrade školskih jelovnika. Ravnatelj/ica je osoba koja je odgovorna za zakonitosti rada škole. Također, ravnatelj/ica vodi brigu o sigurnosti učenika u najširem smislu te riječi. Dakle, školski *management* osim poznavanja pedagoško-psihološkoga dijela svojega djelokruga rada treba poznavati i mnoga druga područja za koja se također treba kontinuirano stručno usavršavati. Stručni suradnici različitih profila, od pedagoga, psihologa i edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka, također trebaju neprestano pratiti zbivanja u struci, kako nove znanstvene spoznaje, tako i zakonsku regulativu koja se kontinuirano mijenja i to sve većom brzinom. Školske zgrade u današnje vrijeme većinom su suvremene građevine u kojima su mnogobrojni složeni tehnički sustavi. Za navedene suvremene logističke uvjete trebaju se vrlo savjesno usavršavati djelatnici koje se naziva školskim tehničkim osobljem. Također, gotovo sve školske ustanove imaju organiziranu prehranu za učenike. Organizacija prehrane nosi sa sobom mnogobrojne aktivnosti, od sastavljanja jelovnika, pa sve do osiguravanja besprijekornih higijenskih uvjeta za pripremu i podjelu hrane učenicima. Dakle, da bi se temeljna odgojno-obrazovna djelatnost škole mogla nesmetano odvijati, mnogobrojni „sporedni sustavi“ trebaju vrlo dobro funkcionirati. To su također nužni uvjeti koji moraju biti ispunjeni za realizaciju odgoja i obrazovanja u suvremenoj osnovnoj školi. Naime, nastava i svi drugi vidovi odgojno-obrazovnoga rada trebaju se odvijati u uvjetima predviđenim dokumentom pod nazivom Pedagoški standard. Uz mnoštvo odredbi vezanih uz neposredni pedagoški rad s učenicima propisano je i niz drugih uvjeta u kojima se odvija odgojno-obrazovni rad kao što je primjerice temperatura učioničkoga prostora, organizacija prijevoza učenika od kuće do škole itd. Svaki dio djelovanja školske ustanove definiran je zakonskim odredbama, a praćenje istih je potrebno osigurati u okviru stručnoga usavršavanja zaposlenika. Svako stručno usavršavanje iziskuje određena sredstva. Financijski iznosi mogu biti različiti, a ovise o mnogim čimbenicima kao što su

mjesto održavanja stručnih usavršavanja, potreba za uplatom kotizacija za stručno usavršavanje i tome slično. Ukoliko se stručno usavršavanje odvija u udaljenim mjestima, za školske djelatnike, sudionike stručnoga usavršavanja, potrebno je osigurati sredstva za smještaj i druge zakonom i kolektivnim ugovorom zajamčene troškove tijekom službenoga puta. U slučaju da se stručna usavršavanja održavaju za vrijeme nastavne godine, za nenazočne učitelje je potrebno osigurati sredstva za zamjene.

Valja naglasiti da je spremnost na dodatna ulaganja sredstava u svrhu poboljšanja uvjeta u odgoju i obrazovanju vrlo raznolika unutar određenoga državnog teritorijalnog okvira. Pojedine jedinice lokalne samouprave spremno ulažu u školske ustanove u različite segmente, što je ovisno o mogućnostima, nahođenju i odlukama trenutačne lokalne vlasti. Osnovna škola djeluje prema državnom zakonodavnom okviru, pa tako primjerice plaće i sva druga materijalna prava djelatnika pristižu iz državnoga proračuna. Djelovanje lokalne zajednice može unaprijediti i proširiti školske aktivnosti uz uvjet suradnje i ravnopravnoga dijaloga škole i lokalne zajednice. Škola je odgojno-obrazovna ustanova koja treba djelovati kao ravnopravan sudionik procesa odgoja i obrazovanja. Dodatna materijalna ulaganja u škole su dobrodošla, ali uz jasno izraženu misao da škola daje vrlo bitan i kvalitativno nezamjenjiv doprinos u navedenom međuodnosu s lokalnom zajednicom. Školski sustav zapošljava najobrazovaniji segment stanovništva svakoga društva, visoko obrazovani stručni kadar s razvijenim pedagoškim kompetencijama. Tijekom komunikacije s predstavnicima lokalne vlasti potrebno je utvrditi da se bez visoko obrazovanih učitelja niti najveće materijalno ulaganje ne može iskoristiti u svrhu boljitka mladih naraštaja. Stoga školski zaposlenici trebaju biti u ravnopravnom profesionalnom odnosu s dužnosnicima u lokalnoj zajednici kada se raspravlja o ulaganjima i budućem razvoju škole. Ravnatelji, stručni suradnici i učitelji daju svakodnevno svoj doprinos u cilju postignuća učenika, svoje profesionalno znanje, pedagoške i socijalne kompetencije u procesu odgoja i obrazovanja, kao i svoju emocionalnu angažiranost koja se očituje u sveukupnoj brižnosti za svakoga učenika. Zato se školske ustanove ne smiju stavljati u položaj „molitelja“ sredstava od lokalne zajednice te koji puta čak i ovisiti o voluntarizmima političkih upravljačkih struktura moći na svim razinama. Škola stoga mora zauzeti mjesto ravnopravnoga partnera unutar društvene zajednice u kojoj djeluje. Dakle, treba izraziti jasan stav da školski djelatnici pridonose stvaranju dodane vrijednosti u navedenom međuodnosu. Naposljetku, lokalne vlasti ništa ne „daju“ školama kako se to učestalo prezentira u javnom medijskom prostoru. Jedinica lokalne samouprave dobila je privremeni legitimitet donošenja odluka vezanih uz raspodjelu zajedničkih sredstava. Navedene odluke su vrlo važne. Zato ih treba ne samo pozorno razmatrati i o njima razgovarati, već trebaju biti podložne jednostavno vidljivim i provjerljivim javnim procedurama. Tako bi se moglo smanjiti mogućnost da pojedine odluke budu donijete u korist jedne, odnosno na štetu druge škole, bez definiranih kriterijskih osnova, što u konačnici može dovesti i do situacija netransparentnoga nekolegijalnog rivalstva između školskih ustanova. Ukoliko se pojedina škola u lokalnom prostoru kontinuirano ističe kao pozitivan primjer te temeljem toga i dobiva dodatna materijalna ulaganja, pa čak i nagrađuje pojedine djelatnike, osoblje navedene škole će dobiti poticaj kroz osjećaj posebne važnosti i ponosa što je prepoznato kao vrijednost u vlastitoj sredini. Ovaj će osjećaj biti djelatnicima takve školske zajednice dodatan impuls za daljnje aktivnosti te još predaniji odgojno-obrazovni rad. Javna priznanja ne moraju nužno biti povezana uz nagrade materijalne prirode. Ugled u zajednici i među kolegama koji se poklanja pojedinom školskom zboru vrlo je snažan pozitivan poticaj za daljnje djelovanje školske zajednice. Pridavanje pozitivne pozornosti školi od strane lokalne vlasti važan je element da proces podizanja kvalitete odgojno-obrazovnoga rada postane predložak za daljnje razvijanje školske kulture profesionalnoga razvoja. Škola je odgojno-obrazovna ustanova koja djeluje u specifičnom društvenom kontekstu koji oblikuje njezino djelovanje svakodnevno stvarajući interakciju školske zajednice s lokalnom sredinom. Škola djeluje radi učenika koji će vrlo skoro postati aktivni članovi lokalne zajednice, pa se zato ne smije zatvarati u preuzak okvir ne dopuštajući novim stremljenjima da djeluju na školski život. Istovremeno školski djelatnici trebaju imati vlastitu viziju i misiju djelovanja. Samo u tom slučaju mogu kompetentno zauzeti svoje mišljenje o pojedinim vanjskim utjecajima te dopustiti ili ne dopustiti njihov ulazak u školski kurikul te svoje odluke prema potrebi i argumentirati.

Profesionalni razvoj učitelja i odgojno djelovanje

Suvremeni uvjeti u kojima djeluje današnja škola bitno se razlikuju od stanja od prije samo dvadesetak godina. Promjene su ušle velikim koracima, ne samo u društvo, već i u školski život. „Biti učitelj“ (Strugar, 1993) veliki je profesionalni izazov novoga doba. Učiteljima se smatraju svi izvođači odgojno-obrazovnih programa zaposleni u odgojno-obrazovnim ustanovama, od predškolskoga do zaključno srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja (UNESCO, prema Cindrić, 2003). Suvremeni uvjeti iziskuju od učitelja kontinuiran profesionalni razvoj. No, pojmovno određenje učiteljskoga poziva je oduvijek bilo sinonim za vrelo znanja i inspiracije kao samo po sebi, a poglavito za svoje učenike koje mu je društvo povjerilo. Tako primjerice poznati hrvatski pedagog Stjepan Basariček (1848. – 1918.) već prije više od stotinu godina u djelu „Pedagogija. Obća nauka o obuci“ (1903) nabraja opće preduvjete za učiteljski poziv. Na prvo mjesto Basariček stavlja učiteljevu opću obrazovanost, stručnost te spremnost da se „… neprekidno usavršuje u svom zvanju i radu. Najviše može u usavršenju učiteljevu doprinjeti marljivo čitanje knjiga i časopisa“ (Basariček 1903, str. 193). Praćenje stručne i znanstvene literature je osnovni preduvjet da bi se doista moglo biti učiteljem. Ova dimenzija proteže se u sva povijesna razdoblja bez obzira radi li se o osobi koja je poučavala prije nekoliko stoljeća ili o današnjem učitelju. Dapače, može se istaknuti da je bitna odlika učiteljskoga poziva brižnost i iskreno zauzimanje za svoga učenika, za svoga „pitomca“ (Vuk Pavlović), bez obzira na to u kojem vremenu djelovao jer „… i najspretnije izvedene metode, najdosljednije provedeni postupci ne znače odgojno ništa dok njima u okviru stalno usmislena lična odnosa ne upravlja istinska i prava odgajalačka ličnost i dok nijesu primjereni odraz svojstvena joj namjerenja…“ (Vuk Pavlović, 1996, str. 32). Učitelj novoga doba ima na raspolaganju mnoštvo literature koju može s lakoćom pratiti pomoću suvremenih tehnologija. Mogućnosti stručnoga usavršavanja putem interneta u današnje su vrijeme zaista vrlo velike. Određeno propisano formalno obrazovanje je prvi uvjet za ulazak u učiteljsku profesiju, ali to je tek početak obrazovanja svakoga učitelja koji želi pratiti sva suvremena postignuća svoje struke. Učitelj treba biti spreman za sve složeniji svijet u kojem odrastaju današnja djeca, pa se stoga sve više promišlja o kurikulu učiteljskih studija. „Profil učitelja koji želimo obrazovati ne smije biti isključivo i usko profesionalno kompetentan, koji će se voditi jedino o zahtjevima tržišta. Njegova kompetencija ne leži isključivo u znanju, već posebno u sposobnostima gledanja, čitanja, analiziranja i interpretiranja situacija i događaja u okolini. Kvalitetno pedagoško-psihološko, didaktičko-metodičko i stručno obrazovanje omogućit će mu što bolju fleksibilnost, kreativnost ali i prilagodbu u složenim i zahtjevnim odgojno-obrazovnim situacijama“ (Hrvatić i Piršl, 2005, str. 261). Svjedoci smo brzih promjena na svim razinama, pa je stoga potrebno sve više pozornosti pridavati stalnom praćenju novih dostignuća, kako s područja uže stručne specijalnosti, tako i sveukupno informiranje o društvenim promjenama. Konceptualna određenja s kojima se susrećemo u razmatranju ove tematike vrlo su raznolika. U stručnim i znanstvenim krugovima koriste se različite sintagme koje opisuju ovu suvremenu pojavu. To su primjerice cjeloživotno učenje, cjeloživotno obrazovanje, permanentno obrazovanje, povratno obrazovanje (Rogić, 2014), pri čemu „pojam obrazovanja označava kolektivni entitet i obvezu države, a pojam učenje pojedinačni entitet i dužnost svakog pojedinca“ (Barros, 2012, prema Rogić, 2014, str. 50). Učenje u najširem smislu je univerzalna odlika jedinstvene ljudske prirode. Svakoga se dana susrećemo s novim situacijama i suočavamo se s novim izazovima. Razmišljamo kako doći do najpovoljnijih rješenja, a kroz navedene i slične situacije zapravo neprestano učimo. Učenje je intiman individualni proces. Ono može biti namjerno ili nenamjerno te se „može zaključiti da je koncepcija cjeloživotnoga učenja šira od koncepcije cjeloživotnoga obrazovanja jer obuhvaća i školovanje (formalno) i neškolsko obrazovanje, koje može biti formalno i informalno“ što znači prirodno ili iskustveno učenje (Rogić, 2014, str. 50). Formalno obrazovanje budućih učitelja od države do države se razlikuje u prvom redu po tome da li im je temeljna paradigma centralizacijski ili decentralizacijski pristup. Drugo temeljno određenje državnih politika vezanih uz obrazovanje učiteljskoga kadra je definiranje obrazovanja učitelja na razini visokih škola ili kao visokoškolskih ustanova implementiranih u sveučilišni sustav. Nadalje, postoje vidne razlike u osposobljavanju učitelja za samostalan rad nakon završetka formalnoga obrazovanja. Primjer iz njemačkoga okruženja nam govori da obrazovanje učitelja u Tiringiji

(Thüringen) obuhvaća nekoliko vrlo zahtjevnih razvojnih faza. Nakon završenoga fakultetskog studija dolazi pripravnički staž koji traje od osamnaest mjeseci za osnovne škole, pa do čak dvadeset četiri mjeseca za ostale škole. Pripravnički staž se ostvaruje u školama i kroz državne fakultetske seminare, a „velika važnost ove faze jest u dobivanju kompetencija vezanih uz nastavu, odgoj, savjetovanje, prosuđivanje, inovacije i evaluacije“ (Jantowski i Ebert, 2012, str. 685). Nakon tog intenzivnog stažiranja dolazi najdulja faza, a to je daljnje stručno usavršavanje u cilju učiteljskoga poziva. Osmišljavanje, organizacija i provođenje cjeloživotnoga stručnog usavršavanja učitelja povjerena je tiringijskom institutu za usavršavanje učitelja, planiranje razvoja podučavanja i medija (ThILLM). Jedna od studija koje je provodio navedeni institut bavila se fazom ulaska u posao i razvojem učiteljskoga zanimanja. Istraživanjem se došlo do vrlo zanimljivih rezultata koji govore o teškoćama na koje se nailazi na početku učiteljske karijere. Tako primjerice učitelje početnike naročito opterećuje velik opseg zaduženja vezanih uz nastavu, užurbana radna klima, velika heterogenost zahtjeva od strane učenika, disciplinski problemi, manjkava suradnja s kolegama u školi te nedovoljno praktične kompetencije vezane uz zanimanje. Zbog svega navedenoga uloga daljnjeg i cjeloživotnog obrazovanja je iznimno važna za učitelja (Jantowski i Ebert, 2012). S obzirom na sve brže i snažnije promjene koje mijenjaju cjelokupni društveni kontekst neupitno je podržavanje potreba stručnoga usavršavanja učiteljskoga kadra na svim razinama. Međutim, drugo pitanje koje se postavlja znatno rjeđe je sljedeće: kakav utjecaj ima nazočnost učitelja na stručnim usavršavanjima na promjenu njihova profesionalnoga ponašanja u svakodnevnom odgojno-obrazovnog djelovanju. Godine 2012. na njemačkom području je Charles Landert (Berghammer i Meraner, 2012) predočio rezultate jednoga opsežnog istraživanja čija je tema bila djelotvornost daljnjega učiteljskog stručnoga usavršavanja. U svojem istraživanju autor je na početku ispitao inicijalno stanje. Nakon provedenih stručnih usavršavanja također je proveo istraživanje. Na temelju analize rezultata Landert navodi potrebu za jasnim razlikovanjem između takozvane djelotvornosti i dugotrajne djelotvornosti. Pod djelotvornošću podrazumijeva zadovoljstvo sudionika organizacijom i slaganjem između zadanoga i realiziranoga cilja dotičnoga stručnog usavršavanja. Pod dugotrajnom djelotvornošću smatra uspjeh pri provedbi, odnosno primjeni stečenoga znanja. Lipowski (Berghammer i Meramaer, 2012) pojašnjava da se djelotvornost može promatrati kroz čak četiri razine. Prva se razina odnosi na procjenu stručnoga usavršavanja od strane učitelja. Druga se razina odnosi na pitanje vodi li usavršavanje proširenju učiteljevoga znanja te promjenama stavova, uvjerenja i subjektivnih teorija. Treća se dimenzija odnosi na pitanja vezana uz povezanost stručnoga usavršavanja s promjenom djelovanja učitelja u nastavi. I naposljetku je četvrta razina koja se usredotočuje na temu ima li stručno usavršavanje učitelja utjecaj na učenika, odnosno potiče li učenikov razvoj. Istraživanja pokazuju da učitelji vrlo pozitivno ocjenjuju stručne skupove s temama o svakidašnjoj konkretnoj nastavi i kada im se nudi prilika za razmjenu iskustava s kolegicama i kolegama, odnosno kada im se nude razne mogućnosti participiranja. Jedan od važnih čimbenika koji utječe na zadovoljstvo stručnim skupom jest dobrovoljnost sudjelovanja i ugodno ozračje. No, kako rezultati dosadašnjih istraživanja pokazuju, povezanost između zadovoljstva učitelja stručnim usavršavanjem i njihove promjene ponašanja u razredu koja bi bila uvjetovana sudjelovanjem na stručnom usavršavanju ipak nije evidentirana.

U Republici Hrvatskoj, pri Ministarstvu znanosti i obrazovanja djeluje Agencija za odgoj i obrazovanje. Jedna od zadaća Agencije jest osmišljavanje i organizacija stručnih ispita nakon jednogodišnjega pripravničkog stažiranja učitelja / stručnog suradnika pripravnika. Agencija za odgoj i obrazovanje provodi mnogobrojna stručna usavršavanja učitelja, stručnih suradnika i ravnatelja. U našoj se zemlji pridaje velika važnost stručnom usavršavanju svih sudionika odgoja i obrazovanja. Odgojno-obrazovni rad nosi sa sobom veliku društvenu odgovornost. Nadalje, treba naglasiti da su raznolike stresne situacije na koje se nailazi tijekom odgojno obrazovnoga rada vrlo često sastavni dio učiteljskoga poziva. Dugotrajan rad odgojno-obrazovnih djelatnika sigurno na svakoga od njih ostavlja emocionalne tragove. Objektivne školske okolnosti u određenom školskom kontekstu često se ne mogu mijenjati, ali se mogu mijenjati načini na koji se pridaju značenja određenim događajima. Određena odgojna situacija može se sagledati na različite načine, ovisno o perspektivama koje zauzmu akteri koji su uključeni. Koja će perspektiva, odnosno viđenje određene odgojne situacije biti

odabrano ovisi o osobi koja je odabire, dakle o učitelju koji sagledava, o njoj temeljito promišlja i napokon odlučuje u kojem će smjeru voditi odgojnu situaciju. Hoće li odabrati fatalističko gledište koje *a priori* odbacuje bilo koje drugo gledište osim trenutno zauzetoga ili će biti spreman sagledati danu situaciju s više različitih aspekata svakako ovisi o profesionalnoj umješnosti svakoga učitelja. Sposobnost emocionalnoga odmaka od školskih tema važno je učiteljevo umijeće. Učiteljski poziv je pomažuća djelatnost. No, da bi mu se učitelj bio u stanju dugi niz godina kvalitetno posvetiti, što znači i dalje pomagati svojim učenicima, treba stjecati sposobnost kontinuiranoga i svjesnoga rehabilitiranja vlastitih emocionalnih snaga. Učitelji početnici u ovom su dijelu profesionalnoga djelovanja čini se često vrlo podložni emocionalnom iscrpljivanju. U želji da pomognu svojim učenicima, bilo u savladavanju školskih zadataka, bilo u rješavanju složenih obiteljskih situacija, dovode sami sebe do vrlo nepovoljnih situacija. Dakle, pojedini učitelji nisu u dovoljnoj mjeri izgradili sposobnost izgrađivanja profesionalnoga odmaka. Kod planiranja profesionalnoga usavršavanja trebalo bi svakako uzeti u razmatranje kako osposobiti učiteljstvo za sposobnost sagledavanja određene pedagoške situacije iz udaljenije perspektive. Dugotrajno intenzivno emocionalno angažiranje dovodi do kronične iscrpljenosti, profesionalnoga zamora, pa čak i do sagorijevanja na poslu. Navedeno stanje u konačnici je put koji vodi do svojevrsnoga nenamjernog zapostavljanja većine preostalih učenika u razrednom odjelu. Koju će perspektivu pri suočavanju s delikatnom odgojnom situacijom učitelj zauzeti svakako ovisi o različitim komponentama osobnosti svakoga pojedinog učitelja. Kako će reagirati, koje strategije će odabrati u određenom trenutku odlučuje svaki učitelj samostalno i suvereno, a o navedenim odabirima čini se ovisi dugoročna uspješnost u savladavanju svakodnevnih školskih izazova. Suočavanje s različitim odgojnim situacijama i pripadajuća im adekvatna metaanaliza čimbenik su svakodnevnoga profesionalnog razvoja učitelja. Način suočavanja s mnogobrojnim profesionalnim situacijama tijekom nastave s učenicima, putem suradnje s roditeljima ili pak kroz komunikaciju s kolegama, svakako utječe na sveukupnu kakvoću odgojno-obrazovnoga rada pojedinoga učitelja. „Učitelj-ica koja-koji se percipira pedagoški kompetentnim-om osobom ima osjećaj zadovoljstva učiteljskim pozivom te je vrlo vjerojatno kako će to zadovoljstvo prenositi i na svoje učenike te stvarati ozračje prihvaćanja, razumijevanja, dijaloga itd., ali i razredno školsko okruženje u kojem će svi čimbenici uspješno zadovoljavati svoje potrebe te razvijati kulturu organizacije koja uči te će birati adekvatne postupke prema učenicima kako bi stalno unaprjeđivao svoj odnos s njima.“ (Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008, str. 156). Profesionalno usavršavanje u našoj sredini realizira se na nekoliko razina. Prva je ovisna o temeljnoj državnoj paradigmatskoj osnovi koju realiziraju institucije zadužene za provođenje odgojno-obrazovne politike. Ova razina je na određen način učitelju nadređena, pa čak i nametnuta izvana. Neodazivanje na navedene stručne skupove bilježi se te se može protumačiti i kao neizvršavanje godišnjih zaduženja učitelja. Druga vrsta stručnoga usavršavanja je ono koje se organizira na školskoj razini unutar školskih stručnih aktiva, dok je treća razina individualno stručno permanentno usavršavanje koje ovisi o pojedinom učitelju. Stručno usavršavanje učitelja na razini pojedine školske ustanove provodi se u okviru stručnih aktiva. Organizacija školskih stručnih aktiva vrlo je raznolika. Ona u prvom redu ovisi o veličini škole. U školama s velikim brojem učenika zaposlen je veliki broj učitelja pojedinoga nastavnog predmeta. Ovi učitelji mogu na svojim stručnim aktivima međusobno razmjenjivati iskustva i ideje o pojedinom segmentu odgojno-obrazovnoga rada. U školama gdje je zaposlena samo jedna osoba po pojedinom nastavnom predmetu situacija je puno nepovoljnija što se tiče rada stručnih aktiva na školskoj razini. U ovom kontekstu potrebno je spomenuti i škole koje zapošljavaju učitelje na pola ili na čak manju količinu punoga radnog vremena i koji su zaposleni na dvije, tri ili čak četiri škole da bi upotpunili svoju količinu radnoga vremena. Stoga se u školama s manjim brojem učenika značajno teže može razvijati koncept stručnoga usavršavanja na školskoj razini. Da bi se ipak održavao ovaj koncept u malim se školama organiziraju školski stručni aktivi srodnih nastavnih predmeta, primjerice školski stručni aktiv prirodne grupe nastavnih predmeta ili pak školski stručni aktiv društvene grupe nastavnih predmeta i tome slično. Stručno usavršavanje učitelja je obveza koja je navedena u godišnjim zaduženjima učitelja / stručnih suradnika, ali se u praksi vrlo rijetko provodi evaluacija ovoga dijela radnoga vremena. Stručno usavršavanje može zahtijevati i određena financijska opterećenja, primjerice sudjelovanje na višednevnim stručnim

skupovima izvan mjesta stalnoga boravka, visoki iznosi za kotizacije za sudjelovanje ili tome slične okolnosti. Učitelji uglavnom nisu spremni odvajati svoja privatna sredstva za nabavku stručne literature te za podmirivanje drugih troškova vezanih uz stručno usavršavanje. Uvriježeno je mišljenje, odnosno prešutno se podrazumijeva da odgojno-obrazovna ustanova za navedeno mora na ovaj ili onaj način osigurati sredstva. S druge strane, školska namjenska sredstva za stručno usavršavanje su nedostatna za sve potrebe koje škola ima na tom području. Iz navedenih okolnosti proizlazi da za sada nisu jasno definirane obveze i uvjeti stručnoga usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika. Suvremena tehnologija u posljednje vrijeme pomaže u ovom dijelu rada škole. Sve više se u svakodnevnoj praksi koriste „virtualne učionice“ u kojima se učitelji mogu bez ikakvih troškova stručno usavršavati. Unatoč mnogim otvorenim suvremenim mogućnostima e-učenja, koja ne iziskuju bitna financijska sredstva, još uvijek nije transparentno koliko vremena koji učitelj/stručni suradnik ulaže u svoje stručno usavršavanje. Dakle, pitanje evaluacije individualnoga usavršavanja još uvijek je daleko od uređenoga stanja. Za sada je individualno stručno usavršavanje još uvijek u većini slučajeva isključivo pitanje osobne odluke, pa čak možemo reći i profesionalne savjesti pojedinog učitelja / stručnog suradnika. Sveukupni odnos učitelja prema svojem profesionalnom razvoju vrlo je slojevita pojava koja bi se mogla razmatrati i u kontekstu učiteljevih „orijentacija prema svojim radnim ulogama… mogu ih shvatiti kao posao, kao karijeru i kao životni poziv“ (Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler i Tipton, 1985, prema Rijavec, Pečjak, Jurčec, Gradišek, 2016, str. 215). Autorice nadalje analiziraju tri kategorije zaposlenika. Prva kategorija zaposlenika su zaposlenici kojima je primarna „orijentacija na posao“. Drugu kategoriju čine oni kojima je na prvome mjestu „orijentacija na karijeru“, dok treću kategoriju čine oni koji svoj posao doživljavaju kao „životni poziv“ (Rijavec, Pečjak, Jurčec, Gradišek, 2016). Zaposlenici koji su prvenstveno orijentirani na posao, obavljaju svoje zadatke prvenstveno radi zadovoljavanja osnovnih potreba, dakle rade samo da bi zaradili novac. Odnos prema profesionalnom razvoju vjerojatno je snažniji kod zaposlenika koji su zainteresirani za svoju karijeru i kod zaposlenika koji doživljavaju svoje zanimanje kao poziv. Obje grupe ispitanika posvećene su profesionalnom razvoju, ali iz bitno drukčijih razloga. Onim zaposlenicima kojima je posao zapravo životni poziv, posao doduše donosi „materijalne i socijalne beneficije, ali prava motivacija za njih proizlazi iz doprinosa zajednici ili društvu. Zbog toga je za njih posao u velikoj mjeri povezan s njihovim osobnim identitetom“ (Rijavec, Pečjak, Jurčec, Gradišek, 2016, str. 215). Doista, u praksi susrećemo učitelje koji aktivnosti izvan redovnih tjednih i godišnjih zaduženja rado prihvaćaju, dapače proširuju ih svojim domišljatim i vrlo vrijednim idejama. Drugi dio učitelja nije spreman na dodatni angažman bez definiranoga priznanja, primjerice o pisanoj potvrdi koja će biti dokaz o sudjelovanju u određenoj aktivnosti. Tako može doći do situacija da učitelji kojima je posao zapravo njihov poziv jednostavno nemaju vremena sakupljati sve potvrde o mnogobrojnim provedenim aktivnostima. Aktivno sudjelovanje i potpuna posvećenost odgojno-obrazovnom radu ove vrijedne, učiteljskom pozivu predane osobe podrazumijevaju kao nešto samo po sebi razumljivo. Međutim, kod pokretanja postupaka za napredovanja u struci potrebno je pripremiti dokumentaciju kojom se dokazuju potrebni uvjeti za napredovanje. Učiteljima koji su orijentirani na karijeru puno je jednostavnije sakupiti dokumentaciju u odnosu na učitelje koji su potpuno posvećeni svojem pozivu. Stoga se događa da najkreativniji, najposvećeniji i najmarljiviji učitelji ostanu bez formalnoga priznanja, tj. nikad nisu promovirani u učitelja mentora ili pak učitelja savjetnika. Ovi učitelji trajno ostaju predani svojem pozivu i unapređivanju odgojno-obrazovnoga rada s učenicima. Unatoč svojim pedagoškim vrijednostima ovi visokokvalitetni učitelji često ostaju do kraja radnoga vijeka neopravdano u sjeni svojih kolega kojima je institucionalno priznanje najvažnija motivacija.

Metoda

Svaka pojedina školska ustanova djeluje u konkretnim društvenim uvjetima. Lokalna sredina posredno utječe i na školsko okružje. Za kakvoću rada školske ustanove zainteresirani su mnogi akteri, od roditelja učenika, pa sve do političkih elita. Škola ima priliku odgojno utjecati na svoje učenike, pa treba vrlo obzirno prilaziti ovoj svojoj odgovornoj zadaći. Škola stoga treba *osluškivati* potrebe zajednice u kojoj djeluje te odgovarati na način koji odgovara i školi samoj. Međutim, istovremeno treba ostati i u ovim suvremenim ubrzanim vremenima oslonac svim dionicima odgojno-

obrazovnoga procesa. Škola dakle, unatoč svemu ostaje snažan čimbenik prosvjećivanja te konkretne socijalne sredine. Da bi i nadalje sačuvala svoje mjesto u društvu kroz važnu ulogu čuvara i lučonoše humanih vrijednosti, škola doista treba preuzeti odgovornost te uočavati već i eventualne natruhe delikventnoga, suočavati se i pravovremeno prepoznavati navedene nepoželjne fenomene. Uz prevenciju svega negativnoga škola neprestano treba promovirati pozitivne vrijednosti i konstruktivne ideje koje otvaraju putove prema napretku. Školska kultura određuje ton svemu što se u školi događa. Ona, jednostavno rečeno, generalno zrači ili optimizmom, ili pesimizmom. Ona determinira, kako opće raspoloženje, tako i intenzitet usredotočenosti na određene teme, nadalje, ona (za)daje kvalitetu odnosa prema radu i zalaganju na profesionalnom planu. Školska kultura je nezaobilazan čimbenik pri čuvanju tradicije pozitivnih vrijednosti, ali i kriterija odabira iz izobilja novina koje okružuju sve naraštaje suvremenoga svijeta koje se radi sveopće dostupnosti često naziva i „globalnim selom“ (McLuhan, 1911. – 1980.). Učitelji su ključne osobe školskog života. Oni su u neposrednom kontaktu s učenicima. Opće raspoloženje učitelja te njegov sveukupni odnos prema svome pozivu utječe na odgojni utjecaj na učenike. Učitelj koji teži novim spoznajama stalno istražuje, propituje svoje profesionalne postupke te otkriva nove načine i metode poučavanja. Tako svojim primjerom pruža vrijedan pozitivan model svojim učenicima. Njegova težnja za boljim stručnim rješenjima te kontinuirana profesionalna posvećenost predstavlja model ponašanja za svakog učenika. Bez obzira kojom će se djelatnošću u odrasloj dobi zanimati, učenici na navedeni način dobivaju snažnu odgojnu poruku da je važno potruditi se, dati sve od sebe u cilju ostvarivanja konstruktivne aktivnosti te svakog postavljenog zadatka. Učiteljev odnos prema poučavanju može biti utemeljen na paradigmatskoj osnovi pedagoškoga optimizma ili pedagoškoga pesimizma. Ova osnovna distinkcija daje općenito odgoju i obrazovanju, a poglavito svakodnevnom pedagoškom radu u učionici posebnu boju, poseban emocionalni ton. Kontinuirana poruka koju učitelj odašilje svojim verbalnim, a još snažnije neverbalnim znakovima daje sveukupnom procesu poučavanja prevladavajući predznak.

Ovim smo istraživanjem nastojali utvrditi temeljnu pedagoško optimističnu, odnosno pedagoško pesimističnu paradigmatsku osnovu ispitanika. Instrument je bio anketni list izrađen posebno za ovu svrhu. Analiza rezultata realizirana je tako da su izjave ispitanika koje opisuju njihova mišljenja o navedenim pedagoškim temama promatrane iz nekoliko različitih aspekata. U empirijskom dijelu rada koristili smo se metodom analize sadržaja. Analiza sadržaja je jedna od metoda istraživanja u društvenim znanostima. „To je analiza sadržaja komunikacija, koja uključuje klasifikaciju sadržaja na način da se otkrije njihova osnovna struktura. Pojam se češće primjenjuje pri analizi dokumenata ili vizualnog materijala nego za rezultate intervjua, ali ista tehnika zapravo se može primijeniti pri analizi otvorenih odgovora u anketnim ispitivanjima. Istraživači kreiraju niz kategorija koje rasvjetljavaju teme koje istražuju i zatim klasificiraju sadržaj s obzirom na te unaprijed određene kategorije…“ (Abercrombie, Hill, Turner, 2008, str. 7). Za svako pitanje otvorenog tipa odabrali smo pojedine kategorije kao osnovice za analizu, pri čemu smo se vodili pravilom da budu „iscrpne, isključive, objektivne i podesne“ (Mužić, 1982). Kategorije su „bitne natuknice, rubrike na osnovu kojih se sadržaj klasira, raspoređuje“ (Berelson, prema Mužić 1982, str. 202).

Cilj istraživanja bio je ispitati mišljenja učitelja u osnovnoj školi vezana uz svakodnevni odgojno-obrazovni rad, s osobitim naglaskom na otkrivanje dominirajuće pedagoške paradigme. Postavili smo sljedeće hipoteze:

H. 1. Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni moći odgojnog djelovanja kod ispitanika razredne i predmetne nastave-

H. 2. Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni mogućnosti profesionalnog razvoja kod ispitanika razredne i predmetne nastave.

H. 3. Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni moći odgojnog djelovanja kod ispitanika s obzirom na godine radnog staža.

H. 4. Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni mogućnosti profesionalnog razvoja kod ispitanika s obzirom na godine radnog staža.

Zadaci istraživanja bili su ispitati mišljenja ispitanika o fenomenu odgojnosti nastave te o kakvoći uvjeta za profesionalni razvoj učitelja u osnovnoj školi. Ispitanici su opisivali mogućnost odgojnoga djelovanja u suvremenom društvenom kontekstu. Drugo područje našega interesa se odnosilo na procjenjivanje mogućnosti profesionalnoga razvoja unutar konkretne škole u kojoj su ispitanici zaposleni. Ispitanicima smo postavili dva pitanja otvorenoga tipa pa su tako imali mogućnost prostorno neograničeno odgovarati i obrazlagati svoja mišljenja o navedenim temama. Ispitanicima se nije ograničavalo vrijeme za ispunjavanje anketnog lista. Nakon što su u pisanom obliku izrazili svoja mišljenja o navedenim temama pročitali smo sve odgovore nekoliko puta. Izradili smo kategorije, a nakon toga smo uvrstili pojedine odgovore u izrađene kategorije. Analiza materijala s terenskoga istraživanja pružila nam je vrlo širok uvid u promišljanja ispitanika o navedenim pitanjima. Nakon detaljne analize dobivenih tekstova izradili smo interpretaciju dobivenih rezultata. Tijekom čitavoga procesa analize podataka nastojali smo se staviti u položaj ispitanika, kako bismo njihove odgovore što bolje mogli interpretirati, odnosno pridavati im značenja što sličnija značenjima koja su im pridavali ispitanici sa svoje točke gledišta. Na taj smo način uspjeli iz konteksta pisanoga materijala misaono zahvatiti cjelovito značenje koje ispitanici pridaju određenim konkretnim događajima i situacijama pedagoške prakse. Prilikom analize tekstova nastojali smo pozornim čitanjem izjava ispitanika izgraditi određeni kontekst iz kojega je verbalna izjava nastala. Prilikom opisanoga misaonog procesa također smo identificirali i osjećaje koji su navedene teme pobudile kod ispitanika.

Rasprava

Istraživanjem je obuhvaćeno 213 ispitanika. Od ukupnoga broja ispitanika 89 ispitanika su učitelji razredne nastave, a 124 učitelja predmetne nastave u osnovnoj školi. Struktura ispitanika prema spolu govori u prilog daljnjoj feminizaciji pedagoške profesije, naročito u razrednoj nastavi. Od ukupnoga broja ispitanika samo je 34 muškoga spola.

Prvo pitanje odnosilo se na mogućnost odgojnoga djelovanja u suvremenim uvjetima u kojima djeluje današnja osnovna škola. Utvrdili smo da ne postoji statistički značajna razlika u procjenjivanju mogućnosti odgojnoga djelovanja u današnjoj školi s obzirom na to jesu li ispitanici muškarci ili žene (Tablica 2: vrijednost Hi-kvadrat je 0,000032, dakle daleko ispod granične vrijednosti za bilo koju standardnu razinu značajnosti, tj. i Spearmanov i Pearsonov korelacijski faktor je 0,000386, dakle manji od 0,2 što ukazuje da je korelacija neznatna, povezanost gotovo ne postoji). Od ukupno 34 ispitanika muškoga spola, 23 je izrazilo optimistično mišljenje, a 11 izražava pedagoški pesimizam. Od ukupno 179 ispitanika ženskoga spola, čak 121 ih izražava pedagoški optimizam.

Tablica 1

Usporedba Odgojnost u suvremenim uvjetima * Spol

			Spol		
			muški	ženski	Ukupno
Odgojnost u suvremenim uvjetima	Optimizam	Opaženo	23	121	144
		Očekivano	23,0	121,0	144,0
	Pesimizam	Opaženo	11	58	69
		Očekivano	11,0	58,0	69,0
Ukupno		Opaženo	34	179	213
		Očekivano	34,0	179,0	213,0

Tablica 2

Hi kvadrat test Odgojnost u suvremenim uvjetima * Spol

	Vrijednost	Stupanj slobode (df)	Asimp. značajnost (2-strano)	Stvarna značajnost (2-strana)	Stvarna značajnost (1-strana)
Pearson χ^2	0,000032	1	0,996		
Korekcija	0,000	1	1,000		
Vjerojatnost	0,000032	1	0,996		

Fisherov test				1,000	0,583
Pearsonov R	0,000386				
Spearmanova korelacija	0,000386				
Broj ispitanika	213				

Granične vrijednosti χ^2 za neke značajnosti:

df	10 %	5 %	1 %
1	2,706	3,841	6,635

Odgovori ispitanika na ovo pitanje otvorenoga tipa govore nam o tome kako učitelji doživljavaju svoj pedagoški rad, imaju li osjećaj uspješnosti, jesu li ispunjeni svojim prosvjetnom ulogom, dakle o sveukupnom odnosu ispitanika prema svojoj profesiji. Navodimo nekoliko citiranih izjava ispitanika čiji pogled na pedagošku stvarnost odiše optimizmom kao temeljnim raspoloženjem:

„Mislim da suvremeni školski uvjeti u potpunosti omogućuju provođenje odgojnosti putem nastave. Smatram da odgojni učinak nastave prvenstveno ovisi o umješnosti učitelja. Suvremena tehnologija nije sama po sebi ni dobra ni loša, već ovisi u kojoj mjeri i kako ćemo ju upotrebljavati…“

„Suvremeni školski uvjeti daju nam aktualne ideje, ali sve ostaje na našoj profesionalnoj osposobljenosti kako te ideje realizirati. Mislim da sam uspješna u tome.“

„Suvremeni školski uvjeti samo mijenjaju načine (ili mogu mijenjati) prezentiranja poruka koje učitelj šalje svojim učenicima u odgojnom smislu. Učitelj je taj koji će u različitim uvjetima naći način da uključi odgojni moment. Odgojnost je više pod utjecajem osobnosti učitelja i načina na koji on razumije svoj poziv nego pod utjecajem trenutnih školskih uvjeta.“

„Smatram da ima mogućnosti za provođenje odgojnosti. U svakom dijelu sata možemo djelovati odgojno – zahtijevati odgovorno i dosljedno rješavanje problema, razvijati timski rad i međusobno pomaganje, takmičenje, utjecati na uljudno ponašanje, utjecati na razvoj pozitivnih stavova.“

„Suvremeni školski uvjeti uvelike olakšavaju uspostavu pozitivnog razrednog ugođaja. Time se potiče učenička motivacija i olakšava učenje. Učenici pokazuju veće zadovoljstvo nastavom, opušteniji su, mnogo aktivniji i samim time odgojni ciljevi se lakše ostvaruju.“

Niže su citirane neke izjave ispitanika u kojima se nazire pesimizam kao temeljna odrednica i pogled na vlastito odgojno djelovanje na učenike:

„Suvremeni školski uvjeti ne omogućuju provođenje odgojnosti zbog širine i opsežnosti gradiva pa nema dovoljno prostora za odgajanje.“

„Suvremeni školski uvjeti stavljaju naglasak na nove načine provođenja i izvođenja nastavnog procesa, a vrlo malo djeluju u svrhu poboljšanja odgojne komponente nastavnog sata. Sve većim naglašavanjem suvremenih školskih uvjeta se zapravo sve više zanemaruje provođenje odgojnosti. Smatram da je naglasak u našem obrazovnom sustavu stavljen na pogrešne stvari.“

„Mislim da suvremena škola više pozornosti posvećuje obrazovanju, a premalo odgoju. Negativni utjecaji sa strane također umanjuju efikasnost škola u odgojnom smislu. Učitelj je često nemoćan.“

„Nastavu provodimo dobro (što se sadržaja tiče), no odgojno često ne možemo najbolje reagirati ili zbog prekratkog školskog sata (pa ne stignemo riješiti sve „situacije“ nego samo najnužnije) ili zbog prevelikog broj djece po razredima (pa se fizički ne stigne svakome posvetiti).“

„Vrlo malo jer smo svi većinom opterećeni nastavnim planom i programom, godišnjim mjesečnim planovima i njihovim ostvarenjem u predviđenim rokovima.“

H. 1. Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni moći odgojnoga djelovanja kod ispitanika razredne i predmetne nastave

Utvrdili smo da ne postoji statistički značajna razlika u procjeni mogućnosti odgojnoga utjecaja s obzirom na to jesu li ispitanici učitelji razredne ili učitelji predmetne nastave u osnovnoj školi (Tablica 4: vrijednost Hi-kvadrata je 1,293, dakle ispod granične vrijednosti za bilo koji standardni nivo značajnosti, tj. i Spearmanov i Pearsonov korelacijski faktor je manji od 0,2 što također ukazuje da je korelacija neznatna, povezanost gotovo ne postoji). Od ukupnoga broja ispitanika 144 ih je odgovorilo u optimističnom duhu, a 69 u pesimističnom. Od 89 učitelja razredne nastave čak ih je 64

izrazilo pedagoški optimizam, dok je 25 opisalo svoje viđenje odgoja pesimističnim tonom. Što se tiče učitelja predmetne nastave, 80 ispitanika izražava pedagoški optimizam, a 44 pedagoški pesimizam.

Tablica 3

Usporedba Odgojnost u suvremenim uvjetima * Nastavnik

			Nastavnik		
			razredna nastava	predmetna nastava	Ukupno
Odgojnost u suvremenim uvjetima	Optimizam	Opaženo	64	80	144
		Očekivano	60,2	83,8	144,0
	Pesimizam	Opaženo	25	44	69
		Očekivano	28,8	40,2	69,0
Ukupno		Opaženo	89	124	213
		Očekivano	89,0	124,0	213,0

Tablica 4

Hi kvadrat test Odgojnost u suvremenim uvjetima * Nastavnik

	Vrijednost	Stupanj slobode (df)	Asimp. značajnost (2-strano)	Stvarna značajnost (2-strana)	Stvarna značajnost (1-strana)
Pearson χ^2	1,293	1	0,255		
Korekcija	0,978	1	0,323		
Vjerojatnost	1,304	1	0,253		
Fisherov test				0,300	0,161
Pearsonov R	0,077925				
Spearmanova korelacija	0,077925				
Broj ispitanika	213				

Granične vrijednosti χ^2 za neke značajnosti:

df	10 %	5 %	1 %
1	2,706	3,841	6,635

H. 3. Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni moći odgojnog djelovanja kod ispitanika s obzirom na godine radnog staža.

Nadalje nas je zanimalo postoji li razlika u procjeni mogućnosti odgojnoga utjecaja u školi s obzirom na to jesu li ispitanici osobe s manje ili više radnoga staža. Ovim istraživanjem nije utvrđena statistički značajna razlika (Tablica 6: vrijednost Hi-kvadrata je 3,372, dakle ispod granične vrijednosti za bilo koji standardni nivo značajnosti, tj. i Spearmanov i Pearsonov korelacijski faktor je manji od 0,2 što također ukazuje da je korelacija neznatna, povezanost gotovo ne postoji). Od ukupno 144 ispitanika koji su izrazili pedagoški optimizam kao temeljnu paradigmu svojega pedagoškog rada, sedmero su pripravnici, 20 između jedne i pet godina radnoga staža, 46 između 5 i 15 godina radnoga staža, 31 između 15 i 25 godina radnoga staža, 32 ispitanika ima između 25 i 35 godina staža i 8 ispitanika ima iznad 35 godina radnoga staža u osnovnoj školi. Što se tiče ispitanika koji su svojim izjavama u prvi plan stavili pedagoški pesimizam kao dominantnu osobinu, njihova struktura s obzirom na količinu radnoga staža je sljedeća: 3 ispitanika su učitelji pripravnici, 12 između 1 i 5 godina staža, 18 ispitanika između 5 i 15, 13 ispitanika između 15 i 25 godina, 15 ispitanika između 25 i 35 godina i 8 ispitanika iznad 35 godina radnoga staža u sustavu osnovnoga obrazovanja (Tablica 5). Temeljem rezultata statističke analize zaključili smo da su navedene razlike slučajne, dakle ne postoji statistički značajna razlika u procjeni mogućnosti odgojnoga utjecaja s obzirom na godine radnoga staža ispitanika. Godine radnoga staža, naravno povezane su i s sveukupnim životnim iskustvom ispitanika. Ovaj rezultat govori nam u prilog pobijanju čestih predrasuda vezanih uz kronološku dob učitelja.

Tablica 5

Usporedba Odgojnost u suvremenim uvjetima * Staž

			Staž						Ukupno
			< 1 godine	1 – 5 godina	5 – 15 godina	15 – 25 godina	25 – 35 godina	> 35 godina	
Odgojnost u suvremenim uvjetima	Optimizam	Opaženo	7	20	46	31	32	8	144
		Očekivano	6,8	21,6	43,3	29,7	31,8	10,8	144,0
	Pesimizam	Opaženo	3	12	18	13	15	8	69
		Očekivano	3,2	10,4	20,7	14,3	15,2	5,2	69,0
Ukupno		Opaženo	10	32	64	44	47	16	213
		Očekivano	10,0	32,0	64,0	44,0	47,0	16,0	213,0

Tablica 6

Hi kvadrat test Odgojnost u suvremenim uvjetima * Staž

	Vrijednost	Stupanj slobode (df)	Asimp. značajnost (2-strano)
Pearson χ^2	3,372	5	0,643
Vjerojatnost	3,233	5	0,664
Pearsonov R	0,042928		
Spearmanova korelacija	0,036336		
Broj ispitanika	213		

Granične vrijednosti χ^2 za neke značajnosti:

df	10 %	5 %	1 %
5	9,236	11,070	15,086

Drugo pitanje u anketnom listu odnosilo se na mogućnost profesionalnoga razvoja učitelja u današnjoj osnovnoj školi. Procjena mogućnosti vlastitoga profesionalnog razvoja u smislu optimističnoga odnosno pesimističnoga pogleda na navedenu tematiku, govori nam da ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na to jesu li ispitanici žene ili muškarci (Tablica 8: vrijednost Hi-kvadrata je 4,626, što je ispod granične vrijednosti za nivo značajnosti 1 %, ali je blizu granične vrijednosti 5 %, no s obzirom na to da je apsolutna vrijednost i Spearmanovog i Pearsonovog korelacijskog faktora manja od 0,2 to nam potvrđuje da je korelacija neznatna, povezanost gotovo ne postoji). Od 34 muških ispitanika dvadesetorica izražavaju optimistično mišljenje o navedenoj tematici, a 14 pesimistično. Od ukupno 179 ispitanica, čak 137 ih gleda na vlastiti profesionalni razvoj s optimizmom, a 42 izražava svojim izjavama pesimizam glede mogućnosti vlastitoga profesionalnog razvoja.

Tablica 7

Usporedba Profesionalni razvoj * Spol

			Spol		Ukupno
			muški	ženski	
Profesionalni razvoj	Optimizam	Opaženo	20	137	157
		Očekivano	25,1	131,9	157,0
	Pesimizam	Opaženo	14	42	56
		Očekivano	8,9	47,1	56,0
Ukupno		Opaženo	34	179	213
		Očekivano	34,0	179,0	213,0

Tablica 8

Hi kvadrat test Profesionalni razvoj * Spol

	Vrijednost	Stupanj slobode (df)	Asimp. značajnost (2-strano)	Stvarna značajnost (2-strana)	Stvarna značajnost (1-strana)
Pearson χ^2	4,626	1	0,031		
Korekcija	3,757	1	0,053		
Vjerojatnost	4,295	1	0,038		
Fisherov test				0,054	0,029
Pearsonov R	-0,147370	1			
Spearmanova korelacija	-0,147370				
Broj ispitanika	213				

Granične vrijednosti χ^2 za neke značajnosti:

df	10 %	5 %	1 %
1	2,706	3,841	6,635

H. 2. Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni mogućnosti profesionalnoga razvoja kod ispitanika razredne i predmetne nastave.

Istraživanjem nije utvrđena statistički značajna razlika u procjeni mogućnosti profesionalnoga razvoja s obzirom na to jesu li ispitanici razredne ili predmetne nastave (Tablica 10: vrijednost Hi-kvadrata je 1,927, dakle ispod granične vrijednosti za bilo koji standardni nivo značajnosti, tj. i Spearmanov i Pearsonov korelacijski faktor je manji od 0,2 što također ukazuje da je korelacija neznatna, povezanost gotovo ne postoji). Od 89 ispitanika učitelja razredne nastave čak 70 izražava optimizam po pitanju procjene svojega profesionalnog razvoja, a 19 ispitanika je pesimistično kad opisuje perspektive svojega profesionalnog razvoja.

Tablica 9

Usporedba Profesionalni razvoj * Nastavnik

			Nastavnik		
			razredna nastava	predmetna nastava	Ukupno
Profesionalni razvoj	Optimizam	Opaženo	70	87	157
		Očekivano	65,6	91,4	157,0
	Pesimizam	Opaženo	19	37	56
		Očekivano	23,4	32,6	56,0
Ukupno		Opaženo	89	124	213
		Očekivano	89,0	124,0	213,0

Tablica 10

Hi kvadrat test Profesionalni razvoj * Nastavnik

	Vrijednost	Stupanj slobode (df)	Asimp. značajnost (2-strano)	Stvarna značajnost (2-strana)	Stvarna značajnost (1-strana)
Pearson χ^2	1,927	1	0,165		
Korekcija	1,514	1	0,219		
Vjerojatnost	1,957	1	0,162		
Fisherov test				0,207	0,109
Pearsonov R	0,095124				
Spearmanova korelacija	0,095124				
Broj ispitanika	213				

Granične vrijednosti χ^2 za neke značajnosti:

df	10 %	5 %	1 %
1	2,706	3,841	6,635

H. 4. Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni mogućnosti profesionalnoga razvoja kod ispitanika s obzirom na godine radnoga staža.

Sljedeći pokazatelj koji je predmet našega interesa jest pitanje odnosa mišljenja o mogućnostima profesionalnoga razvoja i godinama radnoga staža ispitanika. Od ukupno 213 ispitanika, 157 ispitanika izrazilo je optimistično stajalište, dok su odgovori 56 ispitanika ukazali na pesimizam glede ove teme. Struktura ispitanika s optimističnim stajalištem s obzirom na količinu radnoga staža je sljedeća (Tablica 12): 9 ispitanika su učitelji pripravnici, 20 ispitanika ima između jedne i pet godina radnoga staža, 48 ispitanika između 5 i 15, 36 ispitanika između 15 i 25, 35 ispitanika između 25 i 35 godina radnoga staža i 9 ispitanika iznad 35 godina. Što se tiče 56 pesimistično orijentiranih ispitanika, njihova struktura s obzirom na radni staž je sljedeća: 1 je učitelj pripravnik, 12 između 1 i 5 godina, 16 između 5 i 15, 8 između 15 i 25 godina radnoga staža, 12 ispitanika između 25 i 35 i naposljetku 7 ispitanika iznad 35 godina radnoga iskustva. Nije utvrđena statistički značajna razlika s obzirom na radni staž ispitanika (Tablica 12: vrijednost Hi-kvadrata je 7,523, dakle ispod granične vrijednosti za bilo koji standardni nivo značajnosti, tj. i Spearmanov i Pearsonov korelacijski faktor je manji od 0,2 što također ukazuje da je korelacija neznatna, povezanost gotovo ne postoji).

Tablica 11

Usporedba Profesionalni razvoj * Staž

			Staž						Ukupno
			< 1 godine	1 – 5 godina	5 – 15 godina	15 – 25 godina	25 – 35 godina	> 35 godina	
Profesionalni razvoj	Optimizam	Opaženo	9	20	48	36	35	9	157
		Očekivano	7,4	23,6	47,2	32,4	34,6	11,8	157,0
	Pesimizam	Opaženo	1	12	16	8	12	7	56
		Očekivano	2,6	8,4	16,8	11,6	12,4	4,2	56,0
Ukupno		Opaženo	10	32	64	44	47	16	213
		Očekivano	10,0	32,0	64,0	44,0	47,0	16,0	213,0

Tablica 12

Hi kvadrat test Odgojnost u suvremenim uvjetima * Staž

	Vrijednost	Stupanj slobode (df)	Asimp. značajnost (2-strano)
Pearson χ^2	7,523	5	0,185
Vjerojatnost	7,533	5	0,184
Pearsonov R	0,030769		
Spearmanova korelacija	0,013885		
Broj ispitanika	213		

Granične vrijednosti χ^2 za neke značajnosti:

df	10 %	5 %	1 %
5	9,236	11,070	15,086

Niže je navedeno nekoliko tvrdnji ispitanika o mogućnostima profesionalnoga razvoja u svakodnevnim realnim školskim uvjetima. Ispitanici uviđaju značaj profesionalnoga razvoja u suvremenim uvjetima te zadovoljstvo s načinom realizacije u školskoj ustanovi u kojoj su zaposleni:

„Smatram da je učitelj osoba koja najsnažnije utječe na učenika i njegovu želju za učenjem. Učiteljeva želja za novim znanjima je neophodna za rad u razredu. Bez stručnog usavršavanja se ne može se valjano raditi. Uvjeti u mojoj školi to potiču, zadovoljna sam u potpunosti s tim."

„Smatram da učitelj u najvećoj mjeri utječe na to hoće li nastava biti aktualna, i to svojim stručnim usavršavanjem i stalnim učenjem. Učitelj je uzor učeniku."

„Najbitnije su kompetencije učitelja, a toga nema bez stalnog usavršavanja. Radim u uvjetima koji mi to svakako omogućuju. Atmosfera u zbornici je vrlo poticajna."

„Smatram da na kvalitetu rada škole najsnažnije utječe stručnost kadra, osoba koje provode odgojno-obrazovni rad. Visoka stručnost i snažna osobnost učitelja uvijek je najvažnija. Bez stručnog usavršavanja to ne bi bilo moguće. U mojoj školi to se uvažava."

„Način na koji učitelj prenosi znanje učenicima presudan je za kvalitetu nastave. Vremena se mijenjaju, zato se bez stalnog učenja ne može u školi kvalitetno raditi i pratiti svoje učenike. Učenici reagiraju uvijek dobro ako je učitelj dobro pripremljen."

Jedan dio učitelja nije zadovoljan realizacijom stručnoga usavršavanja, pa samim tim izražava određeni pesimizam glede vlastitoga profesionalnog razvoja:

„Ministarstvo bi trebalo organizirati više kvalitetnih stručnih seminara. Ovako smo prepušteni sami sebi. U školi nikad nema novaca za to."

„Puno čimbenika utječe na stručno usavršavanje. Ako nema financijskih mogućnosti za literaturu i za odlazak na stručne skupove, profesionalni razvoj ne može ići u dobrom smjeru."

„Najsnažnije utječe AZZO. Trebalo bi više usavršavanja u živo, međusobnih susreta i razgovora s kolegama. Elektronski mediji su nas otuđili. Više ne razmjenjujemo iskustva, nego samo gledamo novosti na ekranima.“
„Educiranost učitelja je najvažnija u svemu. Nema dobre nastave niti pravog odgoja bez toga. Nažalost kod nas se uvijek štedi na edukacijama. Za to nikad nema dovoljno novaca, što nije u redu. To bi se moglo jako brzo pokazati kao najveći problem u školi. Zabadava nam najsuvremeniji strojevi i aparati, ako učitelj nema ideju što bi s tim.“
„Dobru školu pokreću dobri učitelji! Međutim, postoji ovdje jedno veliko ali! Nastavi li se u našoj državi toliko podcjenjivanje, omalovažavanje i marginaliziranje učiteljskog poziva i učitelja kao osoba, takva nebriga za uvjere rada u školama, toliko kopiranje tuđih sustava i odgojnih ideja i pravaca, imam se pravo bojati kako će ubrzo izgledati naše škole. Bez ulaganja u stručno usavršavanje učitelja ne može se ništa dobro postići.“

Rezultati istraživanja pokazuju da ispitanici uviđaju važnost svoje uloge u odgoju i obrazovanju mladih naraštaja te značaj učiteljske profesije za cjelokupni društveni boljitak. Analiza sadržaja odgovora na pitanja otvorenoga tipa u anketnom listu nedvojbeno nam govori da se učitelji smatraju ključnim osobama za odgojni utjecaj tijekom nastavnoga rada. Stručnost i pozitivan odnos prema novim stručnim saznanjima pokazuju svojim izjavama kojima naglašavaju važnost učiteljskoga poziva. Također, izražavaju ponos što je upravo njima povjeren legitimitet odgojnoga djelovanja na mlade. Svjesni su da se „… učenici poistovjećuju s učiteljima te usvajaju… moralni dio ponašanja“. Učitelji su temelj odgojnosti nastave; kako kaže jedan od ispitanika „Smatram da je učitelj osoba koja najsnažnije utječe na odgojnost nastave. Njegova želja i znanje da odgojno djeluje temelj su na kojima počiva odgojna uloga nastave“. Ispitanici naglašavaju važnost osobnosti učitelja koja se u praksi vidi kao „živa riječ, primjer svojim postupcima, u usmenoj interakciji s učenicima“. Također, ističu važnost cjeloživotnoga učenja za prosvjetnoga djelatnika jer „nastavnik je taj koji stvara pravila i pozitivnu atmosferu u radu i učenju. Nastavnik mora uspješno planirati i pripremati nastavni proces. Treba se razvijati i odgovorno usmjeravati svoj razvoj u procesu cjeloživotnog učenja“. Na odgovornost nastavnika za ishode odgoja i nastave ispitanici ukazuju sljedećim izjavama: „… po mojem mišljenju nastavnik je ključna figura… učitelj bira načine i metode… mora promišljati o najboljim načinima te na koji način nastavu djeci učiniti pristupačnom i zanimljivom. Sve to ga čini glavnim faktorom odgojnosti… učitelj najsnažnije utječe; svojim odnosom prema učenicima pokazuje kako se suradnički radi, svojim primjerom pokazuje kako se pomaže drugima, što znači solidarnost i prijateljstvo, a isto tako kroz obrazovni rad s učenicima svakodnevno odgojno djeluje te već kod pripreme ima to u glavi… učenici se poistovjećuju s učiteljima te usvajaju… moralni dio ponašanja u svim životnim uvjetima i prilikama… vrlo je važno ponašanje učitelja jer sve odgojne vrline/mane učitelja preslikavaju učenici… stalna educiranost učitelja je važna… u pripremanju za nastavni rad učitelj promišlja i o odgoju u određenim nastavnim situacijama. Mislim da svaki učitelj, bez obzira na nastavne sadržaje, djeluje odgojno… učitelj u najvećoj mjeri utječe na odgojnost. Budući da je on taj koji povezuje odgojnu komponentu s obrazovnom, na njemu je naglasak kada se govori o odgoju… način prezentiranja i usmjeravanja učenika ovisi isključivo o osobi koja taj proces učenja vodi, a to je učitelj“. Učitelji ističu važnost stručnoga usavršavanja, ali i kontinuiranoga i brižnoga pripremanja za svaki nastavni sat. Jedan od ispitanika to izražava na sljedeći način: „Na odgojnost …najviše utječe učitelj… Nepripremljeni učitelj, učitelj koji stalno kasni ili koji 'nema vremena' saslušati učenika sigurno neće odgojno djelovati na učenika već će izazvati svojim ponašanjem nedisciplinu na satu i sl. važno je ustrajno samovrednovanje rada… razumijevanje i ljudskost učitelja doprinosi odgojnom aspektu škole u cjelini… zanemaruje se jedna osobina učitelja, a to je predanost onome što radimo. Tehniku i metode imamo ali to bez srca ne radi! … nije dovoljno djecu odgajati kroz sadržaje već i kroz aktivnosti u izvanučioničkoj nastavi, a za nju je uvedeno previše papirologije, traženja suglasnosti itd… nastavnikova uloga u odgojno-obrazovnom procesu je velika. Koliko će se posvetiti odgoju… uvelike ovisi o njegovoj volji, pripremi, otvorenosti prema novim metodama i spoznajama…“ Ispitanici izražavaju nezadovoljstvo svojim statusom u društvu, u kojem su oni jedan od glavnih čimbenika odgoja, ali ipak ne odustaju od svojega odabranog poziva koji prihvaćaju kao svoju misiju:

„Učitelj je taj koji je odgovoran za to hoće li nastava djelovati odgojno ili neće te u kolikoj mjeri. Učitelji su ti koji u nastavi provode odgojnost, bez njih nastavni proces bio bi ogoljen i bez duše. „… na samom satu učitelj svojim riječima, pogledom, osmijehom, glasom daje učeniku sliku o tome kako bi se i oni sami trebali odnositi jedan prema drugima u okolini, tj. na taj način svaki sat odgaja učenike… zabadava tehnologija, plakati po zidovima, novi udžbenici, listići, ako nema osmjeha pogleda, topline riječi, a to svakodnevno daje i pruža učiteljica. Odgaja, usmjerava, ispravlja, obrazlaže, pokazuje primjerima… Odgoj se stvara svakodnevno kod kuće, ali i u školi – ne uči se samo na određenom satu, nego stalno! … nastavnik je učenicima izvor motivacije za rad i učenje. Podržava učeničke interese, a istovremeno pomaže u stvaranju i razvijanju radnih navika kod učenika… nastavničko zvanje ima važnu ulogu za budućnost čovjeka i društva.“

Zaključak

Učitelj je uz roditelje središnja osoba u odgoju i obrazovanju svakog učenika. Ukoliko će učitelj biti samo realizator nastavnoga programa koji je propisala država, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Agencija za odgoj i obrazovanje ili bilo koje drugo državno tijelo, „… škola je došla do kraja svoje klasične upotrebljivosti zajedno s nastavnicima koji u njoj rade“ (Mijatović, 2006, u Rosić, str. 28). Druga mogućnost razvoja školske zajednice jest poticanje školske kulture profesionalnoga razvoja. Ostvarenje ovoga scenarija pretpostavlja da će učitelj prihvatiti odgovornost kao pripadnik posebne profesije koja je u svojoj biti zapravo „poziv“. Da bi učitelj doista postao svjestan važnosti, a samim time i odgovornosti za vlastiti profesionalni razvoj, treba mu se nedvosmisleno dati do znanja da uživa povjerenje društva koje uvažava njegove pedagoške kompetencije. Za suvremeni društveni trenutak jedini prihvatljiv je sveobuhvatan plan i program djelovanja na području odgojno-obrazovne djelatnosti koji kontinuirano prepoznaje potrebe za neprekidnim učenjem. Učitelj je u ovom slučaju iznova predvodnik i vrelo novih paradigmi prema aktivnom odnosu, prema stvarnosti i promjenama koje nas okružuju. U novom se svijetu uloga učitelja više ne može izjednačavati s prenositeljem informacija i realizatorom programa. Učiteljska uloga nikako se ne bi smjela poistovjetiti s osobom koja samo izvršava reforme koje su im nametnute izvana, a u kojima „… je učiteljska uloga primati i isporučiti centralno pakirane odluke“ (Dadds, 2001). Rezultati istraživanja pokazuju da su ispitanici većinom optimistično orijentirani, bez obzira na godine radnoga staža, spol, odnosno jesu li učitelji razredne ili predmetne nastave u osnovnoj školi. Većinom snažno vjeruju u moć odgoja, odani su i predani svojem pedagoškom radu. Prihvaćaju neminovnost društvenih promjena, pa na profesionalni razvoj gledaju kao na važan segment svojega učiteljskog, društveno odgovornog djelovanja.

Literatura

Anić, V., Goldstein, I. (2004). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Novi Liber.

Abercrombie, N., Hill, S., Turner, B. S. (2008). *Rječnik sociologije*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

Basariček, S. (1903). *Pedagogija. II. dio Opća nauka o obuci*. Zagreb: Naklada hrv. pedagoško-književnoga zbora.

Berghammer, A., Meramer, R. (2012). Lehrer/innenfortbildung. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift 7–8*, 610–619.

Cindrić, M. (2003). Učiteljska profesija u svijetu promjena. In H. Vrgoč (Ed.), *Promjenama do uspješnog učenja i kvalitetne škole* (pp. 35–60). Zagreb: HPKZ.

Čehok, I. (1997). *Filozofija odgoja*. *Izbor tekstova hrvatskih pisaca*. Zagreb: Školska knjiga.

Čolić, S. (2002). *Kultura i povijest*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Dadds, M. (2001). Continuing Professional Development. In J. Soler, A. Craft, H. Burgess (Eds.), Teacher Development. *Exploring Our Own Practice* (pp. 50–56). London: Paul Chapman Publishing Ltd in association with The Open University.

Marotzki, W., Nohl, A. M., Ortlepp, W. (2005). *Einführung in die Erziehungswissenschaft.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mužić, V. (1982). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Hrvatić, N., Piršl, E. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja, 22*, 251–266.

Jantowski, A., Ebert, S. (2012). Kontinuität und Wandel in der Lehrerbildung. Erziehung und Unterricht. *Österreichische Pädagogische Zeitschrift 7–8*. 685–691.

Jurić, V. (1993). Školska i razredno-nastavna klima. In B. Drandić (Ed.), *Priručnik za ravnatelje* (pp. 63–71). Zagreb: Znamen.

Kostović-Vranješ, V., Ljubetić, M. (2008). „Kritične točke“ pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola, 29*(2), 147–162.

Marotzki, W., Amd, M., Ortlepp, W. (2005). *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag fur Sozialwissenschaften.

Mijatović, A. (2005). Od minimalne kompetencije do profesionalne djelotvornosti učiteljstva. In V. Rosić (Ed.), *Stanje i perspektive obrazovanja nastavnika*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci. Filozofski fakultet. Odsjek za pedagogiju i Ministarstvo znanosti i tehnologije RH.

Mesić, M. (2007). *Pojam kulture u raspravama o multikulturalizmu*. Zagreb: Nova Croatica. 159–184.

Mužić, V. (1982). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost.

Polić, M. (ur) (2007) Vuk-Pavlović, *Vrednota u svijetu*. Hrvatsko filozofsko društvo.

Pranjić, M. (2001). *Pedagogija*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu. Hrvatsku studiji.

Rijavec, M., Pečjak, S., Jurčec, L., Gradišek, P. (2016). Novac i karijera ili životni poziv? Intrinzične vs. ekstrinzične radne orijentacije i zadovoljstvo poslom hrvatskih i slovenskih učitelja. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, *18*(1), 201–223.

Rogić, A. M. (2014.) Značenja cjeloživotnog učenja u kontekstu međunarodnih tijela i organizacija. *Acta Iadertina II* (2014), 49–67.

Sapir, E. (1984). *Ogledi iz kulturne antropologije*. Beograd: Prosveta.

Stoll, L., Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.

Strugar, V. (1993). *Biti učitelj*. Zagreb: HPKZ.

Supek, R. (1981). *Ispitivanje javnog mnijenja*. Zagreb: SNL.

Vujičić, L. (2013). Suvremena istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove. In N. Hrvatić (Ed.), *Pedagogija i kultura* (pp. 433–441). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

Vuk-Pavlović, P. (1996). *Filozofija odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

School culture and social context in the service of education and professional development

Abstract

The school is an educational institution that is part of a certain social context. However, each school institution differs according to its school culture. The interdependence of pupils, teachers, parents, expert assistants, directors and all other employees makes each school culture unique.
Numerous factors contribute to the founding, shaping and changing of its paradigmatic basis. It is an invisible leader of school events and it gives meaning to them. School culture is present in all aspects of school life; from teaching as a core school activity, extracurricular activities to the overall culture of communication at all levels of schooling. It sets the general tone of the teacher's relationship to his own vocation, which can be either pedagogically optimistic or pedagogically pessimistic. The fundamental definition of the meaning of pedagogical work essentially defines the quality of the school community's overall focus on the promotion of certain values. School culture is a self-evaluation factor of professional work; it largely determines the need for employees' professional development, aspirations for continuous professional growth and constant strive for achieving better results. At the same time, school culture is an indicator of the level of overall readiness for human action which is shown through the intensity of the appearance of care for every member of the school community.

Keywords: social context, school culture, professional development, communication culture, pedagogical optimism, pedagogical pessimism, humane activity, caring

Izvorni znanstveni rad

Labinjonska cakavica u poeziji pjesnikinja labinskoga kraja

Ivana Nežić

Sažetak

Cilj je rada opisati jezik kojim stvara šest pjesnikinja labinskoga kraja, pripadnica različitih generacija. Analizom je obuhvaćeno osam pjesničkih zbirki autorica Rine Miletić, Nede Milenkovski, Zdenke Višković-Vukić, Malvine Milete, Zlate Jurcan-Vukelić i Roberte Razzi objavljenih od 1984. do 2013. godine, a rezultati istraživanja pokazuju da je čakavština koja je u njima zapisana upravo ona labinska, poznata i kao labinjonska cakavica.

***Ključne riječi**: čakavsko narječje; ekavski dijalekt; središnji istarski poddijalekt; labinska skupina govora; Rina Miletić; Neda Milenkovski; Zdenka Višković-Vukić; Malvina Mileta; Zlata Jurcan-Vukelić; Roberta Razzi*

Uvod

Labinjonska cakavica, odnosno labinska cakavica, naziv je kojim izvorni govornici koji se služe govorima iz labinske skupine imenuju svoj zavičajni idiom. U dijalektološki relevantnoj literaturi već je gotovo 90 godina prihvaćen termin *labinski govori*[1] kojim je obuhvaćeno 58 mjesnih govora koji gravitiraju gradu Labinu,[2] a međusobno su i jezično, a ne samo zemljopisno, veoma povezani i slični, iako po nekim svojim osobinama ne i posve podudarni. Prvi dijalektološki podatci o labinskim govorima datiraju u 1912. godinu,[3] a tijekom 20. stoljeća ti su govori bili predmetom sporadičnih dijalektoloških istraživanja.[4] Klasifikacijom Silvane Vranić labinski su govori uvršteni u ekavski čakavski dijalekt, a unutar njega dijelom su središnjega istarskog poddijalekta, zajedno sa žminjskom,

---

[1] Poljski jezikoslovac Mieczysław Małecki u svojoj raspravi *Przegląd słowiańskich gwar Istrji* (1930) prvi rabi naziv *labinski tip govora* (Małecki, 2002, str. 48). Termin *labinska skupina govora* postao je uvriježen u hrvatskoj dijalektologiji za čakavske ekavske govore Labinštine nakon osamdesetih godina 20. stoljeća. V. i Nežić, 2013, str. 373.

[2] Premda je u ranijim istraživanjima brojka pojedinačnih mjesnih govora uključenih u labinsku skupinu varirala, prema najrecentnijem sveobuhvatnom istraživanju iz 2013. godine ona trenutačno obuhvaća 58 mjesnih govora. Usp. Nežić, 2013, str. 8–9.

[3] Riječ je o istraživanju Aleksandra Belića rezultati kojega su objavljeni 1912. godine pod naslovom *Izveštaj Državnom Savetu o pribiranju dijalektološke građe, potpomognutom sredstvima iz „Velimirijanuma“*.

[4] Od važnijih i obuhvatnijih istraživanja labinskih govora provedenih u 20. st. možemo izdvojiti ona Mieczysława Małeckoga (uz ranije navedeno djelo, još i *Cakawizm z uwzględnieniem zjawisk podobnych (z mapą)* iz 1930.), Pavla Ivića (*Prilozi poznavanju dijalekatske slike zapadne Hrvatske* iz 1961.), W. R. Vermeera (*On the Principal Sources for the Study of Čakavian Dialects with Neocircumflex in Adjectives and e-Presents* iz 1982.), Janneke Kalsbeek (*Prilog proučavanju vokalnih sustava sjeverozapadnočakavskih govora u Istri* iz 1983.) i Silvane Vranić (rezultati istraživanja provedenih krajem 20. st. objavljeni su u monografiji *Čakavski ekavski dijalekt: sustav i podsustavi* iz 2005.). U 21. stoljeću valja istaknuti akcentološka istraživanja Sanje Zubčić. Detaljnije o svim tim, ali i ostalim istraživanjima labinskih govora, v. u Nežić, 2013, str. 16–26.

pazinskom i boljunskom skupinom govora.[5] U doktorskoj su disertaciji *Fonologija i morfologija čakavskih ekavskih govora Labinštine* (Nežić, 2013) ovi govori iscrpno analizirani na ovim dvjema jezičnim razinama, a tada je predstavljena i njihova preciznija klasifikacija u južnu, sjevernu i sjeveroistočnu podskupinu.[6]

Najuočljivije je jezično obilježje labinske skupine govora cakavizam, činjenica koju i sami govornici ističu kao dominantnu oznaku svojega jezičnog identiteta, ali još je niz jezičnih karakeristika, ponajprije fonološke i morfološke naravi, koje te govore čvrsto povezuju u jednu cjelinu i diferenciraju ih od ostalih ekavskih čakavskih govora. Jedan će dio tih jezičnih osobitosti labinskih govora biti prikazan i u ovome radu, na građi koja će ovom prilikom prvi put biti predmetom takve analize.

Dijalektalno se pjesništvo na Labinštini njeguje i potiče preko trideset godina, što je rezultiralo stvaranjem tamošnje veoma aktivne i plodne scene dijalektalne književnosti: *labinjonskom cakavicom*[7] pišu mnogobrojni autori, a objavljen je i nemali broj poetskih zbirki, što onih pojedinačnih autora, što onih zborničkoga karaktera.[8] Ovim se istraživanjem željelo provjeriti u kojoj je mjeri zavičajni idiom kojim se u pismu služi nekoliko labinskih pjesnikinja podudaran s postojećim spoznajama dobivenima terenskim istraživanjima tamošnje žive dijalektalne riječi. Odabrano je šest autorica, pripadnica različitih generacija, koje su objavile sveukupno osam samostalnih pjesničkih zbirki, a građa kojih je poslužila za analizu odabranih jezičnih karakteristika rezultati koje će biti predstavljeni u ovom radu.

Prva objavljena poetska zbirka pisana labinskom cakavicom bila je *Tanac joncići po kršine* Zdenke Višković-Vukić iz 1984. godine. Uz nju u ovo su istraživanje uključene i zbirke *Sanji od farfali* iste autorice iz 2003., *Štrigi, sanji i mirakul* i *Lakoma Beti* Roberte Razzi objavljene 2002., odnosno 2007., *Zad naš porton* Malvine Milete iz 2007., *Toncatilitić* Zlate Jurcan-Vukelić iz 2009., *Kaselica s dihon baselka* Rine Miletić iz 2012. te *Rikamani šenjoli* Nede Milenkovski objavljena 2013. godine. Sve su te pjesnikinje svojim jezičnim izrazom vezane uz sjevernu labinsku podskupinu govora. Rina Miletić, Malvina Mileta, Neda Milenkovski i Roberta Razzi cijeli su svoj život provele na rodnoj Labinštini. Zdenka Višković-Vukić još je u ranom djetinjstvu odselila iz Labina u Pulu, a Zlata Jurcan-Vukelić rodom je iz Novigrada, niz je godina živjela u Sisku i Zagrebu te se krajem 90-ih godina 20. st. doselila na Labinštinu.[9]

---

[5] Usp. Vranić, 2005, str. 334.

[6] V. Nežić, 2013, str. 373–380.

[7] Premda naziv *labinska*, odnosno *labinjonska cakavica* nema status općeprihvaćena stručnog termina, iz praktičnih će se razloga u ovom radu rabiti kao skupna oznaka kojom su obuhvaćeni govori labinske skupine.

[8] O dosadašnjoj produkciji dijalektalne književnosti na Labinštini v. u Milevoj, 2016, str. 17–22, te u skupnoj poetskoj zbirci *Merlići od CA. Versi na labinjonske cakavice* (2015; dostupno i na poveznici http://www.labin.hr/Files/201603/Merli%C4%87i%20od%20CA.pdf).

[9] Rina Miletić rođena je 1935. u Marceljanima, gdje živi i danas. Neda Milenkovski rodila se u Puli 1948. i najveći je dio svoga života provela u Presici, a svoju poeziju najčešće objavljuje pod pseudonimom Alba Istriana. Zdenka Višković-Vukić rođena je 1949. u Labinu. Malvina Mileta rodila se u Vinežu 1955., a niz godina živi u Županićima. Zlata Jurcan-Vukelić rođena je u Umagu 1956., a od 1998. živi u Rapcu. Roberta Razzi rodila se u Vinežu 1965. i živi u Rapcu.

Više podataka o biografiji i bibliografiji svake pojedine pjesnikinje može se pronaći u njihovim objavljenim zbirkama koje su bile građom za ovo istraživanje: za Rinu Miletić u Miletić, 2012 (na koricama knjige); za Nedu Milenkovski u Istriana, 2013, str. 170–172; za Zdenku Višković-Vukić u Višković, 1984, str. 86, odnosno Višković-Vukić, 2003 (na koricama knjige); za Malvinu Miletu u Mileta, 2007 (na koricama knjige); za Zlatu Jurcan-Vukelić u Jurcan-Vukelić, 2009, str. 189; za Robertu Razzi u Razzi, 2002 (na koricama knjige). Isti se podatci za sve autorice izuzev Roberte Razzi mogu pronaći i u skupnoj zbirci poezije *Merlići od CA. Versi na labinjonske cakavice* (2015; dostupno i na poveznici http://www.labin.hr/Files/201603/ Merli%C4%87i%20od%20CA.pdf; str. 63, 93, 99, 105, 157).

Hipoteza je ovoga istraživanja bila da će se u pjesničkim zbirkama svih ovih autorica ovjeriti labinska cakavica i neka njezina čvrsta zajednička jezična obilježja, ali da će se isto tako potvrditi i neke razlike, vezane bilo uz generacijsku pripadnost pojedinih autorica, bilo uz njihovo podrijetlo, odnosno životni put.

Labinjonska cakavica u poeziji šest pjesnikinja labinskoga kraja

U analiziranoj su građi iz navedenih osam pjesničkih zbirki izdvojene neke jezične značajke fonološke i morfološke naravi, a koje su se dobrim dijelom tijekom ranijih istraživanja pokazale važnima pri argumentiranju opravdanosti izdvajanja labinskih govora unutar središnjega istarskog poddijalekta ekavskoga čakavskog dijalekta, kao i pri dokazivanju koherentnosti govora labinske skupine i opravdanosti njihova povezivanja u jezičnu cjelinu.[10]

Opis ćemo fonoloških značajki započeti s odrazom jata. Svi su labinski govori ekavski – u njima je prisutna dosljednost ekavske zamjene jata[11] u leksičkim korijenskim, tvorbenim i gramatičkim morfemima,[12] a isto se potvrdilo i u građi koja je ovom prilikom analizirana. Iz pjesničkih su zbirki ekscerptirani mnogobrojni primjeri ekavske zamjene jata, od kojih ćemo na ovom mjestu navesti samo manji dio:

a) u leksičkim korijenskim morfemima: *beli* N jd.,[13] *beseda*, *breme* (MM, RM, RR, ZVV) / *bremen* (NM), *celi* N jd. m. (NM, RR, ZVV), *crekva* (RM, RR), *crešnja* (MM, RM, RR, ZVV), *deca*, *delaš* 2. l. jd. prez. (MM, RR, ZJV), *dete* (RM, RR, ZVV), *drevo* (NM, RR), *greh* (RR, ZVV), *krepak* N jd. m. (RR), *lepa* N jd. ž. (MM, NM, RM, RR, ZVV), *leto* (MM, NM, RM, RR), *let* G mn. (RM, RR, ZJV, ZVV), *levo* pril. (RM, RR), *mesec* (NM, RM, RR, ZJV, ZVV), *mesto* (NM, RM, ZVV), *nedeljo* A jd. (MM, NM, ZVV), *nevesta* (MM, NM), *peteh* (RM, ZJV), *pomešat* (NM), *retko* pril. (RR), *seme* (RR, ZVV), *smeha* G jd. (RM, RR, ZVV), *snega* G jd. (NM, RM, RR, ZVV), *sreći* G jd. (MM, RM, RR, ZJV, ZVV), *strela* (MM, NM, ZVV), *sveća* (NM), *svet* (MM, NM, RR, ZJV, ZVV), *človek* (MM, NM, RM, RR, ZVV), *telo* (MM, RR, ZVV), *vervan* 1. l jd. prez. (MM, ZVV), *vetar*, *vreme* (MM, NM, RM, RR, ZVV), *zvezda* (NM, RR, ZJV, ZVV), *železna* N jd. ž. (NM, RM) itd.

b) u tvorbenim morfemima:[14] u imenica: *kolena* G jd. (ZJV), *koleno* (RM), *koren* (MM, RM, ZVV), *korenah* L mn. (RR), *kudelja* (RM), *sopela* (MM, NM, RM, RR) itd.; u infinitivnim osnovama glagola: *bolet* (MM, RR, RM), *letet* (MM, RM, RR, ZVV), *poletet* (NM), *videt* (MM, NM, RM, RR, ZVV), *zavrtet* (RM, ZVV), *živet* (NM, RM, RR, ZJV, ZVV) itd.; kao relikt morfema duala: *dve*, *obe* (RM, RR, ZJV); na dočetku priloga: *dokle* (RR, ZVV), *dole* (MM, NM, RM, ZVV), *gore* (RM, ZVV), *jutre* (MM, NM, RM, RR), *nigdere* (RR) / *nidere* (MM, NM, RM) / *nidre* (ZVV), *nutre* (NM, RM), *okole* (NM, RM, ZJV, ZVV), *onde* (MM, ZJV), *pokle*, *sagdere* (NM, RR), *vane* (MM, RM), *vonke* (RR) itd.

c) u gramatičkim morfemima:

---

[10] Više o tome v. u Nežić 2013, str. 35–114, 373–380.

[11] O podrijetlu i razvoju vokala koji se naziva jatom i obično bilježi kao *ě* u sustavima hrvatskoga jezika više v. u Lukežić, 2012, str. 144–172.

[12] Ustvrdila je to još Silvana Vranić, uvrstivši ih u prvu skupinu govora unutar ekavskoga čakavskog dijalekta u kojoj je u leksičkim korijenskim morfemima ekavski refleks jata najdosljednije zastupljen, u tvorbenim je morfemima potvrđen najmanji broj ikavizama, a ekavski su refleksi dosljedni i u kategoriji gramatičkih morfema (Vranić, 2005, str. 165). S ovime su podudarni i rezultati dosad najobuhvatnijega istraživanja govora labinske skupine, za kojega su potvrđeni malobrojni tzv. stalni leksički ikavizmi u korijenskim morfemima, manji broj ikavizama u tvorbenim morfemima te apsolutna ekavska zamjena jata, bez ijednoga odstupanja, u gramatičkim morfemima (Nežić, 2013, str. 41–49).

[13] Dalje će se u tekstu rabiti sljedeće kratice za primjere potvrđene kod pojedinih autorica: MM = Malvina Mileta; NM = Neda Milenkovski; RM= Rina Miletić; RR = Roberta Razzi; ZJV = Zlata Jurcan-Vukelić; ZVV = Zdenka Višković-Vukić. Iza primjera koji su potvrđeni kod svih autorica ne navode se kratice.

[14] Kategorije u kojima se pojavljuje ekavski odraz jata u tvorbenim i gramatičkim morfemima preuzete su prema Vranić, 2005, str. 144–158.

DL jd. imenica ž. r.: *bukalete* (NM), *crekvice* (ZVV), *mame* (RM, ZVV), *maše* (MM, NM, RM), *none* (MM), *pretelice* (RM, RR), *pupe* (ZVV), *strnišne* (RM), *zemlje* (RM, ZVV), *zvezde* (NM), *žene* (NM); *arije* (MM, RM, RR), *besede* (NM, RM, ZVV), *bonde* (RM, RR), *brozde* (MM, RM), *ceste* (RM, RR, ZVV), *daske* (MM), *duše* (MM, NM, RM), *glove* (MM, NM, RM, ZVV), *grone* (MM), *Istre* (NM, RM, ZJV), *kamare* (MM, RR), *konobe* (NM, RM), *kože* (RR), *kuće* (NM, RM), *magle* (RR), *oštarije* (MM), *paše* (ZVV), *place* (RM, ZVV), *postelje* (MM, NM), *ruke* (MM, NM, RM, RR), *suze* (MM, NM), *trove* (NM, RM), *tujine* (RM), *zemlje* (MM, RM, RR), *zime* (MM, RM) itd.
L jd. imenica m. i s. r.: *brege* (RM, RR), *hlode* (NM, RM, ZVV), *kamike* (MM, RM, RR, ZJV), *kantune* (RR, ZVV), *kušine* (MM, NM, RM, ZJV, ZVV), *maje* (RM, RR), *mire* (RM, ZJV), *obraze* (NM, RM, RR), *pode* (MM, ZVV), *pute* (RM, ZJV, ZVV), *raje* (NM, RM), *sne* (MM, ZVV), *stole* (MM, NM, RM, ZVV), *svete* (RM, RR, ZJV), *trbuhe* (MM, ZVV), *ugnje* (MM, RM, RR), *vrte* (RM, ZVV), *zide* (NM, RM, RR), *žepe* (MM, NM, RM, ZJV), *živote* (MM, ZVV) itd.; *blate* (RR, ZJV), *jate* (MM, ZJV), *meste* (RM, RR, ZVV), *more* (ZJV), *nebe* (MM, NM, RM, ZVV), *raspele* (MM), *sele* (NM, RM), *sunce* (MM), *ugnjišće* (MM, RM), *ulje* (RM), *vremene* (MM, RM), *zrcale* (MM, ZVV), *življenje* (RM) itd.[15]
GL mn. svih triju rodova riječi pridjevsko-zamjeničke deklinacije: *beleh* (NM, RM, RR, ZVV), *crneh* (RM, RR), *manjeh* (MM), *mićeh* (MM, RM), *mojeh* (MM, NM, RM, RR, ZVV), *našeh* (MM, RM, ZVV), *noveh* (RR), *oneh* (MM, NM, RM, ZVV), *pasaneh* (NM, RM), *prveh* (ZVV), *seh*, *svojeh* (NM, RM, ZVV), *tujeh* (NM, ZVV), *storeh* (RM, RR), *tvojeh* (MM, NM, RM, RR, ZVV), *zeleneh* (NM), *živeh* (RM) itd.
I mn. svih triju rodova riječi pridjevsko-zamjeničke deklinacije: *drugemi* (MM, RM, RR), *mojemi* (NM, RM, ZVV), *muškemi* (RR), *onemi* (RM, ZVV), *provemi* (ZVV), *razbijenemi* (ZVV), *skrijenemi* (NM), *storemi* (RM, ZVV), *suremi* (NM, RM), *svojemi* (MM, RM, ZVV), *velemi* (RM, RR, ZVV) itd.
u komparativima i superlativima pridjeva (i priloga): *braveji* N jd. m. (RR), *forteje* pril. (MM, RM), *karvoveje* N mn. ž. (ZVV), *kontenteja* N jd. ž. (MM), *slabeje* pril. (NM, RM), *stareja* N jd. ž. (RM, ZVV), *škureja* N jd. ž. (RM, ZVV), *tepleje* pril. (NM, RM, ZVV); *najbistreji* N jd. m. (RR), *najfineji* N jd. m. (RM), *najforteja* N jd. ž. (MM, NM), *najštupidasteje* G jd. ž. (RR) itd.
U malobrojnim su primjerima u analiziranoj građi zabilježena i odstupanja u kojima se nalazi *i* na mjestu nekadašnjega jata. Dio tih primjera predstavlja tzv. stalne ikavizme u korijenskim morfemima kakvi su potvrđeni u svim govorima ekavskoga čakavskog dijalekta,[16] npr. *poli* prij. (MM, NM, RM, ZJV, ZVV), *mihurice* A mn. ž. (RM), *nalivali* pr. r. m. mn. (RM), *tirajo* 3. l. mn. prez. (NM), *zalijena* N jd. ž. (RM), *zalivajo* 3. l. mn. prez. (NM), oblici glagola 'jesti' *ji* 3. l. jd. prez. (RM, ZJV), *jin* 1. l. jd. prez. (RR, ZVV), *najin* 1. l. jd. prez. (ZVV), *poji* 3. l. jd. prez. (MM, RM), *ujida* 3. l. jd. prez. (RR), *zjida* 3. l. jd. prez. (MM) i sl. Dio primjera s ikavskim zamjenama jata na prvi je pogled neočekivan: kod N. Milenkovski nalazimo primjere *mih*, *slipa* N jd. ž., *stina*, *svita* G jd., *tilo*, *zvizde* D jd.; kod M. Milete primjere *dite*, *nevrime*, *sprida* prij., *tilo*, *vrime*, *zvizdi* N mn.; kod R. Miletić primjere kao što su *mliko*, *sino*, *tilo*, *vrime*, *zvizdi* N mn.; kod Z. Jurcan-Vukelić primjere *biži* 3. l. jd. prez., *cili* A jd. m., *kosirić*, *svit*. Jedino kod potonje autorice može biti riječ o pravoj ikavskoj zamjeni jata jer je riječ o osobi kojoj govori labinskoga tipa nisu materinski te postoji velika mogućnost da su ti ikavizmi preuzeti iz njezina primarnoga čakavskoga govora (sa zapadne obale Istre). Kod primjera zabilježenih u zbirkama N. Milenkovski, M. Milete i R. Miletić nije međutim riječ o pravoj ikavskoj zamjeni jata. Naknadnim ispitivanjem, u razgovoru s autoricama, potvrdilo se da se dugi vokal *ē* od nekadašnjega jata, kao i svaki drugi dugi *ē*, u njihovu govoru nesustavno ostvaruje kao zatvoreni *ę*[17] te su pjesnikinje, u

[15] U dijelu je primjera u analiziranoj građi zabilježen i gramatički morfem *-u* u L jd. imenica s. r., npr. *drevu* (NM), *jutru* (NM), *kamenju* (ZVV), *krilu* (NM), *semenu* (ZVV), *srcu* (NM, RR, ZVV), *suncu* (NM, RR, ZVV), *telu* (RR), *ugnjišću* (NM, ZVV), *zrcalu* (RR). Sporadična je pojava toga gramatičkog morfema ovjerena i tijekom ranijih istraživanja labinskih govora. Više o tome v. u Nežić, 2013, str. 244.
[16] V. i u Vranić, 2005, str. 129 te u Nežić, 2013, str. 44.
[17] Još od najranijih su istraživanja u labinskim govorima jezikoslovci detektirali različite vokale posebne artikulacije u pojedinim govorima te skupine koje su proučavali: zabilježeni su tako različiti zatvoreni, otvoreni i labijalizirani vokali te diftonzi. Za posljednjega je istraživanja labinskih govora zaključeno da se u većini od njih samo kao ostvaraji (alofoni) mogu pojaviti neki zatvoreni [*ạ*, *ę*, *ọ*] i neki labijalizirani [*ö*, *ü*] vokali, kao i otvoreni

nedostatku boljega rješenja, kod takvih primjera taj glas zapisale grafemom *i*. Tomu u prilog govore i dvostrukosti zabilježene u istih autorica: *celi* i *cili* N jd. m., *stena* i *stina*, *svet* i *svit*, *zvezda* i *zvizda* kod N. Milenkovski; zatim *vreme* i *nevrime*, *mešat* i *pomišat*, *telo* i *tilo* kod M. Milete; te *celi* i *cili* N jd. m., *meh* i *mih*, *sneh* i *snih*, *sveći* i *svići* N mn., *svet* i *svit* kod R. Miletić.

Druga važna vokalska osobitost labinskih govora, zatvaranje svakoga dugog vokala *ā* u *o*,[18] također je obilato potvrđena u svim analiziranim zbirkama: *blogo* (MM, ZVV), *borka* (NM, RR), *don*, *dvo* N m. (RR, ZJV, ZVV), *glovo* A jd. (MM, RR, ZVV), *glos* (MM, NM, ZVV), *gospodor* (MM, NM, RM, RR), *jedon* N jd. m. (MM, NM, RM, RR, ZVV), *joko* pril. (RR, ZVV), *kroj* (MM, NM, RM, RR), *krotke* N mn ž. (NM, RR, ZJV), *krvov* N jd. m. (NM, RM, RR), *mloda* N jd. ž. (MM, RR, ZJV, ZVV), *mola* N jd. ž. (MM, RM, RR, ZJV), *proh* (MM, RR), *prozna* N jd. ž. (MM, RM, RR, ZVV), *soma* N jd. ž. (MM, RR, ZJV, ZVV), *son* 1. l. jd. prez., *stora* N jd. ž., *stroh* (MM, RR, ZVV), *stvor* (RM, RR, ZVV), *težok* (MM, RM, RR), *toncat* (MM, RM, ZVV), *trova* (RR, ZVV), *ugonj* (MM, NM, RM, RR), *vlosi* N mn. (MM, RR, ZVV), *vrot* (MM, RR, ZJV), *zloto* (MM, RM, RR), *znon* 1. l. jd. prez. (MM, RM, RR, ZJV, ZVV), *zobit* (RR, ZJV), *zoc* (RR, ZVV) / *zoš* (MM, RM, RR), *žol* (NM, RM, RR, ZVV). Zabilježena su tek zanemariva odstupanja: primjer *blago* kod R. Razzi u zbirci *Lakoma Beti*, te primjeri *brale* pr. r. ž. mn., *mali* N jd. m., *stale* pr. r. ž. mn., *travu* A jd. i usporedna uporaba oblika *dvo* i *dva* N m. kod Z. Jurcan-Vukelić (a sva su ta odstupanja lako objašnjiva uzme li se u obzir autoričino kasnije usvajanje govora labinskoga tipa). Međutim, iz poezije N. Milenkovski, M. Milete i R. Miletić izdvojen je i veći broj primjera u kojima je na mjestu očekivanoga *o* podrijetlom od dugoga *ā* zabilježen vokal *u*: npr. *grud*, *muli* N jd. m., *prula* pr. r. ž. jd., *struh*, *stura* N jd. ž., *vlusi* N mn., *znun* 1. l. jd. prez. kod N. Milenkovski; zatim *brunit*, *judna* N jd. ž., *krutko* pril., *pruvljat*, *zagusit* kod M. Milete; te *glus*, *hlud*, *sturi* N jd. m., *sum* N jd. m., *truva*, *vlusi* N mn. kod R. Miletić. U takvim primjerima ipak nije došlo do zatvaranja dugoga *ā* sve do *u* i ponovno se naknadnim ispitivanjem, u razgovoru s pjesnikinjama, iskristaliziralo o čemu se zapravo radi: svaki se dugi *ō*, pa tako i onaj podrijetlom od dugoga *ā*, u sjevernoj podskupini labinskih govora sporadično i nesustavno može realizirati i kao zatvoreni *ǫ*, ali i kao labijalizirani *ö*,[19] a autorice su u tim slučajevima pribjegle zapisivanju toga glasa kao *u*. O nesustavnosti spomenutih ostvaraja svjedoče iz analizirane građe izdvojene dvostrukosti, zabilježene u zbirkama jednih te istih autorica, na udaljenosti od svega nekoliko stranica: npr. *dvo* i *dvu* N m., *hlod* i *hlud*, *joje* i *juje*, *joko* i *juko* pril., *mižol* i *mižul*, *more* i *mure*, *slono* i *sluno* N jd. s., *soma* i *suma* N jd. ž., *voli* i *vuli* N mn., *znon* i *znun* 1. l. jd. prez., *zobit* i *zubit*, *zvola* i *zvula* pr. r. ž. jd. kod N. Milenkovski; zatim npr. *glova* i *gluva*, *roste* i *ruste* 3. l. jd. prez., *težok* i *težuk* te *zobit* i *zubit* kod M. Milete; te npr. *dvo* i *dvu* N m., *glova* i *gluva*, *joje* i *juje*, *joko* i *juko* pril., *mlodi* i *mludi* N mn. m., *voli* i *vuli* N mn., *vrot* i *vrut*, *zobit* i *zubit* kod R. Miletić.

U govorima labinske skupine zanimljiv je i poseban dvojak odraz nekadašnjega stražnjeg nazala **ǫ*:[20] on je zamijenjen vokalom *u* u korijenskim morfemima, a u gramatičkim morfemima A jd. imeničkih riječi ž. r. te 3. l. mn. prezenta glagola[21] u većini je labinskih govora zamijenjen vokalom *o*, dok se u dijelu govora u tim gramatičkim morfemima bilježi alternacija vokala *o* i *u* bez dosad uočene

---

vokal *e*-tipa [*ę*] te uža inačica vokala *i* [*y*]. Valja istaknuti da je kod starijih generacija izvornih govornika zastupljenost ostvaraja vokala posebne artikulacije još uvijek znatna, dok su u mlađih govornika takve realizacije sve rjeđe, ponekad i izrazito rijetke, a kod nekih nisu ni zabilježene. Više o tome v. u Nežić, 2013, str. 58–63, 124–127, 141–147.

O mogućnosti pojave zatvorenoga vokala *ę* u labinskim govorima više v. u Nežić, 2013, str. 59–63, 125, 142–143.

[18] U svim govorima labinske skupine svaki se dugi vokal *ā*, bez obzira na njegovo podrijetlo, sustavno zamjenjuje vokalom *o*. Više v. u Nežić, 2013, str. 37, 122, 139.

[19] Više o tome v. u Nežić, 2013, str. 59–63, 125–127, 144–147.

[20] O podrijetlu i razvoju stražnjega nazala **ǫ* u sustavima hrvatskoga jezika više v. u Lukežić, 2012, str. 133–135.

[21] U većem dijelu labinskih govora, preciznije, u govorima južne i sjeverne podskupine, dolazi do unifikacije na dočetku gramatičkoga morfema 3. l. mn. prezenta glagola, o čemu će više riječi biti dalje u ovom radu, u njegovu dijelu o morfološkim značajkama obuhvaćenima ovim istraživanjem.

pravilnosti ili zakonitosti.[22] Takav je refleks stražnjega nazala ovjeren i u ovom prilikom analiziranoj građi. Dosljedna je zamjena *ǫ > *u* u A jd. imeničkih riječi ž. r. zabilježena u zbirkama N. Milenkovski, R. Miletić, R. Razzi i Z. Višković-Vukić, u primjerima poput *besedo* (NM, RM, RR), *bondo* (RM, RR, ZVV), *buro* (NM, ZVV), *celo* (RR, ZVV), *forco* (NM, RR), *glovo* (RM, RR, ZVV), *istino* (RR, ZVV), *jeno* (RM, RR, ZVV), *kožo* (NM, RR), *kućo* (NM, RM, RR, ZVV), *lahko* (RR), *lepo* (NM), *mesecino* (NM), *mićo* (RM, RR, ZVV), *mojo* (NM, RM, RR), *muko* (ZVV), *nedeljo* (NM, RM, ZVV), *njo* (ZVV), *ruko* (NM, RM, ZVV), *srećo* (NM, RM, ZVV), *trdo* (ZVV), *trovo* (RM, RR, ZVV), *vodo* (RM, RR, ZVV), *zemljo* (NM, RM, RR, ZVV) itd.; te u 3. l. mn. prezenta glagola u primjerima kao što su *budo* (NM, RM, ZVV), *cekajo* (RR), *delajo* (NM, RM), *gonajo* (RM, ZVV), *gubo* (NM), *imajo* (NM, RM, RR), *išćo* (NM, RR), *kantojo* (NM, RM, RR, ZVV), *kopojo* (RM, RR), *morajo* (NM, RM, ZVV), *moro* (NM, RM, ZVV), *noso* (RM), *padajo* (RR), *pitajo* (RM, RR), *potežo* (NM, RR), *rivajo* (NM), *rosto* (RR, ZVV), *smejo* (ZVV), *so* (NM, RM, RR, ZVV), *stišćo* (RR), *škripljo* (NM, RR), *toncajo* (RM, RR, ZVV), *vido* (RR), *zidajo* (ZVV), *živejo* (NM, RM, RR) itd. Dvojnost zamjene *ǫ, odnosno mogućnost alternacije vokala *o* i *u* u spomenutim gramatičkim morfemima potvrđena je u poeziji M. Milete i Z. Jurcan-Vukelić: kod M. Milete u A jd. imeničkih riječi ž. r. izdvojeni su primjeri poput *dušo*, *glovo*, *mojo*, *svećo*, ali i *crekvu*, *jenu*, *kožu*, *robu*, te u 3. l. mn. prezenta glagola primjeri *bolo*, *pijo*, *so*, *znojo*, ali i *dignu*, *moru*, *podu*, *sopu*; kod Z. Jurcan-Vukelić u A jd. imeničkih riječi ž. r. ovjeravaju se primjeri kao što su *besedo*, *kućo*, *pupo*, *vodo*, ali i *armoniku*, *pikulecu*, *travu*, *velu*, te u 3. l. mn. prezenta glagola *delajo*, *hitajo*, *igrojo*, *rivajo*, ali i *išću*, *pasivaju*, *su*, *teceju*. Te su dvostrukosti razumljive uzmemo li u obzir da su mjesni govori na kojima ove dvije autorice stvaraju među onima u kojima je i terenskim istraživanjima dokazana prisutnost dvojakoga odraza stražnjega nazala *ǫ u tim kategorijama (a kod Z. Jurcan-Vukelić moguć je i utjecaj njezina primarnoga materinskog idioma).[23]

Specifikum je svih labinskih govora i prilog *kede* u značenju 'gdje' u kojem se, uz već ranije spomenuti ekavski odraz jata u tvorbenome morfemu, potvrđuje i zamjena nekadašnjega poluglasa **ə* vokalom *e*, dok je u svim ostalim primjerima redovito zabilježena isključivo zamjena **ə* > *a*.[24] Uporaba priloga *kede* ovjerena je u poeziji sviju autorica, izuzev u zbirci *Lakoma Beti* R. Razzi u kojoj se sustavno bilježi *kade* (dok je u drugoj analiziranoj zbirci iste autorice, *Štrigi, sanji i mirakul*, dosljedan oblik *kede*).

Od ostalih osobitosti vokalskoga sustava spomenut ćemo ovdje i pojavu protetskih sonanata *j* i *v* zabilježenu kod svih autorica izuzev Z. Jurcan-Vukelić, u primjerima kao što su *jiman* 1. l. jd. prez. (NM, RM, ZVV), *jima* 3. l. jd. prez. (NM, RM, ZVV), *jime* (RM, RR, ZVV), *jimej* 2. l. jd. prez. (RR), *jimela* pr. r. ž. jd. (NM), *jimet* (NM); *voblak* (NM), *voka* G jd. (NM), *voko* (RM, ZVV), *voce* (RM, ZVV), *vonjelići* N mn. (NM), *voprten* L jd. m. (NM), *vosca* (MM, NM, RM), *vosce* A mn. (RM, ZVV), *vulika* (RM), *vura* (RM), *vuri* G jd. (ZVV); no njihova uporaba nije dosljedna, što potvrđuju primjeri kao što su *iman* 1. l. jd. prez. (RR, ZJV), *imamo* 1. l. mn. prez. (MM, RM), *imaš* 2. l. jd. prez. (NM), *ime* (MM, NM), *imena* A

---

[22] Govori se labinske skupine na temelju odraza stražnjega nazala *ǫ mogu podijeliti u dva tipa: u prvom tipu u spomenutoj se kategoriji gramatičkih morfema *ǫ dosljedno zamjenjuje vokalom *o*, a u drugom tipu alterniraju vokali *o* i *u* na mjestu *ǫ u toj kategoriji. U drugom se tipu mogu razlučiti čak tri podtipa: jedan u kojem je zamjena *ǫ > *o* u A jd. imeničkih riječi ž. r. ipak frekventnija od zamjene *ǫ > *u*, dok je u 3. l. mn. prezenta glagola dosljedna zamjena *ǫ > *o*; drugi u kojem se u objema kategorijama gramatičkih morfema usporedno bilježe zamjene *ǫ s *o* i s *u*; te treći u kojem u A jd. imeničkih riječi ž. r. alterniraju odrazi *o* i *u*, pri čemu je *u* nešto češći, a u 3. l. mn. prezenta glagola ovjerava se isključivo zamjena *ǫ > *u*. Više o tome v. u Nežić, 2013, str. 50–56. Takav odraz stražnjega nazala bio je, uz neke druge jezične pojave, jednim od temeljnih kriterija za klasifikaciju labinskih govora u tri podskupine, o čemu više v. u Nežić, 2013, str. 373–380.

[23] V. u Nežić, 2013, str. 54–55.

[24] Prilog *kede* potvrda je pojave poznate kao čakavska nepreventivna vokalizacija slaboga poluglasa, koja je pak dio čakavske tendencije jake vokalnosti. Više o tome v. u npr. Moguš, 1977, str. 23–34; Lukežić, 2012, str. 137–142.

O razvoju nekadašnjega poluglasa **ə* u labinskim govorima više v. u Nežić, 2013, str. 36–41, 120–122, 134, 136, 139.

mn. (RM, ZVV). Uporaba protetskih sonanata *j* i *v* danas je oznakom arhaičnosti u govornika labinske cakavice i među govornicima mlađih generacija gotovo se više i ne može čuti.[25]
Od temeljnih konsonantskih značajki labinskih govora ponajprije valja izdvojiti cakavizam,[26] obilježje po kojem su njihovi govornici nadaleko prepoznatljivi. Cakavizam u labinskim govorima ima nekoliko inačica i modifikacija, koje ponajprije ovise o starosnoj dobi govornika, ali ne samo o njoj. Pojednostavnjeno, u najvećem se broju govora ove skupine u starijega stanovništva još uvijek pojavljuje tzv. drugi tip cakavizma u kojemu se fonem /č/ zamjenjuje fonemom /c/, a fonemi /s/ i /š/ sa /ś/ te /z/ i /ž/ sa /ź/, dok mlađi govornici poznaju samo zamjenu /č/ s /c/.[27] Građa analiziranih zbirki na prvi pogled upućuje na to da četiri pjesnikinje – N. Milenkovski, M. Mileta, R. Razzi i Z. Višković-Vukić – rabe upravo tu modifikaciju cakavizma u kojoj se samo *č* zamjenjuje s *c*. Izdvojit ćemo ovdje samo neke od mnogobrojnih primjera zamjene *č* > *c* zabilježenih u zbirkama tih autorica: *ca* (MM, RR, ZVV), *cekat* (MM, NM, ZVV), *cešalj* (ZVV), *cetiri* N (ZVV), *cetrtak* (RR), *cista* N jd. ž. (ZVV), *crešnja* (MM, RR), *crni* N jd. m. (MM, RR, ZVV), *cuda* pril. (NM, RR), *cut* (MM, NM, RR, ZVV), *cuvat* (NM, RR), *joncići* N mn. (ZVV), *kljuc* (RR), *lacan* N jd. m. (MM), *mesecina* (MM, NM, RR), *mocak* (NM, RR), *mucat* (RR), *nic* (MM, NM), *ocesat* (MM), *otrocica* (RR, ZVV), *paucina* (MM, RR), *ploce* 3. l. jd. prez. (MM, ZVV), *pocetak* (NM), *racun* (RR), *vecer* (MM, RR, ZVV), *tuce* 3. l. jd. prez. (MM, NM), *zoc* (NM, RR, ZVV) itd. Glasovi se *s* i *š* te *z* i *ž* u zbirkama ovih četiriju autorica sustavno bilježe na svojim etimološkim mjestima. Međutim, razgovorom s tim autoricama utvrđeno je da sve one u govoru ostvaruju tip cakavizma i sa srednjim glasovima *ś* i *ź*, ali su se u pismu opredijelile za bilježenje onim grafemima koji su im bili na raspolaganju iz standardnoga jezika te se tako *s*, *š*, *z* i *ž* pojavljuju na etimološkim mjestima, bez obzira na konkretne cakavske ostvaraje. Glas je *č* u poeziji R. Miletić dosljedno zamijenjen s *c* (npr. *bacva*, *ca*, *cekat*, *cesan*, *crešnja*, *crni* N mn. m., *cuda* pril., *cuvat*, *kljuci* N mn., *nucić*, *otrocica*, *vecer*, *zvoncić* itd.), no jedino se u njezinoj zbirci i na pisanoj razini može u potpunosti iščitati tip cakavizma koji je još uvijek najzastupljeniji u labinskim govorima jer autorica vrlo često bilježi grafeme *s* i *z* na mjestima etimoloških *š* i *ž*, a gdje se zapravo u govoru ostvaruju srednji glasovi, npr. *baselak* (: *bašelak*), *brizni* N mn. m. (: *brižni*), *mazuran* (: *mažuran*), *musne* N mn. ž. (: *mušne*), *nozice* N mn. (: *nožice*), *obesen* N jd. m. (: *obešen*), *sećat* (: *šećat*), *ses* (: *šest*), *sirit* (: *širit*), *sit* (: *šit*), *skulja* (: *škulja*), *speronca* (: *šperonca*), *svikat* (: *švikat*), *uzonci* N mn. (: *užonci*), *vazgat* (: *važgat*), *zarnoda* (: *žarnoda*), *zep* (: *žep*), *zuhka* N jd. ž. (: *žuhka*) itd.; a vrlo su česte i dvostrukosti poput *Bojzi* i *Bojži* N jd. m., *dusa* i *duša*, *nas* i *naš* N jd. m., *rozice* i *rožice* N mn., *slovek* i *šlovek*, *ugnjisće* i *ugnjišće*, *zelezni* i *železni* N jd. m. U poeziji N. Milenkovski također je potvrđeno nekoliko primjera koji svojim zapisom upućuju na cakavski ostvaraj, ali identični su leksemi na drugim mjestima zabilježeni sa *š* i *ž* na etimološkim mjestima: usporedno su ovjereni oblici *dusa* i *duša*, *napisene* i *napišene* N mn. ž., *prides* i *prideš* 2. l. jd. prez., *zalos* i *žalos*, *zelja* i *želja*, *znos* i *znoš* 2. l. jd. prez., a manji je broj primjera koji su zapisani samo kao cakavski, npr. *cesljas* 2. l. jd. prez., *kuscić*, *reces* 2. l. jd. prez., *zutega* G jd. m. U pjesmama Z. Jurcan-Vukelić modificirani se cakavizam bilježi nesustavno, odnosno potvrđen je i nemali broj primjera koji se u labinskim govorima nikada neće

---

[25] O predmetanju protetskih sonanata *j* i *v*, njihovu podrijetlu i razvoju u sustavima hrvatskoga jezika više v. u Lukežić, 2012, str. 191–196, a o situaciji u govorima ekavskoga čakavskog dijalekta v. u Vranić, 2005, str. 265–269. Detaljniji prikaz statusa protetskih sonanata *j* i *v* u labinskim govorima v. u Nežić, 2013, str. 78–80, 129–130, 149–150.

[26] Više o cakavizmu, njegovu podrijetlu i statusu u govorima čakavskoga narječja v. u Moguš, 1977, str. 67–78.

[27] Situacija na terenu ipak nije tako jednostavna jer postoje govori, doduše malobrojni, u kojima se ne provodi zamjena *č* > *c*, te još manji broj govora u kojima alterniraju primjeri sa zamjenom *č* > *c* i primjeri sa zadržanim *č*. S obzirom na veoma složenu situaciju s cakavizmom, u labinskim su govorima detektirana dva različita konsonantska sustava: prvi u govorima u kojima je fonem /č/ stabilan dio inventara, te drugi u govorima u kojima se /č/ zamjenjuje s /c/; a u svakom od tih dvaju konsonantskih sustava utvrđena su i po dva podsustava: jedan specifičan za govornike starije životne dobi koji poznaju zamjene /s/, /š/ > /ś/ i /z/, /ž/ > /ź/, te drugi za mlađe govornike koji te zamjene ne provode. Detaljan prikaz statusa cakavizma u labinskim govorima v. u Nežić, 2013, str. 68–77, a o konsonantskim sustavima u toj skupini govora v. u Nežić, 2013, str. 151–192.

ostvarivati s fonemom /č/, npr. *ca*, *caval*, *cudno* pril., *mocak*, *nic*, *otrocica*, *pavincica*, *rece* 3. l. jd. prez., *skoci* 3. l. jd. prez., *tece* 3. l. jd. prez., ali i *čekan* 1. l. jd. prez., *čeljice* N mn., *četiri* N, *činit*, *črna* N jd. ž., *mučale* pr. r. ž. mn., *ropčić*. Takva situacija nije neobična uzme li se u obzir da autorica nije rodom s Labinštine, da cakavica nije njezin primarni zavičajni idiom i da se njoj priučila posljednjih dvadesetak godina koliko tamo živi.

Veoma je uočljiva jezična značajka labinskih govora i razvoj fonema /-l/ na dočetku sloga u kategoriji glagolskoga pridjeva radnoga u jednini muškoga roda: on se u ovim govorima u toj kategoriji ne zamjenjuje nekim od postojećih vokala nego se reducira, a to je dosljedno i beziznimno potvrđeno i u građi analiziranoj za ovoga istraživanja: *bi*, *cuvo* (ZVV), *fini* (RR), *dela* (RM), *gleda* (RR), *hodi* (RM, ZJV), *kupi* (RR), *ležo* (RM, ZVV), *moga* (MM, RM, RR, ZVV), *mora* (NM), *noša* (RM, RR, ZVV), *odlete* (ZVV), *pada* (ZVV), *pito* (NM), *plaka* (ZJV), *ple* (RM), *pomaknu* (NM), *pomoga* (NM), *prekri* (MM, RM), *priša* (NM, RM), *pritisnu* (RR), *proda* (RM, ZVV), *proli* (NM), *pusti* (RM, ZVV), *razbi* (MM), *reka* (NM, RR, ZJV, ZVV), *rodi* (NM, RM), *stisnu* (NM), *tuka* (ZVV), *ukro* (RR, ZVV), *vide* (RM, RR), *zgubi* (RM, ZVV), *zno* (RM, RR), *zvo* (RM, ZJV), *žive* (RM, ZJV) itd. S druge strane, dočetni se slogovni *-l* u imenica, u pridjeva u N jd. m. r. te u priloga čuva neizmijenjen, što je ovjereno i u poeziji ovih šest autorica: *caval* (ZJV), *kampanel* (MM, RM), *kaštel* (RR), *mižol* (MM, RM, RR, ZJV) / *mižul* (NM), *pažul* (RM, ZVV), *popel* (NM, RM, RR), *senjol* (RM, ZVV) / *šenjol* (NM), *sol* (NM, RM, RR), *stol*, *vel* (MM); *debel* (RM, ZJV), *gol* (RR), *tepal* (MM, NM, RM); *pol* (NM, RM, RR, ZVV), *žol* (NM, RM, RR).[28]

Od ostalih konsonatskih značajki labinskih govora koje se potvrđuju u ovim pjesničkim zbirkama zanimljivo je istaknuti izostanak glasa *đ* u primjerima kao što su *grojze* (NM, RM, RR, ZJV), *kuroj* (MM, NM, RM, RR), *meji* G jd. (RR), *mlaje* N mn. ž. (NM, RM, RR), *onjel* (RM) / *onjelić* (ZJV) /*vonjeli* N mn. (NM), *ponujat* (MM, RM), *preja* (RR), *raje* pril. (MM, NM, RM), *rijava* N jd. ž. (RR), *rojena* N jd. ž. (RM, RR, ZVV), *saja* (MM), *slaje* pril. (NM, RM, RR), *tuji* N jd. m. (MM, RM, RR, ZVV), *zbujen* N jd. m. (ZVV), *žeja* (RR, ZVV); *med* prij. (MM, RM, RR, ZVV); ali i njegovu ovjeru u nekim romanizmima: *đardin* (NM, RM, RR, ZJV), *đelato* (RR), *đeloziji* G jd. (MM), *đeložo* pril. (NM, RM), *điri* N mn. (NM, RM, RR), *đogatoli* N mn. (RM, ZVV), *pađini* A mn. (MM, NM), *paseđivat* (NM), *siđilana* N jd. ž. (ZJV), *spjađe* L jd. (NM, RM), *štupidađini* G mn. (RR), *vjađo* 3. l. mn. prez. (NM).[29]

Labinski su govori šćakavski,[30] što je ovjereno i u primjerima iz analizirane građe: *blešći* 3. l. jd. prez. (NM, RM, RR, ZVV), *išćo* (NM, RM, RR) / *išću* 3. l. mn. prez. (MM, ZJV), *košćah* G mn. (MM), *krešćiš* 2. l. jd. prez. (MM), *križišće* (RM, ZVV), *kršćena* N jd. ž. (NM), *kršćenju* D jd. (MM), *kušćerica* (ZJV), *pešćica* (RR), *pretišće* 3. l. jd. prez. (MM, NM, RM, ZVV), *pušća* 3. l. jd. prez. (RM, ZVV), *stišće* 3. l. jd. prez. (RM, RR), *stišćen* 1. l. jd. prez. (NM), *stišćeni* N mn. m. (RM, ZVV), *šćiplje* 3. l. jd. prez. (RM, RR), *tašćica* (ZVJ), *ugnjišće* (MM, NM, RM, ZVV), *vrišće* 3. l. jd. prez. (RM, RR), *vrišćo* 3. l. mn. prez. (NM), *zavrišćen* 1. l. jd. prez. (ZVV).

Iz prikaza odabranih fonoloških (vokalskih i konsonantskih)[31] osobitosti analiziranih u odabranim pjesničkim zbirkama može se zaključiti da se u njima, uz neka manja odstupanja, vjerno odražavaju razvoj i situacija specifični za govore labinske skupine.

---

[28] Više o podrijetlu i razvoju dočetnoga slogovnog *-l* u sustavima hrvatskoga jezika, s posebnim osvrtom na čakavske ekavske govore, v. u Vranić, 2005, str. 241–242. O dvojakoj sudbini toga glasa u govorima labinske skupine, ovisno o kategorijama u kojima se pojavljuje, više v. u Nežić, 2013, str. 80–82.

[29] O rezultatima jotacija dentala *d* u sustavima hrvatskoga jezika v. u Lukežić, 2012, str. 43–44, 188, 197. O istim jotacijama te statusu glasa *đ* u govorima labinske skupine v. u Nežić, 2013, str. 66–67, 152–153, 161–162, 169–170, 175–177.

[30] Više o pojavi šćakavizma, odnosno skupini *šć* u čakavskom narječju v. u Moguš, 1977, str. 83; Brozović, 1988, str. 83. O šćakavizmu labinskih govora v. u Nežić, 2013, str. 153, 162, 170.

[31] Budući da nijedna od analiziranih pjesničkih zbirki nije akcentuirana, ne može se ništa sa sigurnošću reći o naglasnom sustavu koji je u njima zastupljen. Uzevši u obzir mjesne govore na kojima odabranih šest autorica piše svoju poeziju, u njima je najvjerojatnije prisutan dvoakcenatski sustav, s dvjema naglasnim jedinicama, kratkom i dugom, distribucija kojih je slobodna, a nenaglašene su duljine neutralizirane. Takav je akcenatski sustav tipičan za govore sjeverne i sjeveroistočne labinske podskupine, dok je u govorima južne podskupine

Na morfološkoj će razini u ovom radu veća pozornost biti posvećena nekolikim značajkama, najvećim dijelom povezanima s deklinacijom imenica ili imeničkih riječi. Prva je od njih gramatički morfem za I jd. imeničkih riječi ž. r., značajka koja je bila jedan od kriterija klasifikacije labinske skupine govora u tri podskupine. Najzastupljeniji je naime u ovoj skupini govora gramatički morfem *-o* u tom padežu, ali je u dijelu govora ovjerena i alternacija morfema *-o* i *-u*, dok su u sjeveroistočnoj podskupini zabilježena čak četiri različita morfema: *-o*, *-u*, *-un* i *-on*.[32] Morfem je *-o* kao jedina mogućnost u I jd. imeničkih riječi ž. r. za ovoga istraživanja potvrđen kod N. Milenkovski, R. Miletić i Z. Višković-Vukić, u primjerima kao što su *balo* (NM, RM), *cenico* (NM, RM, ZVV), *crekvo* (ZVV), *dobroto* (NM, RM), *drugo* (RM, ZVV), *glovo* (NM, RM, ZVV), *horto* (RM), *kapljico* (NM, RM), *koltrino* (RM), *krvovo* (RM), *kućo* (NM, RM), *lepoto* (NM, RM), *lopato* (RM, ZVV), *najmanjo* (NM), *našo* (NM, RM), *nucico* (NM), *njo* (NM, RM), *placo* (RM), *rakijo* (RM), *robo* (NM), *rožico* (NM), *ruko* (RM, ZVV), *slamo* (RM), *suzo* (RM), *svojo* (RM), *trto* (RM), *vodo* (RM), *vuno* (ZVV) itd. Kod M. Milete i R. Razzi zabilježena je alternacija morfema *-o* i *-u* u tom padežu: kod M. Milete ovjereni su primjeri *dušo*, *konto*, *Marijo*, *mojo*, *njo*, ali i *debolu*, *forcu*, *glovu*, *korijeru*, *ruku*, *škulju*, *trukinju*, *tvoju*; kod R. Razzi primjeri *bandjero*, *bareto*, *dlako*, *haljo*, *koltrino*, *krijonco*, *krunico*, *luštro*, *mojo*, *njo*, *ruko*, *šćavino*, *šperonco*, *vodo*, ali i *pacijencu*, *petu*, *želju*, *su*, *kremu*, te alternacija u jednom te istom primjeru: *kožo* i *kožu*. Takvi su rezultati podudarni s onima dobivenima terenskim istraživanjima pojedinih mjesnih govora na kojima ovih pet pjesnikinja temelji svoj pjesnički izričaj. U poezije Z. Jurcan-Vukelić potvrđeni su primjeri s morfemom *-o*: *kućo*, *ladonjo*, *tvojo* te primjeri s morfemom *-on*: *pacjencon*, *pupon*, *rukon*, no potonji su se ovdje gotovo sigurno našli kao tragovi pjesnikinjina primarnoga zavičajnog idioma, a ne kao utjecaj govora sjeveroistočne labinske podskupine.

U deklinaciji je imenica tipična značajka govora ekavskoga čakavskog dijalekta djelomično održanje deklinacije nekadašnjih nepalatalnih osnova koje se ogleda u prevladavanju morfema *-i* u G jd. i NAV mn. imenica ž. r. te u A mn. imenica m. r.[33] Taj je gramatički morfem u navedenim padežima prevladavajući u govorima labinske skupine, uz pojavu morfema *-e* u imenica s dočetkom na *c*.[34] Identična je situacija zabilježena u ovom prilikom analiziranoj građi. Bogato je oprimjeren morfem *-i* u tim padežima, npr. G jd. ž. r. *besedi* (NM, RM, RR, ZVV), *crekvi* (MM, RM), *glovi* (RM, ZVV), *kući* (MM, RM, RR, ZVV), *magli* (NM), *nogi* (MM, RM), *noni* (RM, ZVV), *robi* (RM, RR), *rosi* (MM, NM, RM), *sreći* (MM, NM, RM, ZJV, ZVV), *suzi* (MM, ZVV), *trovi* (RM, ZVV), *vodi* (MM, RM, RR, ZJV), *zemlji* (MM, RM, RR, ZVV) itd.; N mn. ž. r. *bacvi* (MM, RM), *besedi* (MM, NM, RM, RR), *crešnji* (RM, ZVV), *duši* (MM, RM, RR), *kolani* (ZVV), *nogi* (MM, NM, RM, RR), *ruki* (MM, NM, RM, RR, ZVV), *suzi* (MM, NM, RM, RR, ZVV), *uri* (MM, RM), *želji* (RM, RR, ZVV) itd.; A mn. ž. r. *besedi* (MM, NM, RM, RR, ZJV), *bondi* (MM, NM, RM), *duši* (MM, RM), *glovi* (NM, RM), *kolani* (ZVV), *koltrini* (ZJV), *kući* (NM, RM, ZVV), *neveri* (NM, RR, ZVV), *nogi* (MM, RM), *ruki* (MM, NM, RM, RR, ZVV), *smreki* (RR), *steni* (ZVV), *uri* (NM, RR), *zmiji* (ZJV), *zvezdi* (NM, RM, RR, ZJV) itd.; A mn. m. r. *bukonići* (RM, RR), *bušići* (MM, RM, ZJV), *điri* (RM, RR), *grehi* (NM), *kolori* (ZJV), *križi* (RR), *krovi* (NM, RM), *kršini* (RM, ZVV), *macići* (NM), *merlići* (MM), *obrazi* (MM, NM, RM, RR), *postoli* (RM, RR), *prsti* (MM), *ropčići* (ZJV), *šandoli* (RR), *tići* (RM, RR), *trsi* (MM, RM, RR), *vrti* (RM, ZVV), *žepi* (MM) itd. Na očekivanim je mjestima u imenica ž. r. potvrđen morfem *-e*, npr. G jd. ž. r. *cenice* (MM, RM, RR), *garofulice* (NM), *kapelice* (ZVV), *kljucanice* (ZVV), *kućice* (ZVV), *nevestice* (ZVV), *nucice* (NM, RM), *otrocice* (MM, RM, RR, ZVV), *rožice* (NM, RM),

---

zastupljen tzv. jednoakcenatski, odnosno dinamički naglasni sustav na razini jezika u kojem fukcionira samo opreka po silini, dok se na razini govora još uvijek razlikuju duljina i kračina naglašena sloga, no one više nemaju distinktivnu ulogu. S obzirom na ovakvu polarizaciju, akcentuacija je bila primarni kriterij za daljnju klasifikaciju labinske skupine govora u određene podskupine. Više o akcentuaciji govora Labinštine v. u Nežić, 2013, str. 84–98, 193–196, 375–376.

[32] O podrijetlu i razvoju morfema za I jd. imeničkih riječi ž. r. više v. u Lukežić, 1998, str. 129–132; Lukežić, 2012, str. 33, 229, 236, 239, 242, 244; Vranić, 2005, str. 297–302. Detaljan opis distribucije gramatičkih morfema za taj padež u labinskim govorima v. u Nežić, 2013, str. 98–100.

[33] Više o tome v. u Lukežić, 2012, str. 228; Vranić, 2005, str. 289–296.

[34] Više o tome v. u Nežić, 2013, str. 101–103.

svetice (ZVV), *žeravice* (RR) itd.; N mn. ž. r. *balotice* (RR), *bobice* (RM, ZVV), *bradavice* (MM, RR, ZVV), *crešnjice* (RR), *kampanelice* (ZJV), *kapljice* (NM, RM), *nosnice* (MM), *rilice* (RM, RR, ZVV), *rožice* (NM, RM, RR, ZJV, ZVV), *starice* (NM), *škudelice* (NM, RM), *vijolice* (RM, RR, ZJV), *zvezdice* (ZVV) itd.; A mn. ž. r. *crekvice* (ZVV), *korice* (RR), *polovice* (RM, RR), *rilice* (MM, NM), *roženice* (NM, RM), *rožice* (NM, RM, ZVV), *rubidnice* (RR, ZJV), *škuljice* (RM, ZVV) itd. Manji je broj odstupanja zabilježen jedino u poeziji Z. Jurcan-Vukelić gdje se na mjestu očekivanoga morfema *-i* u imenica ž. r. ipak bilježi *-e*: u G jd. u primjerima *none*, *stomanje* i *špože*, u N mn. u primjerima *kanotjere*, *šćinke* i *štrige* te u A mn. u primjeru *murve*.

Posebna je pozornost pri analizi odabrane građe posvećena i nekim gramatičkim morfemima množinskih oblika u deklinaciji imenica. Najprije ćemo se osvrnuti na gramatičke morfeme za G mn. imenica svih triju rodova kojima se u dijalektološkoj literaturi počesto argumentira konzervativnost ili revolucionarnost pojedinoga sustava. Tijekom ranijih su istraživanja u labinskim govorima potvrđeni gramatički morfemi *-ø* i *-ah* u G mn. imenica svih triju rodova te morfem *-i* u G mn. imenica m. i ž. r.[35] Tijekom ovoga istraživanja gramatički je morfem *-ø* zabilježen u imenica svih triju rodova: m. r. *bušić* (ZVV), *don* (NM, RM), *kolacić* (RM), *libret* (RM), *mirakul* (RR), *nucić* (RM), *ocirak* (MM), *tić* (NM), *zvoncić* (RM); ž. r. *besed* (NM, RM), *duš* (RM, RR), *jabuk* (RM), *kališin* (MM), *kašet* (RR), *kuć* (RM), *mrež* (RR), *noh* (ZVV), *rib* (RM, RR), *rilic* (MM), *rožic* (RM, RR, ZVV), *rubidnic* (RR), *ruk* (RM), *suz* (MM, NM, RM, RR), *štupidec* (MM), *udovic* (MM), *ulik* (MM) / *vulik* (RM), *žic* (RR); s. r. *govet* (RM), *joj* (RM), *let* (RM, ZJV, ZVV). Gramatički morfem *-i* potvrđen je u G mn. imenica m. r. (*glosi* (RR), *grmi* (RM, ZVV), *hipi* (RM), *koraki* (RR), *koreni* (RM), *kovari* (MM), *litrati* (ZJV), *meseci* (RM), *miljari* (NM, RM, RR), *mladići* (RM), *nohti* (RR), *nuki* (RM), *patimenti* (NM), *preteli* (RM), *prsti* (MM, RM, RR), *puti* (NM, RM, RR, ZJV, ZVV), *sini* (RM, ZVV), *tići* (RR, ZVV), *zidi* (RM), *žulji* (ZVV)); te ž. r. (*crešnji* (ZVV), *farfali* (RR, ZVV), *kartolini* (RR), *kreki* (RR), *meji* (RR), *njivi* (RM), *pađini* (NM), *rigi* (RR), *ruki* (ZVV), *sanji* (RR, ZVV), *sponi* (RR), *streli* (NM), *šetemoni* (ZVV), *šinjori* (RR), *škulji* (RR), *veceri* (ZVV)). Gramatički je morfem *-ah* zabilježen u G mn. imenica svih triju rodova: u m. r. *brkonah* (NM), *kolorah* (MM), *pensjerah* (MM), *pretelah* (NM), *rikordah* (NM), *ružerah* (NM), *smetah* (NM), *šentimentah* (MM), *škalinah* (NM), *veršah* (NM), *zidah* (NM); u ž. r. *crešnjah* (RM, RR), *gorah* (NM, RM), *grajah* (ZJV), *gronah* (RR, ZVV), *kantrigah* (MM), *kaselicah* (NM), *krbah* (RM), *pešćicah* (RR), *rukah* (ZVV), *sajah* (MM), *štrigah* (ZJV), *tikvah* (RM), *venah* (ZJV), *vijolicah* (NM), *zidinah* (NM), *zvezdah* (NM, RR), *željah* (RM, RR), *župah* (RM); te u s. r. *krelah* (NM). U dijelu analizirane građe ne samo da su ovjerena po dva (ili više) morfema za imenice istoga roda nego su u istih autorica isti primjeri potvrđeni s dvama različitim morfemima u G mn., npr. kod N. Milenkovski *let* i *letah*, *rožic* i *rožicah*, *šentimenti* i *šentimentah*; kod M. Milete *besed* i *besedah*, *noh* i *nogi* te *ruk* i *rukah*; kod R. Miletić *kroj* i *kraji*; kod R. Razzi *besedi* i *besedah*, *let* i *letah*, *suz* i *suzah*, *zidini* i *zidinah*, *zvezdi* i *zvezdah*. Sve je to potpuno u skladu s podatcima prikupljenima terenskim istraživanjima govora labinskoga tipa: i supostojanje svih navedenih morfema za G mn. imenica svih triju rodova u pojedinim mjesnim govorima, i njihova alternacija ne samo u imenica istoga roda, nego čak i u istom primjeru.

Kad je riječ o množinskim oblicima imenica m. r., svakako valja istaknuti da je u govorima labinske skupine redovito ovjerena još jedna pojava koja potvrđuje konzervativnost morfološkoga sustava: to je tzv. kratka množina u svim oblicima jednosložnih i dijela dvosložnih imenica m. r.,[36] a isto je beziznimno potvrđeno i u ovom prilikom analiziranoj građi, npr. *dugi* (ZVV), *điri* (RM, RR), *galebi* (NM, RM), *glosi* (RM, RR), *grmi* (MM, RM, ZVV), *kljuci* (RM), *križi* (NM, RM, RR), *krovi* (NM, RM), *miši* (RR), *mosti* (RR), *moti* (MM), *nosi* (MM), *plugi* (RM), *puži* (RR), *rogi* (RM, ZVV), *sini* (RM, ZVV), *siri* (RR),

---

[35] O podrijetlu ovih morfema za G mn. imenica m. i s. r. te njihovu razvoju u govorima čakavskoga ekavskoga dijalekta v. u Vranić, 2005, str. 303–307. Detaljan opis i prikaz distribucije morfema za G mn. imenica svih triju rodova u labinskim govorima v. u Nežić, 2013, str. 104–107, 208–209, 243, 245, 247.

[36] Tzv. duga množina (odnosno uvođenje proširka osnove formantom *-ov*/*-ev*) u svim oblicima jednosložnih i dijela dvosložnih imenica m. r. pojava je tipična uglavnom za štokavske govore te se u opreci prema čakavskoj i kajkavskoj tzv. kratkoj množini u dijalektološkim klasifikacijama drži morfološkim razlikovnim kriterijem. V. Lukežić, 2015, str. 44.

snopi (RM), *voli* (NM, RM, RR, ZVV), *vrti* (ZVV), *vuki* (MM, RR), *zidi* (NM, RM, RR, ZVV), *žepi* (MM), *žulji* (NM, RM, ZVV) itd.

Neujednačenost gramatičkih morfema DLI mn. imenica svih triju rodova također je signalom arhaičnosti i konzervativnosti organskih idioma hrvatskoga jezika.[37] Terenskim je istraživanjima u labinskoj skupini govora potvrđena njihova ishodišna nejednakost, uz pojavu nekih analoških oblika u imenica m. i s. r. prema imenicama ž. r.: za D mn. imenica m. r. ovjereni su morfemi *-an*, odnosno *-on* i *-en*, za imenice s. r. u istom padežu morfemi *-an* i *-ami*, a za imenice ž. r. morfem *-an*, odnosno *-on*; u L mn. imenica svih triju rodova rabi se morfem *-ah* (uz pojavu morfema *-amin* u imenica ž. r. isključivo u govorima sjeveroistočne podskupine); dok su u I mn. imenica m. i s. r. zabilježeni morfemi *-i* i *-ami*, a u ž. r. morfem *-ami* (uz potvrdu morfema *-amin* u sjeveroistočnoj podskupini).[38] U građi analiziranoj za ovoga istraživanja u D mn. imenica m. r. potvrđeni su primjeri s morfemom *-an*, odnosno *-on* (*fašistan* (NM), *nukan* (RM), *pretelon* (RM, ZVV), *škovacinon* (RM) *vlosan* (ZVV)), u istom padežu imenica ž. r. primjeri s morfemom *-an* (*gospodarican* (RM), *hćeran* (RR), *nukan* (NN), *rukan* (NM), *stvoran* (RM), *šćipalnican* (RR)), a ovjere za D mn. imenica s. r. nisu pronađene. Što se tiče L mn., zabilježeni su primjeri s morfemom *-ah* za imenice svih triju rodova: za m. r. *kolorah* (MM, RR), *korenah* (RR), *kršinah* (RM), *lancunah* (MM, RR), *oblakah* (NM, RR), *obrazah* (NM, RR, ZVV), *pensjerah* (NM, RR), *postolah* (MM, RM), *putah* (NM, RR), *snopah* (RM), *štrmacah* (RR), *vlosah* (ZVV), *žuljah* (MM); za ž. r. *besedah* (MM), *borkah* (RR), *glovah* (MM), *gronah* (NM, RM), *grotah* (RR), *kućah* (RM), *nogah* (NM, RM, RR, ZJV, ZVV), *rožicah* (NM, RM), *rukah* (MM, NM, RR, ZJV, ZVV), *smokvah* (RM), *stenah* (NM), *suzah* (MM), *škarpetah* (ZVV), *zidinah* (NM, RR); te za s. r. *kolenah* (ZVV), *krelah* (RM), *morah* (RR), *ramenah* (NM, RM). U I mn. imenica m. r. potvrđeni su morfemi *-i* (*butoni* (RR), *fruti* (NM), *lancuni* (RR, ZVV), *ljudi* (RR), *nohti* (MM), *odori* (RR), *prsti* (RR), *šandoli* (RR), *šegreti* (NM), *vlosi* (RR), *žlepci* (RR)) i *-ami* (*loncami* (ZVV), *nohtami* (RR), *pretelami* (NM), *prstami* (MM), *rikordami* (NM), *udorami* (NM), *vlosami* (ZVV), *žlepcami* (NM), *žuljami* (MM)); za imenice s. r. ovjereni su primjeri s morfemom *-i* (*govedi* (RM), *joji* (RM), *leti* (RM, ZVV)); a za imenice ž. r. rabi se morfem *-ami* (*besedam*i (NM), *hortami* (MM), *koltrinami* (NM), *krabuljami* (RM), *lopatami* (ZVV), *nogami* (NM, RR, ZVV), *rilicami* (RR), *rožicami* (NM, RM), *rukami* (MM, NM, RM, RR, ZVV), *smokvami* (MM), *suzami* (MM, NM), *svećami* (RM), *vilami* (MM, RM), *vulikami* (RM), *zvezdami* (RR), *žilami* (ZVV)).

Analizu ćemo morfoloških značajki u ovom radu zaključiti prikazom unifikacije na dočetku gramatičkoga morfema 3. l. mn. prezenta glagola, još jedne značajke koja je bila temeljem klasifikacije labinskih govora u tri podskupine. Naime, u najvećem dijelu mjesnih govora Labinštine potvrđeno je poopćenje morfema 3. l. mn. prezenta glagola do kojega dolazi ukidanjem najrazlikovnijega alomorfa *-e* te se rabi jedinstveni relacijski morfem *-u* ili *-o*, ovisno o odrazu stražnjega nazala **ǫ*. Ovjerava se to u svim govorima južne i sjeverne labinske podskupine, a jedino u sjeveroistočnim govorima Labinštine zadržani su različiti alomorfi u 3. l. mn. prezenta, odnosno takvo je uopćenje izostalo.[39] Tijekom ovoga istraživanja u analiziranoj građi ovjerena je spomenuta unifikacija na morfem *-o*, odnosno *-u*, što je moguće iščitati i iz dijela ovoga rada u kojem je bilo riječi o odrazu stražnjega nazala **ǫ* u kategoriji toga gramatičkoga morfema. Zanimljivo je međutim istaknuti da je kod N. Milenkovski, R. Razzi i Z. Višković-Vukić zabilježen i dio primjera u kojima se ta unifikacija ne provodi dosljedno, odnosno ovjeren je i morfem *-e* u 3. l. mn. prezenta glagola: *bole* (NM), *broje* (NM), *grce* (RR), *drže* (ZVV), *kvile* (RR), *lete* (NM), *leže* (ZVV), *mljoce* (NM), *nose* (ZVV), *njuše* (RR), *polete* (NM), *puste* (NM), *stoje* (NM), *ufende* (NM), *zbude* (ZVV), *zdrobe* (NM) (namjesto očekivanih *bolo*, *brojo*, *grco*, *držo*, *kvilo*, *leto*, *ležo*, *mljoco*, *noso*, *njušo*, *poleto*, *pusto*, *stojo*, *ufendo*, *zbudo*, *zdrobo*). Rezultat je to koji je pomalo iznenađujuć jer svih šest pjesnikinja svoju poeziju stvara

---

[37] Više o podrijetlu i razvoju ovih morfema u sustavima hrvatskoga jezika, s posebnim osvrtom na čakavske ekavske govore, v. u Vranić, 2005, str. 309–316.

[38] O nejednakosti gramatičkih morfema DLI mn. imenica svih triju rodova te ovjerama pojedinih morfema u govorima labinskoga tipa više v. u Nežić, 2013, str. 107–110, 208–209, 243–245, 248–249.

[39] O unifikaciji na dočetku gramatičkoga morfema 3. l. mn. prezenta glagola više v. u Lukežić, 1998, str. 143–145, a o situaciji u labinskim govorima v. u Nežić, 2013, str. 110–111, 310.

na nekom od mjesnih govora sjeverne labinske podskupine u kojima je terenskim istraživanjima potvrđen izostanak morfema *-e* u 3. l. mn. prezenta glagola i unifikacija na morfem *-o*, odnosno *-u*, a o uzrocima ovakvoga odstupanja u poetskim zbirkama koje su bile predmetom analize možemo samo nagađati.[40]

Prikaz morfoloških značajki kojima je tijekom ovoga istraživanja bila posvećena veća pozornost u najvećoj mjeri pokazuje podudarnost sa stanjem opisanim tijekom terenskih istraživanja labinske skupine govora. Analizirane osobitosti na morfološkoj razini odražavaju u prvom redu arhaičnost i konzervativnost koje su tipične za morfološki sustav labinskih govora, bilo da je riječ o morfemima za I jd. imeničkih riječi ž. r., o kontinuiranju nastavaka nekadašnje nepalatalne deklinacije imenica u određenim padežima, o potvrdi starijih gramatičkih morfema u G mn. imenica svih triju rodova ili o neujednačenosti gramatičkih morfema za DLI mn. imenica svih triju rodova.

Zaključak

Raščlamba odabranih fonoloških i morfoloških značajki građe osam poetskih zbirki šest pjesnikinja labinskoga kraja potvrdila je polazišnu hipotezu da se u njima vjerno zrcali *labinjonska cakavica* koju sve autorice ističu kao idiom na kojemu stvaraju svoju poeziju. Dio jezičnih podataka koji se na prvi pogled može činiti kao odstupanje od uobičajenih značajki labinske skupine govora posljedica je ponajprije nedostatka odgovarajućih sredstava kojima bi se takav govor mogao zapisati (u prvom je redu riječ o zatvorenim vokalima *ẹ* i *ọ* te labijaliziranom *ö*, kao i o cakavskim srednjim glasovima *ś* i *ź*). Pretpostavka da će se jezični izraz pjesnikinja različite generacijske pripadnosti bitnije razlikovati pokazala se neutemeljenom jer se izričaji sviju njih, od najstarije Rine Miletić do najmlađe Roberte Razzi (među kojima je starosna razlika trideset godina), odlikuju jednako arhaičnim i autentičnim značajkama labinske cakavice, a čak i one autorice koje su samo dio svojega životnog vijeka provele na Labinštini (Zdenka Višković-Vukić i Zlata Jurcan-Vukelić) u svojoj poeziji rabe takve značajke. Manji je broj odstupanja zabilježen u zbirci Zlate Jurcan-Vukelić (primjerice, nije potvrđena uporaba protetskih sonanata, nije uvijek dosljedno provedena cakavska zamjena *č* > *c*, u I jd. imeničkih riječi ž. r. ovjeren je i gramatički morfem *-on*, a u G jd. te NA mn. imenica ž. r. zabilježen je gramatički morfem *-e* u primjerima u kojima se očekuje morfem *-i*), no to nije iznenađujuće ni neočekivano uzme li se u obzir činjenica da toj pjesnikinji labinska cakavica nije primarni zavičajni idiom te da se njoj priučila tijekom posljednjih dvadesetak godina. Rezultati ovoga istraživanja dokazom su kako svih ovih šest autorica svojom pisanom riječju nastoje njegovati *domoćo besedo* i vrijedno rade na bilježenju njezinih autohtonih elemenata za sve generacije koje dolaze. Usto, potvrda je to i konstantnoga ustrajnoga i vrijednog angažmana marljivih pojedinaca i lokalnih nadležnih institucija na očuvanju i promociji *labinjonske cakavice* koja bi uskoro trebala biti upisana i u Registar zaštićenih kulturnih dobara Republike Hrvatske kao dio nematerijalne kulturne baštine.

Izvori

Istriana, A. (2013). *Rikamani šenjoli*. Zagreb: KULTura sNOVA Zagreb.
Jurcan-Vukelić, Z. (2009). *Toncatilitić*. Labin: Mathias Flacius.
Mileta, M. (2007). *Zad naš porton*. Labin: vlastita naklada.
Miletić, R. (2012). *Kaselica s dihon baselka*. Raša: RKUD „Rudar“ Raša.
Razzi, R. (2002). *Štrigi, sanji i mirakul*. Labin: Mathias Flacius.
Razzi, R. (2007). *Lakoma Beti*. Pula: Istarski ogranak Društva hrvatskih književnika.

[40] Moguće je da se radi o utjecaju hrvatskoga standardnog jezika ili kojega drugog organskog idioma izvan govora labinske skupine. Isključen je ovdje utjecaj govora iz sjeveroistočne labinske podskupine jer s tim mjesnim govorima nijedna od ovih autorica nije bliskije ni na koji način povezana.

Višković, Z. (1984). *Tanac joncići po kršine*. Pula: Istarska naklada.
Višković-Vukić, Z. (2003). *Sanji od farfali*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.

Literatura

Brozović, D. (1988). Čakavsko narječje. U: D. Brozović i P. Ivić, *Jezik srpskohrvatski/hrvatskosrpski, hrvatski ili srpski*. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod „Miroslav Krleža“.

Crnić Novosel, M.; Nežić, I. (2014). Pun naručaj nepozabjeneh lovranskeh besed. U: I. Eterović (ur.), *Zbornik Lovranšćine. Knjiga 3*. (str. 21–37). Lovran: Katedra Čakavskog sabora Lovran.

Lisac, J. (2009). *Hrvatska dijalektologija 2. Čakavsko narječje*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

Lukežić, I. (1987). Čakavština u pjesmama D. Gervaisa. *Dometi*, *17*, 7/8/9, 587–599.

Lukežić, I. (1998). *Govori Klane i Studene*. Crikvenica: Libellus.

Lukežić, I. (2012). *Zajednička povijest hrvatskih narječja. 1. Fonologija*. Rijeka: Hrvatska sveučilišna naklada – Filozofski fakultet u Rijeci – Katedra Čakavskog sabora Grobnišćine.

Lukežić, I. (2015). *Zajednička povijest hrvatskih narječja. 2. Morfologija*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada – Filozofski fakultet u Rijeci – Katedra Čakavskog sabora Grobnišćine.

Małecki, M. (2002). *Slavenski govori u Istri*. Rijeka: Hrvatsko filološko društvo.

Merlići od CA. Versi na labinjonske cakavice. N. Milenkovski i L. Ružić Modrušan (ur.). Labin: KULTura sNOVA Zagreb – Kulturni krug Labin – Grad Labin.

Milevoj, M. (2016). *Vadin po nase. Rječnik labinskog govora*. Labin: Mathias Flacius.

Moguš, M. (1977). *Čakavsko narječje. Fonologija*. Zagreb: Školska knjiga.

Nežić, I. (2013). *Fonologija i morfologija čakavskih ekavskih govora Labinštine*. *(Doktorska disertacija)*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Vranić, S. (2005). *Čakavski ekavski dijalekt: sustav i podsustavi*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za kroatistiku.

Vranić, S. (2007). Kostrenska čakavština u pjesmama Katje Šepić Usmiani. U: S. Vranić (ur.), *Život, kultura i povijest Kostrene. Zbornik Katedre Čakavskoga sabora Kostrena. Knjiga II.* (str. 141–154). Kostrena: Katedra Čakavskoga sabora Kostrena.

Labinjonska cakavica in the poetry of the Labin region poets

Summary

The aim of the paper is to describe the language used by six poets of the Labin region, members of different generations. The analysis includes eight poetic collections by Rina Miletić, Neda Milenkovski, Zdenka Višković-Vukić, Malvina Mileta, Zlata Jurcan-Vukelić and Roberta Razzi published between 1984 and 2013, and the results of the research show that the Čakavian dialect written in them is exactly that of Labin, also known as labinjonska cakavica.

***Key words**: Čakavian group of dialects*; *Ekavian dialect*; *Central Istrian subdialect*; *Labin group of dialects*; *Rina Miletić*; *Neda Milenkovski*; *Zdenka Višković-Vukić*; *Malvina Mileta*; *Zlata Jurcan-Vukelić*; *Roberta Razzi*

Izvorni znanstveni rad

Spolne razlike osmogodišnjih učenika u motoričkim znanjima

Ivana Nikolić i Mihaela Mihovilić

Sažetak

Cilj ovoga istraživanja bio je utvrditi razlike između osmogodišnjih učenika i učenica u motoričkim znanjima i indeksu tjelesne mase. Istraživanje je provedeno na uzorku od 45 učenika (24 muškoga i 21 ženskoga spola). Indeks tjelesne mase izračunan je na temelju antropometrijskih mjera tjelesne visine i mase tijela. Motorička znanja procijenjena su testom Test of Gross Motor Development (TGMD-2) koji uključuje 6 lokomotornih (trčanje, galop naprijed, poskoci na jednoj nozi, skok preko prepreke, skok u dalj iz mjesta, galop strance,) i 6 motoričkih znanja – manipuliranje objektima (udaranje loptice palicom, vođenje lopte u mjestu, hvatanje lopte objema rukama, udaranje lopte nogom, bacanje loptice u dalj i rolanje lopte). Mann-Whitneyjevim U-testom utvrđene su značajne razlike u ukupnom rezultatu manipuliranja objektima (p = ,01), a značajne su samo kod vođenja lopte (p = ,00) i bacanja loptice (p = ,05) u korist dječaka. U ukupnom rezultatu lokomotornih znanja nisu dobivene značajne razlike (p = ,30), kao i u indeksu tjelesne mase (p = ,99). Veće prosječne vrijednosti primjetne su u lokomotornim znanjima kod djevojčica, a manje u manipuliranju objektima.

Ključne riječi: indeks tjelesne mase; motorička znanja; učenici

Uvod

Ljudska motorička znanja mogu se podijeliti u dvije grupe: biotička motorička znanja i socijalna znanja (Findak, 2000). Biotička motorička znanja genetski su uvjetovana potreba čovjeka koja imaju dvije funkcije: steći i usavršiti ona motorička znanja koja su nužna za rješavanje svakodnevnih motoričkih zadataka tijekom života i osigurati optimalan razvoj najvećega broja antropoloških obilježja ljudi, posebno morfoloških, motoričkih i funkcionalnih obilježja (Findak, 2000).

Prirodni oblici kretanja ili biotička motorička znanja obuhvaćaju ona motorička znanja pomoću kojih je moguće: savladati prostor, prepreke, otpore različitih vanjskih objekata i manipulirati objektima. Od iznimne važnosti u životu je učiti i usavršavati biotička motorička znanja (Sekulić i Metikoš, 2007.) iz više razloga: često se koriste u životu (primjerice znanja za savladavanje prostora), pa im to označava visoki utilitet; nezamjenjiva su u urgentnim situacijama (primjerice u situacijama ugroženosti ili opasnosti, ali i u drugim situacijama urgencije; visoka razina usvojenosti različitih biotičkih motoričkih znanja omogućava efikasno usvajanje drugih motoričkih znanja (primjerice specijaliziranih znanja u sportu); tijekom procesa učenja i usavršavanja biotičkih motoričkih znanja efikasno se razvijaju koordinacija, ravnoteža i preciznost što su sposobnosti koje predstavljaju osnovu motoričkoga funkcioniranja uopće (Sekulić i Metikoš, 2007).

U inozemnim publikacijama motorička se znanja najčešće spominju kao *fundamental motor skills*, odnosno kao temeljna motorička znanja, a sastoje se od lokomotornih i manipulativnih motoričkih znanja. Lokomotorna znanja zahtijevaju kretanje tijela u prostoru, kao što su trčanje, poskok na jednoj nozi, skok preko prepreke, skok u dalj s mjesta galop naprijed i galop strance, dok manipulativna znanja podrazumijevaju korištenje objekta, primjerice kod udarca lopte palicom i nogom, vođenja, hvatanja, bacanja i kotrljanja lopte (Kirk i Rhodes, 2011).

Jedna od čestih zabluda je da djeca sama od sebe nauče trčati, skakati, bacati i hvatati (Goodway i Robinson, 2006; Payne i Isaacs, 2012). Pokazalo se da slobodna igra ne potiče razvoj biotičkih motoričkih znanja, odnosno prirodnih oblika kretanja (Gagen i Getchell, 2006) i da se prirodni oblici kretanja moraju podučavati i vježbati (Robinson i Goodway, 2009). Velik broj djece do treće godine nema prilike iskusiti različita motorička znanja i vještine te dolaze u prve razrede osnovne škole s određenim stupnjem motoričkoga kašnjenja (Goodway i Branta, 2003).

Motorički se razvoj može definirati kao proces kroz koji dijete uči obrasce kretanja i motorička znanja (Malina, Bouchard, Bar-Or, 2004). Kroz pojavu novih vještina, finijih pokreta, poboljšanja i povezivanja kretanja te kroz rezultate testova koji procjenjuju stupanj motoričkoga znanja, vidljiv je napredak u motoričkom razvoju (Šalaj, 2012). Stupanj motoričkoga razvoja ovisi o brojnim čimbenicima, a niska kompetencija temeljnih motoričkih znanja povezana je s nizom sociodemografskih obilježja koja uključuju spol i socioekonomski status (Hardy i sur., 2012). Dob, spol, tjelesna aktivnost i predškolski odgoj pozitivne su odrednice temeljnih motoričkih znanja djece (Livonen i Saakslahti, 2013). Povećana organizirana tjelesna aktivnost i stečene vještine manipuliranja objektima tijekom primarnoga obrazovanja smanjuju rizik od pretilosti.

U procesu rasta i razvoja djeca moraju imati omogućene uvjete za vježbanje i uvježbavanje svih vrsta i oblika motoričkih znanja, o čemu trebaju voditi brigu učitelji tjelesne i zdravstvene kulture pri programiranju nastavnoga procesa (Findak, 2000).

Cilj ovoga istraživanja bio je utvrditi razlike između osmogodišnjih učenika i učenica u motoričkim znanjima i indeksu tjelesne mase.

Metode

Uzorak ispitanika čini 45 učenika mlađe školske dobi, od kojih je 24 ispitanika muškoga spola i 21 ženskoga spola. Istraživanje je provedeno u Prvoj osnovnoj školi u Čakovcu. Sudjelovali su učenici 2. razreda, starosti 8 godina. Ispitanici su mjereni u prosincu 2018. godine. Mjerenje se provodilo tijekom 2 sata redovne nastave tjelesne i zdravstvene kulture.

Uzorak varijabli sačinjavao je 3 antropometrijske mjere (tjelesna visina, tjelesna težina i indeks tjelesne mase BMI) te 12 testova za procjenu motoričkih znanja (trčanje, galop naprijed, poskoci na jednoj nozi, skok preko prepreke, skok u dalj iz mjesta, galop strance, bejzbol udarac, vođenje lopte u mjestu, hvatanje lopte, udaranje lopte nogom, bacanje loptice u dalj i rolanje loptice). Motorička znanja procijenjena su testom *The Test of Gross Motor Development – Second Edition (TGMD-2)* (Ulrich, 2000).

Test of Gross Motor Development je standardizirani test koji procjenjuje biotička motorička znanja djece u dobi od 3 do 11 godina. Test *Gross Motor Development* sastoji se od 12 testova podijeljenih na dvije grupe testova. Prva grupa testova odnosi se na procjenu lokomotornih znanja koji uključuju trčanje, galop naprijed, poskoke na jednoj nozi, skok preko prepreke, skok u dalj iz mjesta i galop strance. Druga grupa testova procjenjuje manipulativna znanja koja uključuju manipulacije objektima, a to su bejzbol udarac, vođenje lopte u mjestu, hvatanje lopte, udaranje lopte nogom, bacanje loptice u dalj i rolanje lopte. Svako motoričko znanje ima 3 do 5 kriterija izvedbe, a ispravno odnosno neispravno izvođenje bilježi se brojevima 1 ili 0. Ukupan rezultat lokomotornih odnosno manipulativnih znanja kreće se u rasponu od 0 do 48.

Izračunata je deskriptivna statistika za sve varijable, a razlike između spolova Mann-Whitneyjevim U-testom.

Rezultati

U istraživanju koje je provedeno na 45 učenika rezultati prikazuju da djevojčice imaju veće prosječne vrijednosti u varijablama kao što su trčanje, galop, skok i poskok i ukupnoj sumi lokomotornih znanja, a dječaci u skoku u dalj iz mjesta i galopu strance. Kod manipulativnih veće su prosječne vrijednosti kod djevojčica u rolanju i udarcu lopte nogom, a kod dječaka u vođenju, hvatanju, bacanju loptice, sumi manipulativnih znanja i ukupnoj sumi motoričkih znanja.

Vrijednosti koeficijenta asimetrije (Skew) ukazuju na negativno asimetrične distribucije kod većine varijabli, što znači grupiranje ispitanika u zoni viših vrijednosti s nekolicinom ekstremno niskih

vrijednosti, osim u varijabli bacanje loptice koja pokazuju pozitivno asimetričnu distribuciju što znači da se rezultati grupiraju u zoni nižih rezultata.
Kod bacanja loptice primjetan je najveći raspon rezultata. Mann-Whitneyjevim U-testom utvrđene su značajne razlike kod vođenja lopte (p = ,00) i bacanja loptice (p = ,05) u korist dječaka što je vjerojatno doprinijelo i značajnoj razlici u ukupnom rezultatu manipuliranja objektima (p = ,01). U ukupnom rezultatu lokomotornih znanja nisu dobivene značajne razlike (p = ,30), kao ni u pojedinačnim lokomotornim znanjima. Također, nisu dobivene značajne spolne razlike u indeksu tjelesne mase (p = ,99).

Tablica 1. Deskriptivni pokazatelji lokomotornih i manipulativnih znanja i indeksa tjelesne mase

Varijable		Min	Max	AS	SD	Skew	Kurt	p
ITM	M	14.00	23.00	17.29	283.578	.937	-.261	.991
	Ž	12.00	20.00	16.76	211.907	-.700	-.154	
trčanje	M	4.00	8.00	7.12	111.560	-1.086	.728	.299
	Ž	4.00	8.00	7.33	127.802	-1.971	2.978	
galop naprijed	M	4.00	8.00	6.71	148.848	-.918	-.532	.086
	Ž	6.00	8.00	7.47	.74960	-1.092	-.197	
skok	M	8.00	10.00	9.42	.88055	-.975	-.986	.137
	Ž	8.00	10.00	9.76	.62488	-2.523	5.204	
poskok	M	1.00	6.00	4.75	156.733	-1.395	1.126	.237
	Ž	2.00	6.00	5.19	128.915	-1.629	1.843	
skok iz mjesta	M	4.00	8.00	7.00	114.208	-1.146	.747	.365
	Ž	3.00	8.00	6.57	150.238	-1.032	.283	
galop strance	M	7.00	8.00	7.92	.28233	-3.220	9.124	.112
	Ž	4.00	8.00	7.43	112.122	-1.920	3.182	
Suma lokomotoronih znanja	M	32.00	48.00	42.92	347.559	-1.239	3.037	.302
	Ž	36.00	48.00	43.76	346.273	-.960	.133	
bejzbol	M	5.00	10.00	7.88	175.233	-.269	-1.201	.078
	Ž	4.00	10.00	6.90	172.930	-.095	-.931	
vođenje	M	2.00	8.00	6.75	193.930	-1.488	1.239	.005
	Ž	2.00	8.00	5.00	225.832	-.202	-1.343	
hvatanje	M	4.00	6.00	5.42	.88055	-.975	-.986	.847
	Ž	4.00	6.00	5.33	.96609	-.763	-1.579	
udarac nogom	M	4.00	8.00	6.75	153.934	-.790	-.793	.609
	Ž	4.00	8.00	7.05	120.317	-.861	-.100	
bacanje loptice	M	.00	8.00	3.21	263.718	.514	-1.122	.050
	Ž	.00	6.00	1.71	176.473	.904	.030	
rolanje loptice	M	.00	8.00	7.33	183.366	-3.310	11.678	.745
	Ž	6.00	8.00	7.71	.71714	-2.202	3.138	
Suma manipulativnih znanja	M	23.00	46.00	37.33	601.929	-.822	.532	.016
	Ž	27.00	41.00	33.71	390.055	-.153	-.836	
Ukupna suma	M	64.00	92.00	80.25	758.861	-.329	-.681	.250
	Ž	65.00	88.00	77.48	623.393	-.717	.040	

Rasprava

Dobiveni rezultati u skladu su s istraživanjem u kojima dječaci postižu značajno bolje rezultate u manipulativnim znanjima (Bryant i sur., 2013).

U istraživanju O Brien i suradnika (2016) na uzorku 12-godišnjaka nisu dobivene značajne razlike u ukupnim motoričkim znanjima, ali u testovima manipulativnih znanja dječaci su postigli značajno veću uspješnost, a naročito je bacanje loptice znatno utjecalo na dominaciju razlika unutar manipulativnih znanja.

Hume i suradnici (2008) na uzorku djece od 9 do 12 godina pokazuju značajne razlike u korist dječaka u manipulativnim znanjima u bejzbol udarcu, bacanju loptice i udarcu lopte nogom, dok u lokomotornim znanjima nije bilo značajnih razlika.

U longitudinalnom istraživanju Barnet i suradnika (2010) nije bilo značajnih razlika između spolova od djetinjstva do adolescencije, dok su značajne razlike bile u oba razdoblja u manipulativnin znanjima, udaranju lopte nogom, bacanju loptice i hvatanju lopte. Isto tako, istraživanje je pokazalo da uspješnost manipuliranja objektima u djetinjstvu značajno utječe na uspješnost u adolescenciji što znači da su programi vježbanja za razvoj manipulativnih znanja važni u razdoblju primarnoga obrazovanja

U većini istraživanja nema značajnih razlika u lokomotornim znanjima, a kao jedan od razloga navodi se što su lokomotorna znanja više varijabilna u usporedbi s manipulativnim znanjima i vjerojatno su pod većim utjecajem drugih čimbenika poput tjelesne težine (Okely, Booth i Chey, 2004).

Dvanaestomjesečno istraživanje (Salmon i sur., 2008) pokazuje da su programi intervencije u razvoju manipulativnih znanja značajno viši kod djevojčica u odnosu na dječake u testovima manipulativnih znanja. Također, Okely i Booth (2004) navode kako su spolne razlike u manipulativnim znanjima okolinski uvjetovane i vjerojatno bi se smanjile ako bi djevojčice dobivale jednake mogućnosti za podučavanje, vježbanje i ohrabrenje.

Istraživanja navode brojne razloge koji objašnjavaju bolje rezultate dječaka u manipulativnim znanjima kao što su veća uključenost dječaka u organizirani sport, veća razina fizičke aktivnosti ili uključenost očeva koji naglašavaju igre s loptom. Osim brojnih čimbenika koji utječu na razinu stečenih motoričkih znanja, može se reći da je organizirana tjelesna aktivnost na satovima tjelesne i zdravstvene kulture većini učenika primarno mjesto za poučavanje temeljnih motoričkih znanja.

Zaključak

Istraživanjem su utvrđene značajne razlike u korist dječaka u manipulativnim znanjima vođenja lopte i bacanja loptice te u ukupnom rezultatu manipuliranja objektima. Rezultati upućuju da bi više pažnje trebalo posvetiti praćenju motoričkoga razvoja temeljnih motoričkih znanja u primarnom obrazovanju u svrhu dobivanja povratnih informacija koje bi usmjeravale učitelje, djecu i roditelje na razvoj onih motoričkih znanja koje mogu primjenjivati u sportu i svakodnevnim tjelesnim aktivnostima. Kontinuirano praćenje i informiranje trebaju provoditi učitelji kroz nastavu tjelesne i zdravstvene kulture.

Literatura

Barnett, L. M., van Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L. O., Beard, J. R. (2010). Gender differences in motor skill proficiency from childhood to adolescence: A longitudinal study. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 81*(2), 162–170.

Bryant, E., Duncan, M. J., Birch, S. (2013). Fundamental movement skills and weight status in British primary school children. *Journal of Sports Sciences, 14*, 730–736.

Findak, V., Metikoš, D., Mraković, M., Neljak, B., Prot, F. (2000). *Motorička znanja*. Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.

Gagen, L. M., Getchell, N. (2006). Using 'constraints' to design developmentally appropriate movement activities for early childhood education. *Early Childhood Education Journal, 34*(3), 227–232.

Goodway, J. D., Branta, C. F. (2003). Influence of a motor skill intervention on fundamental motor skill development of disadvantaged preschool children. *Research Quarterly in Exercise and Sport, 74*(1), 36–46.

Goodway, J. D., Robinson, L. E. (2006). SKIPing toward an active start: Promoting physical activity in preschoolers. *Beyond the Journal: Young Children on the Web*.

Hardy, L. L., Reinten-Reynolds, T., Espinel, P., Zask, A., Okely, A. D. (2012). Prevalence and correlates of low fundamental movement skill competency in children. *Pediatrics*, peds-2012.

Hume, C., Okely, A., Bagley, S., Telford, A., Booth, M., Crawford, D., Salmon, J. (2008). Does weight status influence associations between children's fundamental movement skills and physical activity?. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 79*, 158–165.

Kirk, M. A., Rhodes, R. E. (2011). Motor skill interventions to improve fundamental movement skills of preschoolers with developmental delay. *Adapted Physical Activity Quarterly 28*(3), 210–232.

Livonen, S., Sääkslahti, A. K. (2013). Preschool children's fundamental motor skills: a review of significant determinants. *Early Child Development and Care, 184*(7), 1107–1126.

Malina, R. M., Bouchard, C., Bar-Or, O. (2004). *Growth, Maturation and Physical Activity*. Champaign: Human Kinetics.

O' Brien, W., Belton, S., Issartel. J. (2016). The relationship between adolescents' physical activity, fundamental movement skills and weight status. *Journal of Sports Sciences, 34*(12), 1159–1167.

Okely, A. D., Booth, M. L., Chey, T. (2004). Relationships between body composition and fundamental movement skills among children and adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 75*, 238–247.

Payne, V., Isaacs, L. D. (2012). *Human Motor Development: A Lifespan Approach*. New York City, NY: McGraw-Hill Companies.

Robinson, L. E, Goodway, J. D. (2009). Instructional climates in preschool children who are at-risk. Part I: Object-control skill development. *Research quarterly for exercise and sport, 80*(3), 533–542

Salmon, J., Ball, K., Hume, C., Booth, M., Crawford, D. (2008). Outcomes of a grouprandomized trial to prevent excess weight gain, reduce screen behaviours and promote physical activity in 10-year-old children: switch- play. *International Journal of Obesity, 32*(4), 601–612.

Sekulić, D., Metikoš, D. (2007). *Osnove transformacijskih postupaka u kineziologiji*. Split: Sveučilište u Splitu, Fakultet prirodoslovno-matematičkih znanosti i kineziologije.

Šalaj, S. (2012). Osnove ranog motoričkog razvoja. *Kondicijski trening, 10*(2), 54–59.

Ulrich, D. A. (2000). *Test of Gross Motor Development. Examiner`s manual*. Pro-ED. Inc., Austin Texas

GENDER DIFFERENCES IN EIGHT YEAR OLD STUDENTS IN MOTOR SKILLS

SUMMARY

The aim of this study was to determine the differences between eight year old students and students in motor skills and body mass index. The study was conducted on a sample of 45 students (24 male and 21 female). Body mass index was calculated based on anthropometric measurements of body height and body mass. Motor skills were assessed by the Test of Gross Motor Development (TGMD-

2), which includes 6 locomotor (run, gallop, hop, leap, horizontal jump, slide) and 6 motor skills - manipulating objects (striking a stationary ball, stationary dribble, catch, kick, overhand throw, underhand roll). Mann-Whitney U-test found significant differences in the overall result of manipulation of objects (p= .01), and are only significant when keeping balls (p= .00) and throwing balls (p= .05) in favor of boys. In the overall result of locomotor knowledge there were no significant differences (p=.30), as well as in the body mass index (p= .99). In this sample of respondents, girls found higher average values in locomotor knowledge, and less in manipulating objects.

Key words: body mass index, motor skills, students

Izvorni znanstveni rad

Povezanost tjelesnoga fitnesa i tjelesne aktivnosti učenika 4. razreda

Ivana Nikolić, Ivan Šuk, Anja Glavina

Sažetak

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi povezanost između tjelesnoga fitnesa i razine tjelesne aktivnosti učenika 4. razreda. Istraživanje je provedeno na uzorku od 81 učenika (49 muškoga i 32 ženskoga spola) u dobi od 10 do 11 godina. Uzorak varijabli za procjenu tjelesnoga fitnesa činile su dvije morfološke mjere (tjelesna visina i masa) na temelju kojih je izračunan indeks tjelesne mase, zatim četiri testa za procjenu motoričkih sposobnosti (taping rukom, pretklon raznožno, skok u dalj s mjesta, prenošenje pretrčavanjem) i jedan test za procjenu funkcionalne sposobnosti (trčanje na 300 metara). Razina tjelesne aktivnosti ispitana je anketnim upitnikom Fels physical activity questionnaire for children (Fels PAQ). Povezanost tjelesnoga fitnesa i razine tjelesne aktivnosti izračunana je Pearsonovim koeficijentom korelacije. Kod oba spola utvrđena je negativna povezanost između indeksa tjelesne mase i motoričkih testova skoka u dalj iz mjesta, prenošenja pretrčavanjem i trčanja na 300 metara. Nisu dobivene značajne povezanosti tjelesnoga fitnesa s razinom tjelesne aktivnosti. Zaključno, rezultati ukazuju na negativan utjecaj mase tijela i masnoga tkiva na izvođenje motoričkih testova kojima se mjeri eksplozivna snaga nogu, sposobnost rješavanja kompleksnih motoričkih zadataka i izdržljivosti.

Ključne riječi: *razina tjelesne aktivnosti; stanje uhranjenosti; učenici*

Uvod

Prema Findaku (2003) Tjelesna i zdravstvena kultura obvezan je predmet u cijeloj vertikali odgojno-obrazovnoga sustava u Republici Hrvatskoj te je kao takav nezamjenjiv u doprinosu zdravlja za svako dijete i mladu osobu. Dijete školske dobi treba zadovoljiti temeljne ljudske potrebe za zdravim psihofizičkim rastom i razvojem, među kojima je kretanje jedna od najvažnijih potreba (Blažević, Božić i Dragičević, 2012). Prema Petriću (2012) upravo ova činjenica u današnjem svijetu u kojem dominira sedentarni (sjedilački) način života (gledanje televizije, igranje računalnih igara, korištenje mobitela…) daje ovome predmetu neprocjenjivu vrijednost.

Tjelesni fitnes je stanje koje karakterizira sposobnost obavljanja svakodnevnih aktivnosti energično i bez većega umaranja (Pate, 1988). Prema Caspersen i suradnicima (1985) tjelesni fitnes uključuje više komponenti: kardiorespiratorni fitnes, mišićnu snagu, mišićnu izdržljivost i fleksibilnost. Svaka od tih komponenti potrebna nam je za svakodnevni život i svaka od tih komponenti može biti poboljšana svakodnevnom tjelesnom aktivnošću. Tjelesna i zdravstvena kultura je za mnoge mlade u fazi razvoja jedina prilika za bavljenje organiziranom tjelesnom aktivnošću. Prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji (WHO) tjelesna aktivnost obuhvaća sve pokrete, tj. kretanje u svakodnevnom životu, uključujući posao, rekreaciju i sportske aktivnosti. U tjelesnu aktivnost još spadaju: šetnja, sat Tjelesne i zdravstvene kulture, kućanski poslovi te izvannastavne i izvanškolske tjelesne aktivnosti… Postoje aktivnosti niskoga, srednjega/umjerenoga i visokoga intenziteta. Prema preporuci Svjetske zdravstvene organizacije (WHO) školska djeca trebala bi biti tjelesno aktivna najmanje jedan sat dnevno: 60 minuta planirane tjelesne aktivnosti ili 60 minuta nestrukturirane tjelesne aktivnosti što uključuje igranje na školskom igralištu ili nakon završetka škole. Tjelesna aktivnost, ipak, najveći učinak ima na sprječavanje dječje pretilosti koja je danas sve raširenija.

Pretilost za sobom povlači bolesti kao što su hipertenzija, srčano-žilne bolesti, dijabetes tipa 2, visoki krvni tlak te psihološki rizici (Daniels, 2006, Burke, 2006) što proizlazi iz sedentarnoga načina života. Dominantan sedentarni način života za sobom povlači i veći indeks tjelesne mase (BMI). Od svih poznatih indeksa, indeks tjelesne mase je najuže povezan s količinom prekomjernoga masnog tkiva u ljudskom tijelu. Koristi se za određivanje pothranjenosti, normalne uhranjenosti, preuhranjenosti ili pretilosti.

Metodologija istraživanja

Cilj je ovog istraživanja bio utvrditi povezanost između tjelesnoga fitnesa i razine tjelesne aktivnosti djece. Na temelju cilja, postavljena je hipoteza da postoji značajna povezanost između tjelesnoga fitnesa i razine tjelesne aktivnosti djece. U ovom istraživanju korišten je uzorak ispitanika od 81 učenika (49 muškoga i 32 ženskoga spola) četvrtih razreda osnovnih škola iz Međimurske županije i Grada Zagreba, starosti od 10 do 11 godina. Istraživanje je bilo provedeno u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom (Ajduković i Kolesarić, 2003). Uzorak varijabli sačinjavao je dvije morfološke mjere (tjelesne visine i mase tijela), četiri testa motoričkih sposobnosti (taping rukom, pretklon raznožno, skok u dalj s mjesta, prenošenje pretrčavanjem) i jedan test za procjenu funkcionalne sposobnosti (trčanje na 300 metara). Razina tjelesne aktivnosti ispitana je anketnim upitnikom Fels physical activity questionnaire for children (Fels PAQ for children). Fels PAQ for children je standardizirani upitnik za procjenu razine tjelesne aktivnosti djece i adolescenata od 7 do 19 godina. Valjanost i pouzdanost ovog upitnika prikazana je u radu što su ga objavili Treuth i suradnici (2005). Upitnik se sastoji od osam pitanja, a pitanja su sastavljena tako da omogućuju uvid u tjelesnu aktivnost u tri kategorije: tjelesna aktivnost u sportu, tjelesna aktivnost u slobodno vrijeme i tjelesna aktivnost u kućanskim poslovima. Bodovanje ukupne razine tjelesne aktivnosti određene osobe procjenjuje se na temelju triju komponenata (sport + slobodno vrijeme + kućanski poslovi).

Rezultati

Tablica 1

Koeficijenti korelacije između tjelesnoga fitnesa i tjelesne aktivnosti

		BMI	MTR	MSD	MPR	SPUZV	TRCANJE	INDEKSPO	INDEKSSV	INDEKSKUCA	Slobodno vrijeme - TV	UKUPNATA
IBM	Pearson Correlation	1										
	Sig. (2-tailed)											
MTR	Pearson Correlation	,062	1									
	Sig. (2-tailed)	,584										
MSD	Pearson Correlation	**-,450****	,247*	1								
	Sig. (2-tailed)	,000	,026									
MPR	Pearson Correlation	-,043	,294**	,215	1							
	Sig. (2-tailed)	,706	,008	,054								
SPUZV	Pearson Correlation	**,286****	-,388**	-,692**	-,059	1						
	Sig. (2-tailed)	,010	,000	,000	,599							
TRCANJE	Pearson Correlation	**,530****	-,276*	-,540**	,035	,588**	1					
	Sig. (2-tailed)	,000	,013	,000	,756	,000						
INDEKSPO	Pearson Correlation	,082	,173	**,239***	,028	-,190	-,206	1				
	Sig. (2-tailed)	,468	,122	,031	,801	,089	,065					
INDEKSSV	Pearson Correlation	,002	,203	,212	**,294****	**-,235***	-,090	,373**	1			
	Sig. (2-tailed)	,984	,070	,058	,008	,035	,426	,001				
INDEKSKUCA	Pearson Correlation	,037	-,101	-,097	,170	**,243***	**,265***	,143	,332**	1		
	Sig. (2-tailed)	,742	,372	,390	,129	,029	,017	,202	,002			
Slobodno vrijeme - TV	Pearson Correlation	-,140	,033	**,229***	,085	**-,258***	-,087	,178	,177	,093	1	
	Sig. (2-tailed)	,213	,767	,040	,453	,020	,441	,112	,113	,410		
UKUPNATA	Pearson Correlation	,048	,107	,136	**,248***	-,054	,026	,597**	,806**	,744**	,198	1
	Sig. (2-tailed)	,671	,341	,226	,025	,632	,818	,000	,000	,000	,076	

****. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)**
***. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)**

Rasprava

Vidljiva je značajno negativna povezanost između indeksa tjelesne mase i skoka u dalj iz mjesta (r = –.450) što ukazuje na negativan utjecaj mase tijela i masnoga tkiva na izvođenje motoričkoga testa kojim se mjeri eksplozivna snaga nogu. Iz navedenoga se može zaključiti da veća vrijednost indeksa tjelesne mase predstavlja balastnu masu na uspješnost u izvođenju skoka u dalj iz mjesta. Dobiveni rezultati u skladu su s rezultatima (Rausavljević, 1995) koje navodi negativan utjecaj mase tijela i masnoga tkiva na izvođenje motoričkih testova kojima se mjeri eksplozivna snaga i sposobnost rješavanja kompleksnih motoričkih zadataka i izdržljivosti. Milanese i suradnici (2010) proveli su istraživanje na uzorku djece u dobi od 6 do 12 godina, a provjeravali su eksplozivnu snagu i brzinu. Rezultati su pokazali da su eksplozivna snaga i brzina povezane s rasponom dobi od 6 do 12 godina jer se motorički učinak poboljšava s dobi i ulaskom u pubertet. Motorički učinak je bio veći kod dječaka jer su dječaci općenito nešto napredniji od djevojčica u pogledu sile i snage (Berk, 1997). Prema tome, dokazano je da je mišićna snaga važna komponenta eksplozivne snage i brzine. Eksplozivna snaga predstavlja jedan od presudnih faktora uspješnosti u svim aktivnostima koje zahtijevaju očitovanje maksimalne mišićne sile u što kraćoj jedinici vremena. Isto tako, najviše povezanosti negativnoga smjera (varijabla je obrnuto skalirana, pa veća vrijednost u testu ukazuje na slabiji rezultat) pokazale su se između testa prenošenja spužvica pretrčavanjem i indeksa tjelesne mase (r = ,286). Ispitanici koji imaju veći indeks tjelesne mase postižu veće vrijednosti u testu, tj. postižu slabije rezultate jer je veći rezultat lošiji rezultat.

Ispitanici koji imaju manji indeks tjelesne mase postižu manje vrijednosti u testu, tj. postižu bolje rezultate. Dobiveni rezultati u skladu su s istraživanjem Fidler i suradnika (2016) koji su provodili istraživanje na uzorku djece od 7 do 14 godina, a ispitivali su brzinu i agilnost. Istraživanje je pokazalo da su djeca s manjim BMI-om postizali bolje rezultate od djece s većim BMI-om. Zaključak njihovoga istraživanja je da djecu treba uključiti u različite tjelesne aktivnosti jer će se time smanjiti BMI, a povećati agilnost i brzina. Iste rezultate negativnoga odnosa indeksa tjelesne mase i agilnosti i brzine potvrdili su Neiderer i suradnici (2013). Istraživanje Sharma i Nigam (2011) u skladu je s rezultatima ovog istraživanja. Oni su proveli istraživanje na uzorku djece u dobi od 14 do 16 godina. Rezultati su pokazali da djeca s niskim BMI-om postižu značajno bolje rezultate u brzini i agilnosti od djece s višim BMI-om. U odnosu na ovo istraživanje, rezultati istraživanja Hariadi i suradnika (2018) pokazali su da nema značajne povezanosti između BMI-a i agilnosti. Povezanost funkcionalnoga testa trčanja na 300 metara i indeksa tjelesne mase (r = ,530) također pokazuje povezanost negativnoga smjera (varijabla je obrnuto skalirana, pa veća vrijednost u testu ukazuje na slabiji rezultat). Ispitanici s većim indeksom tjelesne mase postižu lošije rezultate, dok oni s manjim indeksom tjelesne mase postižu bolje rezultate. Prema istraživanju Hussey i suradnika (2007) djeca normalne tjelesne težine imaju manji BMI i veću aerobnu izdržljivost u aktivnostima jačega intenziteta, za razliku od djece koji imaju veći BMI i manju aerobnu izdržljivost. Slično su u svojem istraživanju dobili Bonney i suradnici (2018) koji su istraživanje proveli na uzorku djece u dobi od 13 do 16 godina.

Istraživanje je pokazalo da djeca s prekomjernom tjelesnom težinom i pretilošću imaju smanjenu kardiorespiratornu sposobnost u usporedbi s vršnjacima normalne težine. Razlog niže kardiorespiratorne sposobnosti je nedostatak odgovarajuće mišićne snage potrebne za održavanje dugotrajnoga rada. Petrić i Cetinić (2010) bavili su se istraživanjem razlika između djece s normalnom i prekomjernom tjelesnom masom te djecom s visokom razinom pretilosti. Pronađene su razlike u vrijednostima testa F6 (trčanje 6 minuta) između djece s normalnom tjelesnom masom i ostalih dviju skupina, međutim između djece prekomjerne tjelesne mase i visoke razine pretilosti razlika nije bilo. Rezultati su kongruentni s rezultatima testa (trčanje na 300 metara) dobivenih u ovom radu. U istraživanjima Prahović i suradnika (2007), rezultati Granić i Krstić (2006) također su pokazali da djeca koja se bave dodatnom tjelesnom aktivnošću u slobodno vrijeme imaju veću aerobnu izdržljivost, a veća aerobna izdržljivost iziskuje veću potrošnju energije što u konačnici uzrokuje smanjenje potkožnoga masnog tkiva. Hill i Wyatt (2005) tvrde da tjelesne aktivnosti u kojima dominira aerobna komponenta utječu na smanjenje prekomjerne tjelesne mase i pretilosti te se smatraju najprirodnijim načinom za trošenje energije. Može se zaključiti da razina funkcionalnih sposobnosti znatno doprinosi boljem stanju IBM-a. Na temelju rezultata dosadašnjih istraživanja koji su

konzistentni s rezultatima ovoga istraživanja, djeca koja osim redovite nastave tjelesne i zdravstvene kulture pohađaju dodatne izvannastavne ili izvanškolske sportske aktivnosti postižu bolje rezultate u testovima funkcionalnih sposobnosti.

Učitelji bi trebali poticati djecu na bavljenje izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima u svrhu unapređenja funkcionalnih sposobnosti. Dobiveni rezultati također su u skladu s istraživanjem Gontarev i Ruzdija (2014) koji su na uzorku djece iste dobi (10 – 11) dobili da je veća vrijednost indeksa tjelesne mase negativno povezana s testovima eksplozivne snage, brzine, agilnosti i aerobne izdržljivosti. Istu povezanost u testovima aerobne izdržljivosti, brzine i agilnosti potvrđuje istraživanje Ceshia i suradnika (2016). Zaključno, rezultati ukazuju na negativan utjecaj mase tijela i masnoga tkiva na izvođenje motoričkih testova kojima se mjeri eksplozivna snaga nogu, sposobnost rješavanja kompleksnih motoričkih zadataka i aerobne izdržljivosti. S obzirom na iznesene rezultate istraživanja može se djelomično potvrditi H1 – *Postoji značajna povezanost između tjelesnoga fitnesa i razine tjelesne aktivnosti djece.* U nekim pokazateljima povezanosti tjelesnoga fitnesa i razine tjelesne aktivnosti postoji značajna povezanost.

Zaključak

Cilj je ovog istraživanja bio utvrditi povezanost između tjelesnoga fitnesa i razine tjelesne aktivnosti učenika i učenica. Većina ispitanika uključena je u različite tjelesne aktivnosti (nogomet, rukomet, košarka, odbojka, ples, badminton, tenis, stolni tenis, atletika, plivanje, kućanski poslovi…). Ovakvi su rezultati bili očekivani s obzirom na to da se istraživanje provodilo u gradskim školama Međimurske županije i Grada Zagreba. Kod oba spola utvrđena je negativna povezanost između indeksa tjelesne mase i motoričkih testova skoka u dalj iz mjesta, prenošenja spužvica pretrčavanjem i trčanja na 300 metara. Povezanost tjelesne aktivnosti s motoričkim i funkcionalnim testovima kod obaju spolova pokazuje kako ispitanici koji imaju veći BMI postižu lošije rezultate u odnosu na ispitanike koji imaju manji BMI. Pretpostavka je da se ispitanici s manjim IBM-om više bave tjelesnom aktivnošću, dok se ispitanici s većim IBM-om manje bave ili uopće ne bave tjelesnom aktivnošću, tj. provode svoje vrijeme u sedentarnim aktivnostima. Dobiveni rezultati djelomično potvrđuju hipotezu o postojanju povezanosti između tjelesnoga fitnesa i razine tjelesne aktivnosti. Zbog tendencije povećanja indeksa tjelesne mase i sve većega broja pretilosti djece u svijetu, smanjenja ukupne razine tjelesne aktivnosti i povećanja sedentarnih aktivnosti koja navode istraživanja cijeloga svijeta, potrebno je provoditi intervencijske programe.

Brojni autori zagovaraju povećanje tjelesne aktivnosti ne samo u slobodno vrijeme, nego i u svim dnevnim aktivnostima mladih jer će jedino na taj način tjelesna aktivnost moći utjecati na njihovo zdravlje (Khaw i sur., 2006). Potreba svakoga čovjeka, ali i djeteta, jest osjećati se zdravo i sposobno. Roditelji, odgojitelji i učitelji imaju najveći zadatak: naučiti djecu zadovoljiti potrebu za redovitom tjelesnom aktivnošću koja ima pozitivan utjecaj na zdravlje i tjelesni fitnes.

Literatura

Ajduković, M., Kolesarić, V. (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske.

Berk, L. E. (1997). *Child Development, 4th ed*. Boston: Allyn & Bacon.

Blažević, I., Božić, D., Dragičević, J. (2012). Relacije između antropoloških obilježja i aktivnosti predškolskog djeteta u slobodno vrijeme. U: V. Findak (ur.), *Zbornik radova 21. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske* (str. 122–127). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.

Bonney, E., Ferguson, G., Smits-Engelsman, B. (2018). Relationship between Body Mass Index, Cardiorespiratory and Musculoskeletal Fitness among South African Adolescent Girls. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 15(6), 1087.

Burke, V. (2006). Obesity in childhood and cardiovascular risk. *J Clin Exp Pharmacol Physiol*, 33(9), 831–837.

Caspersen, C. J., Powell, K. E., Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Rep*, 100(2), 126–131.

Ceschia, A., Giacomini, S., Santarossa, S., Rugo, M., Salvadego, D., Da Ponte, A., Driussi, C., Mihaleje, M., Poser, S., Lazzer, S. (2016). Deleterious effects of obesity on physical fitness in pre-pubertal children. *European Journal of Sport Science*, 16(2), 271–278.

Cetinić, J., Petrić, V. (2010). Spolne razlike antropometrijskih obilježja, motoričkih i funkcionalnih sposobnosti te motoričkih dostignuća (skokovi, trčanja i bacanja) učenika rane školske dobi. U: V. Findak (ur.), *Zbornik radova 19. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske* (str. 90–97). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.

Daniels, S. R. (2006). The consequences of childhood overweight and obesity.*The Future of Children*, 16(1), 47–67.

Fidler, J., McLaughlin, P., Bubela, D., Scarneo, S. E., McGarry, J., Evanovich, J., DiStefano, L. (2016). An Exploration of the Relationship of Body Mass Index with Motor Performance Measures and Quality of Life in Children Living in an Urban Setting. *Journal of Childhood Obesity*, 1, 4: 20.

Findak, V. (2003). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture*. Zagreb: Školska knjiga.

Gontarev, S., Ruzdija, K. (2014). The relationship between overweight, obesity and physical fitness among eleven and twelve-year-old Macedonian adolescents. *Journal of Physical Education & Sport*, 14(2), 178–185.

Granić, I., Krstić, T. (2006). Razlike u nekim antropometrijskim, motoričkim i funkcionalnim varijablama između mladih košarkaša i učenika osmih razreda. U: V. Findak (ur.), *Zbornik radova 15. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske* (str. 107–114). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.

Hariadi, I., Riyad Fadhli, N., Sandy Yudasmara. (2018). Relationship Between Body Mass Index (BMI) With Agility of Elementary School Children. *Advances in Health Science Research (AHSR)*, 7, 98–101.

Hill, J. O., Wyatt, H. R. (2005). Role of physical activity in preventing and treating obesity. *Journal of Applied Physiology*, 99, 765–770.

Hussey, J., Bell, C., Bennett, K., O'Dwyer, J., Gormley, J. (2007). Relationship between the intensity of physical activity, inactivity, cardiorespiratory fitness and body composition in 7–10-year-old Dublin children. *British Journal of Sports Medicine*, 41, 311–316.

Khaw K. T., Jakes, R., Bingham, S., Welch, A., Luben, R., Day, N., Wareham, N. (2006). Work and leisure time physical activity assessed using a simple, pragmatic, validated questionnaire and incident cardiovascular disease and all-cause mortality in men and women: The European Prospective Investigation into Cancer in Norfolk prospective population study. *International Journal of Epidemiology*, 35(4), 1034–1043.

Milanese, C., Bortolami, O., Bertucco, M., Verlato, G., Zancanaro, C. (2010). Anthropometry and motor fitness in children aged 6-12 years. *Journal of human sport and exercise*, 5(2), 265–279.

Niederer, I., Kriemler, S., Zahner, L., Bürgi, F., Ebenegger, V., Marques-Vidal, P., Puder, J. J. (2012). BMI Group-Related Differences in Physical Fitness and Physical Activity in Preschool-Age Children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83, 12–19.

Pate, R. R. (1988). The Evolving Definition of Physical Fitness. *Quest*, 40(3), 174–179.

Petrić, V., Novak, D., Matković, B., Podnar, H. (2012). Razlike u razini tjelesne aktivnosti učenica adolescentske dobi. *Croatian Journal of Education*, 14(2), 275–291.

Prahović, M., Protić, J. (2007). Razlike u antropološkim obilježjima između četrnaestogodišnjih nogometaša, košarkaša, rukometaša i onih koji se ne bave sportom. U: V. Findak (ur.), *Antropološke, metodičke, metodološke i stručne pretpostavke rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije* (str. 470–476). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.

Rausavljević, N. (1995). Kanonička razmerja med morfološkimi značilnostmi in motoričnimi sposobnostmi učencev prvih razredov osnovnih šol. *Šport*, 43(2), 38–40.

Sharma, R., Nigam, A. K. (2011). A study of body mass index in relation to motor fitness components of school going children involved in physical activities. *Journal of Exercise Science and Physiotherapy*, 7(1), 29–33.

Treuth, M. S., Hou, N., Young, D. R., Maynard, L. M. (2005). Validity and Reliability of the Fels Physical Activity Questionnaire for Children. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 37(3), 488–495.

Correlation Between The Physical Fitness And Physical Activity Of 4th Grade Students

The aim of this research was to establish the correlation between the physical fitness and the level of physical activity of 4th grade students. The research was conducted on a sample of 81 students (49 male and 32 female sex) aged 10 to 11 years. The sample of variables for the assessment of physical fitness consisted of two morphological measures (body height and weight), on the basis of which the body mass index was calculated followed by four tests for the assessment of motor skills (hand plate tapping, bend and reach, standing long jump, carrying over by running) and one test for evaluation of functional ability (running at 300 meters). The level of physical activity was examined by the Fels physical activity questionnaire for children (Fels PAQ). The correlation between physical fitness and level of physical activity was calculated by Pearson's correlation coefficient. For both sexes, a negative association was found between body mass index and motor test of standing long jump, carrying over by running and running at 300 meters. No significant correlation between physical fitness and level of physical activity was obtained. In conclusion, the results indicate a negative impact of body mass and adipose tissue on the performance of motor test that measure the explosive power of legs, the ability to solve complex motor tasks and endurance.

Key words: *level of physical activity; nutritional status; students*

Pregledni rad

Vizionarska slika u romanu *Forsiranje romana reke* Dubravke Ugrešić

Andrijana Nikolić

Sažetak

Iščitavanje romana Dubravke Ugrešić, Forsiranje romana reke*, za koji je 1988.godine dobila NIN-ovu nagradu nameće ključno pitanje o tadašnjoj viziji književnice koja je kroz iskaze svojih junaka pokrenula bujicu razmišljanja. Vizije njezina junaka Flagusa o nestanku nekih zemalja i kultura te nekih jezika zahtijevaju metodičko istraživanje s aspekta povijesnih i kulturoloških činjenica. No, nije nestala „samoJugoslavija, nego su na njezinu prostoru nastali novi jezici i novi kulturni identiteti determinirani ratnom prošlošću. Nestao je i Berlinski zid, izmiješale su se kulture Istoka i Zapada, a ona, književnica nestale države, živi u Americi, njezin kolega, beogradski pisac Radoslav, živi u drugoj državi. Nijedno od njih ne govori svoj jezik. Iako se država raspala, komunizam nestao, ostali su i egzistiraju oni koji poput Prše vrijedno skupljaju dosjee, a promašeni u jednoj državi nastavljaju ništa manje promašenu egzistenciju u drugoj državi. Stoga je ponovno iščitavanje romana i njegovo tumačenje u svjetlu današnjice utoliko interesantnije, imajući u vidu slijed realnih događanja koja su se te 1988.godine činila poput futurističke pljuske tadašnjem društvenom ukusu.*

***Ključne riječi*:** demaskiranje; duhovnost; egzistencija; intertekstualnost; politika

Uvod

„Postmodernizam u socijalističkim zemljama nije isto što i postmodernizam zapadnih demokratija; postmodernizam u zemljama realnog socijalizma nije isto što i postmodernizam u jugoslovenskom samoupravnom socijalističkom poretku”(Palavestra, 1983, str. 12). Dakle, postmodernizam u književnosti na prostoru bivše Jugoslavije bio je rezultat književnih i općekulturnih pojava na prostoru koji je geopolitički bio u „sendviču” između država pripadnica tadašnjega Atlantskog pakta i Varšavskoga ugovora. Jugoslavija je bila zemlja „trećeg puta” s naličjem sociorealizma. U ovakvom duhu gdje su građani bili dijelom jednoga društvenosocijalnog, ekonomskoga, ali i psihološkoga miljea te ga nosili kao tekovinu, postmodernizam se rađao u uvjetima koji nisu bili protivni tadašnjem vladajućem *establišmentu*, ali je njihov književni izričaj tražio različitost. Bez obzira na determiniranost sociorealističkim obilježjima, u književnosti su se kontinuirano nametali modernistički elementi, kako u sadržajnom, tako i u formalnom karakteru, a termin *postmodernizam* ulazio je u upotrebu. U srpskoj književnosti za prodor ovog termina zaslužan je Predrag Palavestra koji ga je koristio kao sinonim za svoj autorski izraz *kritička književnost*:

„Poetika postmodernizma podrazumeva, pre svega, kritički odnos prema svim oblicima stvarnosti, kritičku transcedenciju beskonačnih i dubokih protivrečnosti savremenog sveta, obuzet tehnološkom revolucijom i ideološkim antagonizmom, padom ljudskog morala, buđenjem novih formi kulture i opštim raspadom individualizma. Pluralizam i bogatstvo ideja, stilova i opredeljenja, ravnopravnost svih stvaralačkih metoda i njihov demokratski dijalog u neprekidnom dijalektičkom prožimanju i dopunjavanju, omogućili su da postmodernistička književnost razvije imanentno utopijsko vizionarstvo slobodne mašte i novu poetiku nade, da prevlada otuđenje jezika, da koristi tradicionalne duhovne vrednosti nacionalnih kultura i da se, nasuprot nasilju, konstituiše kao jedna alternativna ideologija epohe.”(Palavestra, 1983, str. 15).

Treba istaknuti da se u osamdesetim godinama prošloga stoljeća, nakon smrti Josipa Broza Tita, smanjuje ideološki utjecaj, a samim time i socijalistički je realizam gubio na vrijednosti u društvu, što je za posljedicu imalo devalvaciju njegove vrijednosti u području kulture. Interes jugoslavenske znanosti o književnosti sedamdesetih i osamdesetih godina dobrim dijelom je bilo usmjereno na proučavanje avangardnnih pravaca koji su razmatrani u kontekstu drugih književnosti (Tatarenko, 2013, str. 15). Osamdesetih godina prošloga stoljeća hrvatski teoretičar i povjesničar književnosti (Flaker, 1982, str. 22) aktivira termin „avangarda" i tom terminu posvećuje nekoliko kapitalnih djela. Kako se interes za nove književne modele rađa usporedno s novim političkim događanjima na prostoru bivše Jugoslavije, to je novo književno oblikovanje upakirano dobrim dijelom u politikantsko ruho. Demaskiranje jednoga vremena započet će krajem osamdesetih i početkom devedesetih godina kada će se jedna ideologija pansocijalizma raspršiti nad ratnim zgarištima iste one Jugoslavije u kojoj je krilatica o bratstvu i jedinstvu nestala poput fluida. Stoga nije čudno da su susjedi nakon Brozove smrti na tadašnju Jugoslaviju motrili prilično različito. Za zemlje Zapadnoga bloka Jugoslavija je bila socijalistička republika jer je i u samom nazivu nosila takvo ime (SFRJ), dok je za zemlje u kojima je vladao socijalizam, Jugoslavija imala ulogu u sferi graničnosti, dakle nedovoljno socijalistička s tendencijom prema kapitalizmu. Na diskursu dvoznačnoga tretiranja SFRJ-a od strane Istoka i Zapada ironično se predstavila i Dubravka Ugrešić svojim romanom *Forsiranje romana reke.*

Književnica i njezini tokovi

Dubravka Ugrešić, rođena 27. ožujka 1949. u Kutini, hrvatska je književnica, esejistica i prevoditeljica. Na Filozofskom fakultetu u Zagrebu studirala je komparativnu i rusku književnost gdje je nakon završetka studija radila na Institutu za teoriju književnosti. Pripremila je dvije knjige suvremene ruske proze: *Nova ruska proza*, 1980. i *Pljuska u ruci* 1989. godine. U suradnji s Aleksandrom Flakerom desetak godina uređivala je slavističku kolekciju *Pojmovnik ruske avangarde* (1984. – 1993.) koja je postala temeljno djelo struke.

Bila je članica političke organizacije UJDI (Udruženje za jugoslavensku demokratsku inicijativu). Godine 1993. zbog političkih razloga napušta Hrvatsku i odlazi u dobrovoljni egzil – najprije u Amsterdam, a zatim u SAD gdje je predavala na američkim sveučilištima poput Wesleyan Universityja, UCLA-e te UNC Chapel Hilla. Danas živi na relaciji Amsterdam – SAD te piše za mnoge europske novine i časopise poput njemačkoga *Die Zeit*a.

Dubravka Ugrešić svoje je stvaralaštvo započela dječjom prozom. Svoju prvu knjigu za djecu, *Mali Plamen*, objavila je 1971. godine. Nakon te knjige slijede prozna ostvarenja za djecu: *Filip i Srećica* (1976) i *Kućni duhovi* (1988). Iako navedena djela predstavljaju opus dječje književnosti, u prvi plan postavljaju u ruskoj avangardi i teoretskim spisima o formalizmu učvršćeno načelo očuđavanja životne građe koja ulazi u književno djelo (Prosperov Novak, 2004, str. 106).

U prvoj knjizi proze za odrasle, *Poza za prozu* (1976), koja se sastoji iz triju cjelina (*Love story, Ruske priče* i *Bilješke o piscu*) književnicu najviše zanima fenomen pripovjednosti. Ona svojim tekstom citira druge tekstove unoseći autoreferencijalnost uz obaveznu primjesu metatekstualnosti predstavljajući primjere naracije o naraciji i književnosti o književnosti.

Najboljom knjigom iz ranije stvaralačke faze mnogi su proglasili njezin roman *Štefica Cvek u raljama života* s podnaslovom *Patchwork roman* (1981). Djelo je snažnoga parodijskog naboja u kojem se autorica poigravala utjecajem trivijalnih literalnih stereotipa na svakodnevni život protagonistice. U osnovi romana je i poigravanje književnice s prazninom masmedijske civilizacije. Prema romanu je 1984. snimljen film pod nazivom *U raljama života* redatelja Rajka Grlića. Slično poetskim načelima ovoga romana, književnica je izdala zbirku narativnih fragmenata *Život je bajka* (1983), a 1988. godine izdaje roman *Forsiranje romana reke.*

Dubravka Ugrešić dokazala se i kao prevoditeljica s ruskoga na hrvatski jezik. Na hrvatski je prevela djela ruskih književnika Danila Harmsa i Borisa Pilnjaka. Za potrebe snimanja filmova napisala je i filmske scenarije (*U raljama života*, *Za sreću je potrebno troje*). Jedna je od glavnih autorica pojmovnika popularne kulture u bivšoj Jugoslaviji pod nazivom *Leksikon YU mitologije.*

Književni identitet i egzil

U svojem tekstu „Post-jugoslovenska književnost, ogledalo ili fantomi", (Rakočević, 2012:http://sveske.ba/en/content/post-jugoslovenska-knjizevnost-ogledala-i-fantomi) autor se bavio problematikom dihotomije *ex jugoslavenskih* i *post jugoslavenskih pisaca*, navodeći definiciju po kojoj su *ex jugoslavenski* pisci živjeli i obrazovali se u bivšoj Jugoslaviji poput pisaca Abdulaha Sidrana, Miljenka Jergovića ili publicista Slobodana Šnajdera. Kraj Jugoslavije za njih je značio kraj ne samo jedne države, nego i kraj jedne civilizacije. *Post jugoslavenskim piscima* smatraju se oni koji su se kao pisci dokazali od 1995. godine i koji su devedesete ratne godine doživljavali kao apokaliptičke i kao početak novoga vremena bez obzira što su mnogi od njih rođeni kada i *ex jugoslavenski pisci.*

1. U prvu potkategoriju poslijejugoslavenskih pisaca, pozvao se na članak „Srpski modernizam viđen post-jugoslovenskim očima" iz knjige *Postmodernizam od Kiša do danas* (Vladiv-Glover, 2004) i ukazao na mogućnost da se poslije Jugoslavenom može biti na „intertekstualan" način jer je autorica teksta poređujući romane Milisava Savića *Ožiljci tišine* i romane Ive Andrića paralelno koristila distinkcije između „jugoslavensko" i „poslije jugoslavensko" i između „moderno" i „postmoderno". U svemu navedenom dolazi do pojavnosti zrcala jer se pisci međusobno ogledaju i identificiraju, a time se jedno povijesno razdoblje ogleda u drugome.
2. U drugu potkategoriju svrstani su pisci čija su djela imala jaku jugoslavensku pozadinu, ali su oni, pisci, kao osobe bili veoma kritični prema jugoslavenskoj tradiciji. Među ove pisce Vladiv Glover (2004) je navela Boru Ćosića, rođenog u Hrvatskoj, koji je veći dio života proveo u Beogradu i koji je oštro kritizirao Titovu Jugoslaviju u svojoj knjizi *Kuća lopova* .[1]
3. Treća potkategorija pripada piscima čija poslije jugoslavenska inspiracija nije nužno utemeljena u osjećaju gubitka i u viziji nestanka jedne civilizacije, nego proizvodi akutnu kritiku poslijeratnoga nacionalizma (Rakočević, 2012. http://sveske.ba/en/content/post-jugoslovenska-knjizevnost-ogledala-i-fantomi). Tako je primjerice Mirko Kovač, rođen u Crnoj Gori, svojedobno prešao sa srpskohrvatskoga na hrvatski jezik i opisao svoj egzil u Hrvatskoj kroz kontradiktornu, a opet tipično jugoslavensku ideju „domaćeg inozemstva". U ovoj kategoriji pronaći će se svi oni koji su sebi postavili pitanje identiteta, ali ne nacionalnoga, nego književnoga.
4. Najposlije, u četvrtu kategoriju poslije jugoslavenstva, Vladiv Glover (2004) je smjestila one pisce koji pišu u egzilu. Jedan od pisaca iz egzila svakako je i Borislav Pekić, rođen u Crnoj Gori, koji je u svojim *Pismima iz tuđine* više puta dotaknuo problem narativa u egzilu, tvrdeći da egzil nudi dragocjenu mogućnost promatranja vlastitoga svijeta s jednog novog aspekta. Uz Borislava Pekića iz Crne Gore je još jedan pisac živio i radio u egzilu, Jevrem Brković, pjesnik, romanopisac, dramski pisac, esejist, publicist i novinar te kulturni djelatnik. Poznat je po svojim oštrim kritikama koje su usmjerene protiv političkih protivnika, kao i protiv osoba iz javnoga života Crne Gore. Jevrem Brković je ratne devedesete proveo u Zagrebu, a u Crnu Goru se vratio 1999. godine. U ovoj četvrtoj potkategoriji autorica je posebno istaknula srpskoga židova Davida Albaharija koji je 1994. emigrirao u Kanadu[2] i Dubravku Ugrešić koja je od 1993 živjela u raznim zemljama, uključujući Njemačku, SAD i Nizozemsku.

Dubravka Ugrešić je 1989.godine bila među inicijatorima kolektivnoga projekta koji je u posljednjem desetljeću 20. stoljeća doživio nekoliko izdanja, *Leksikon Yu-mitologije.*[3] Političke tekstove objavila je

---

[1] Kada se Ćosić vratio u Hrvatsku, u vrijeme Miloševićeva režima, počeo se određivati kao "apatrid" što nije značilo da je postao manje "Jugoslaven", budući da je ideja apatridstva ponovno neka vrsta simboličkog distanciranja od vlastite domovine, kao i njena negacija. Sve ovo je činilo stalni dio iskustva jugoslovenstva.

[2] U svojoj zbirci eseja pod naslovom *Teret*, Albahari kaže da on nije ni „Jevrejin, Srbin niti Bosanac" već „građanin Jugoslavije", da on nije „srpski pisac" već da pripada „jugoslovenskoj književnosti", i da, „kao jugoslovenski Jevrejin, on nema narod – on ima zemlju". Dakle, raspad Jugoslavije za njega je značio gubitak jedine domovine.

[3] *Leksikon YU mitologije* obuhvaća više od četiri stotine stranica povelikoga formata; sasvim dovoljno da se u njemu nađu stotine onih spominjanih „podataka naše mladosti", poredanih u vidu paraenciklopedijskih

u svojim knjigama *Kultura laži* (1996) i *Američki fikcionar* (1993). Za tekstove objavljene u ovim knjigama glasoviti hrvatski povjesničar književnosti Prosperov Novak (2004), komparatist, novinar, političar i teatrolog, napisao je da je Ugrešić stvorila čitav niz dobrih silogizama, ali sasvim pogrešnih zaključaka. Objašnjavajući svoj stav, on je naveo činjenicu da su njezini kritički tekstovi bili korisni jer su izoštrili poglede na neke pojavnosti, „ali su pokazali da su prava mjera u sredini i da ondje gdje miriše na barut i krv i gdje vladaju poremećeni moralni kodovi, nije uvijek lako izreći ono za što smatramo da je istina , a da konzekvencije tog izbora ne budu drastične" Prosperov Novak (2004).
Članak „Hrvatske feministice siluju Hrvatsku" objavljen 1993. godine u *Globusu* bio je okidač za emigriranje Dubravke Ugrešić. Naime, pisac članka optužio je Dubravku Ugrešić i druge hrvatske spisateljice Slavenku Drakulić, Radu Iveković, Jelenu Lovrić i Vesnu Kesić da su kao hrvatske feministice „bitno pridonijele prikrivanju istine o seksualnom nasilju kao instrumentu srpske rasističke i imperijalne politike, proglasivši ih ujedno i vješticama! Protiv pisca članka podignuta je tužba koju su Dubravka Ugrešić i ostale književnice dobile i napustile Hrvatsku uslijed medijskog linča" (Senčar, 2008. http://www.booksa.hr/dossier/dubravka-ugresic).
„Osjećaj unutrašnje „neadekvatnosti" postao je bolno oštar. Ponovo sam stvari doživljavala u dvoslici, u troslici, u kopiji i originalu. Ništa više ničemu nije odgovaralo. Slike su imale neodgovarajuće titlove, a titlovi i slike neodgovarajuće šumove. Ni u okružujućoj stvarnosti nije bilo drukčije. Iste ulice nisu više imale ista imena. Isti ljudi više nisu izgovarali isti tekst. A donedavni prijatelji rastezali su usta u tuđi osmijeh." (Ugrešić, 2011. https://pescanik.net/pitanje-optike-2/)
Jedno je definitivno, a to je činjenica da je Dubravka Ugrešić nakon odlaska iz Hrvatske počela živjeti s osjećajem da je izgubila domovinu i da drugu nije našla. Pitanje identiteta iznijela je i u svom romanu *Muzej bezuvjetne predaje* (1997) u kojem je koncizno ispripovijedala sudbinu intelektualaca emigranata u suvremenoj Europi.[4]

Priča o piscima i njihovom identitetu

Forsiranje romana reke postmodernistički je roman objavljen 1988. godine. Ta će godina ostati zabilježena u analima NIN-ove nagrade za književnost jer je Dubravka Ugrešić prva žena dobitnica ove nagrade nakon trideset i pet godina od uspostavljanja nagrade. Ponovljeno izdanje iz

---

odrednica, razbacanih u abecednom šarenilu od cirkusa *Adria* do igre *Žmurke*. Već i iz ovoga može se vidjeti da je *Leksikon* mjesto pune kreativne slobode, prava ukoričena svetkovina internedisciplinarnosti: pojmovi u njemu obrađeni mogu biti i općepoznati geografski toponimi i gradski kafići s aurom i znamenite povijesne osobe i lokalni marginalci i luzeri, prevratnički rock bendovi i turbonarodnjačke kemp-ikone, sitni đački gadgeti i mitološki JUS-automobili (fića ili tristać), seks-bombe (postoji čak odrednica „drkanje na zvezde!") koliko i groteskni treš-zabavljači, mali prehrambeni kultovi i alkoholni rituali, filmadžije i pisci koliko i ulični usmeni tribuni, kultna kina i kazališta, ali i opskurni pajzlovi u kojima se do prvih jutarnjih tramvaja miniralo socijalističko ćudoređe, blago bizarni „narodni običaji" koliko i uporišne točke urbanih plemena u onim dekadama u kojima su njihovi pripadnici bili „mladi i zdravi kao ruža", „kanonski" filmovi, knjige ili ploče koliko i sveprepoznatljivi polit-slogani, blesave i dražesno naivne TV-reklame koliko i muškobanjasti JNA-žargon ili pak ZUR-ovski „samoupravljački" diskurs u svom poodmaklom autoreferentnom ludilu. (https://dereta.rs/2c294b32-7d73-46a1-a6d0-500551c3643b/Leksikon-YU-mitologije-5-izdanje.aspx#.XLyJITAzbIU).

[4] U svom romanu *Muzej bezuvjetne predaje* Ugrešić je postavila nekoliko kanona sa svojim junacima. Tako njezina junakinja izjavljuje: „Živjela sam u egzilu, ili kako se to već zove" kaže Ugrešićkina naratorka, „mijenjala sam zemlje kao cipele" (Muzej, 149), dok prijatelj ove junakinje tvrdi: „Utješna misao da je svaki egzil rad na vlastitoj biografiji" (Muzej, 149). O pitanju identiteta, Ugrešić je u ovom romanu naratoricu imenovala Jugoslovenkom, od majke Bugarke koja je davno imigrirala u Jugoslaviju, dok se Hrvati i Srbi predstavljaju u kontekstu bratstva (i jedinstva). Gotovo identična situacija koja je data u romanu korespodira sa zbiljom: „Sjećanje na bivšu zemlju je zabranjeno. A kada jednog dana zabrana prestane, svi će u međuvremenu zaboraviti. Neće se više imati čega sjećati" (Muzej, 306).

2018. godine izišlo je u izdanju beogradske BOOK-e i tada je objavljen autoričin pogovor američkom izdanju.
„Roman se prvi put pojavio 1988. godine i mnoge su se stvari, kažem u međuvremenu izgloćale. Poneke epizode u romanu danas se čitaju kao daleka, jedva razumljiva prošlost. Čak ni država u kojoj je roman prvi put objavljen više ne postoji. Sve je danas, samo nekoliko godina kasnije, drukčije“ (Ugrešić, 2018, str. 242).[5]
Radnja romana smještena je u zagrebački hotel *Intercontinental* u kojem je od 5. do 8. svibnja 1983. godine bio organiziran Međunarodni susret pisaca. Vrijeme događanja sredina je osamdesetih godina prošloga stoljeća, riječ je o posljednjem desetljeću socijalizma. U hotelskoj atmosferi književnica je smjestila domaće i inozemne pisce koji uvjereni u svoje talente i naoružani apetitima za slavom, bivaju „otvorena“ pozornica koja traži svoje izmještanje iz svakodnevice. Demaskiranjem i ironiziranjem, Ugrešić je otvorila niz tema kojima se treba posvetiti pozornost, od egzistencijalizma do lažnoga morala, od pitanja identiteta do stvarnosti koja ih guta do totalne ogoljelosti.
„Knjiga koja u okvire romana prosječne dužine upisuje građu od koje bi se moglo napisati nekoliko drugih knjiga, razvija sudbine većeg broja junaka i kombinira čitav niz žanrova preuzetih podjednako iz kanonske književne tradicije kao i iz popularne kulture. Iza svega i oko svega toga ne prepoznajemo samo tužno-smiješnu zbilju naše neposredne prošlosti, socijalizma s ljudskim likom, nego i nagovještenu buduću zbilju koja već postaje našom sadašnjošću” (Forsiranje romana reke, 2001. http://www.najboljeknjige.com/content/knjiga.aspx?BookID=320).

Intermedijalnost i intertekstualnost

Forsiranje romana reke je žanrovski hibrid te se susrećemo s intertekstualnim poveznicama, aluzijama na određena književna djela, ali se susrećemo i s umetnutim citatima iz filmova. Ovim citatima književnica je potvrdila ne samo visok stupanj osobnog kulturnog obrazovanja, već je čitateljima nametnula „zadatak” da na mrežnim stranicama pretražuju naslove i kadrove koje je iznijela u dijaloškim postupcima:
– Kad smo već kod kina, jesi li gledao Antonionijev film The Passinger?
– Nisam ...
– E, pa u tom filmu neki kit u nekom pustinjskom hotelu, ili tako nešto, kita igra Jack Nicholson, naleti na friški leš u susjednoj sobi. Naglo inspiriran, uzima mu pasoš, a lešu stavi u džep svoj. I tako brzinski mijenja identitet, i krene po životnim putovima ovoga drugog. Mislim, leša... – rekao je Marc, povukao nekoliko dimova i pružio cigaretu Pipi.
– Šta Jack Nicholson dobije na kraju?
– Ubiju ga.
– Ubiju?!
– Nisam rekao da nas dvojica moramo postati leševi, mi možemo mirno zamijeniti mjesta. Slični smo, ti hodi na moje, a ja ću na tvoje, meni se ovdje sviđa (*Ugrešić,* 2018, str. 160–161).
Neki dijelovi pojedinih poglavlja namjerno su pisani *italicom*, a detaljnijim upoznavanjem s navedenim tekstom može se zaključiti da je književnica sebi dopustila poigravanje s određenim zamišljenim filmskim scenama u kojima igraju likovi iz njezinoga romana.
…Pip je mirno ugasio cigaretu i polako se okrenuo. Iz polumraka su kao dvije žeravice žarile njezine sjajne oči. Hladnim pogledom prelazio je preko njezinih glatkih, vitkih bedara, zategnutog trbuha, malih jabučastih grudi, dugog vrata i teškog bokora sjajne kose...
Pip je polako prišao, sjeo i spustio usnice na njezino ružičasto koljeno...
– Do it to me baby – prosuo se kao svila molećivi glas Brook Shields… (*Ugrešić*, 2018. str. 128)
Važan element postmodernističkoga oblikovanja teksta književnica je razvila kroz intertekstualnosti kojima je roman prožet i koje nisu samo poveznica s nekim drugim književnim djelima kao što se na

početku romana poziva na Kurta Wonegata i njegovo djelo *Klaonica pet* ili kada se kratkim tekstom na 179. stranici referira na rusku estradnu umjetnost, već se kroz čitav roman može primijetiti konstantno vraćanje na Flaubertovo djelo *Madame Bovary.* Upravo je ovo vraćanje meditativni čin, posebno u opisu svečanosti koju priprema navodni daleki Flaubertov rođak, lukavi Flagus. U opisu stolova „raskošno prenatrpanih" velikim komadima pečenja književnica je smjestila antiestetski kôd u odnosu na pisce koji su gosti jednoga svečanog prijema i koji je odisao simbolikom na slavno djelo i njegovu glavnu junakinju:

„Lica, međutim, izražavahu tupost, proždrljivost, prostaštvo, nigdje ni traga plemenitim osjećajima koji bi trebali resiti lica književnika" (Ugrešić, 2018, str. 181).

Nasuprot masi, predstavljen je istinski intelektualac, profesor francuske književnosti koji će u ushićenju prepoznati kolač Eme Bovary, njezine monograme na pladnjevima, omiljenu voćnu piramidu od šljiva na vinovu lišću, Rodolfovu košaricu punu marelica ili će se namrštiti kada prepozna *garus,* Leonov aperitiv, koji profesoru kao čitatelju nije godio. Književnica je maestralno postavila kontrastna estetska načela: prizemnost i prostotu gostiju naspram pojedinosti koje su činile život Eme Bovary i koja ih je u svom maniru dotjerivala. U jednom dijelu teksta književnica je doslovce preuzela Flaubertov stil:

„Stari profesor Švajcer zamišljao je Emino uzbuđenje, Eminu vitku ruku koja plašljivo zastaje, a onda s prirodnom gracioznošću odlaže rukavicu u kristalnu čašu, zamišljao je Emu kako ljupko jede sladoled od maraskina, pridržavajući školjku od pozlaćena srebra" (Ugrešić, 2018. str. 182).

Dubravka Ugrešić je intertekstualnošću povezivala vlastitu erudiciju s likovima u romanu, tvoreći gusto postmodernističko štivo bogato pojmovima iz svijeta književnosti, filma, kulture i politike. Aluzivnost je bitna komponenta u intertekstualnim poveznicama, pa će u prologu romana koji se sastoji od 30 fragmenata, povezati književnu radionicu u Ajova Sitiju koju spominje i Kurt Vonnegut u svom djelu, iako je „slučajno" pronašla njegov roman na noćnome ormariću u hotelskoj sobi u Pagu, ali tek godinu dana nakon *International Writers Workshopa* u Iowa Cityju. Kao što je Vonnegut svoj roman gradio na *flashbacekovima* glavnoga junaka Bilija Pilgrima i time radnju romana ispunjavao likovima i događajima, tako je i Dubravka Ugrešić svoj narativ uokvirila prologom i epilogom, odvajajući esenciju romana od ovih dvaju dijelova. Odnosno, ona je prvi dio romana, koji možemo nazvati prologom, započela kao reminiscencije iz kolovoza 1983. i završila ih rujnom iz 1984. godine. U godini dana dala nam je paletu likova s kojima se srela i čija je imena (A. Zdrazil), kao i neke neobične, gotovo bizarne događaje (kavijar sa šlagom u tvornici traktora) prenijela u fragmetarnu fikciju svojega romana. U epilogu koji je započela u lipnju 1986. i završila u travnju 1993. vratila nas je u polje autobiografskih podataka posloženih u fragmentima.

Dekonstrukcija jugoslavenstva preispitivanjem memorije

U svojoj knjizi *Kultura laži* (Ugrešić, 1999) književnica je pisala o moralnoj odgovornosti intelektualaca za nastanak ratova i društvenu krizu na prostoru nekadašnje Jugoslavije. Tako će i u knjizi *Forsiranje romana reke* iskoristiti susret pisaca međunarodnoga karaktera i kroz njihove dijaloge dati sliku stvarnosti, sliku uma onih za koje se smatralo da mogu biti jaka moralna i politička poluga u kriznim situacijama. Devedesete godine donijele su krize i promjene na prostoru Hrvatske koja se našla u središtu ratnih zbivanja. Kako svaka promjena nosi sa sobom i kulturološke promjene, dogodile su se velike političke promjene u kulturnoj panorami. Od pitanja nacije do ideologije, od pripadnosti jednom kulturnom krugu do prihvaćanja tuđe kulture, silovito je pokrenulo lavinu promjena koje su za ishod imale i pitanje identiteta. Govoreći o političkim i kulturnim prilikama u tadašnjoj Hrvatskoj u svojem je eseju „Pitanje optike" (Ugrešić, 2011) svjedočila o širenju ratne mržnje svih medija čije su države ratovale i koji su doprinijeli „ubrzanju etničkoga pulsa uspavanih masa (Ugrešić, 2011. http://pescanik.net/2011/04/pitanje-optike-2). Dubravka Ugrešić ne pristaje zaboraviti i hrabro otkriva društvenu bijedu nacionalističkih projekata koje su mnogi intelektualci poduprli, bilo kao glasni navijači, bilo kao šutljiva većina. Tako će demaskiranje jednog sustava doživjeti totalitarnu dekonstrukciju u monologu ministra:

„U pitanju su bili stari računi sa Pršinim ocem, kojeg je četrdeset i osme greškom poslao na Goli. Pa šta. Onda je bilo takvo vrijeme. Krvavo. I nije mu padalo na pamet da se kaje. Pršu je pak izvukao iz govana sedamdeset i prve, kad je ovaj zaglavio svojom krivicom“ (Ugrešić, 2018. str. 212).
U eri rađanja novoga sustava, spletke i intrige sastavni su dio mehanizma jednih da zamijene druge te je montirana medijska vijest o navodnoj Ministrovoj smrti doprinijela da Ministar zaista umre onda kad su mu to protivnici i namijenili. Otkrivanjem poluge koja stoji iza svake sumnjive radnje, Dubravka Ugrešić je jasno i javno ukazala na moguća sredstva i načine, pa je preko lika Jana Paula Flagusa uspjela da „smjesti“ češkom piscu Janu Zdrazilu, ubacivši letke antidržavnog sadržaja u njegovu torbu koju je ponio na put na međunarodnoj relaciji. Ukazujući na činjenicu da hobotnica nikada ne miruje, pa je i osveta slađa kada je hladna, poslužila je čitateljima kompromisno objašnjenje intrige koja se začela u uredu izdavačke kuće u kojoj je davno Jan Zdrazil osakatio rukopis remek-djela izvjesnoga Kolara koji se nakon objavljivanja knjige ubio, a njegov brat dobio potporu za osvetu. Iako je taj događaj u vezi s čovjekom drugoga mentaliteta, prema načinu vraćanja pravde, on je gotovo balkanski, a intriga poprima megalomanski okvir u kojem jedan čovjek drži svijet na dlanu i vlada situacijama. U jednom vremenu kada se politika bavi pojedincem, kao što se Flagus bavio pojedinačnim sudbinama likova, Ugrešić je romanom *Forsiranje toka reke* pružila svojevrstan omaž današnjici baš u završnici romana kroz dijalog Flagusa i vjernog mu sluge Raula, izvršitelja svih naručenih intriga:
„Flaubert je samo ime za talenat, Raule, ništa više, a ja strašno mrzim. Mnogi ljudi imaju bogat život zahvaljujući ljubavi, a ja ga imam zahvaljujući mržnji. Svaki Mozart mora imati svoga Salieira, ne mislite li tako ? Uostalom, Mozarti su mrtvi, a Salieriji potežu konce.
Sličan osjećaj moći imaju pisci kad određuju sudbine svojim likovima. Moje je zadovoljstvo veće, jer ja to činim sa živim piscima“ (Ugrešić, 2018. str. 216).
Njezina vizija iz osamdesetih danas ima mnogo veću težinu. Oštrim promišljanjima i sjajnom analitičkom žicom, Ugrešić je vješto iznijansirala arhetipske osobine pojedinaca u perspektivi budućih vremena koja su se usložnila nakon ratnih djelovanja na prostoru bivše Jugoslavije. Špekulativnim razmišljanjima, ona je iznijela disperzivnu galeriju likova koji su svoje egzistiranje započeli u književnom djelu da bi se u zbiljskom svijetu pojavili nekoliko godina poslije u eskalaciji ratnih i poratnih vremena. Definitivno je da je Ugrešić ovim romanom stvorila svijet kauzalnog *kritičkog mimetizma* i reprezentativno svrstala ovo djelo u korpus stvarnosne proze.
„Danas su u opticaju jugo-zombiji, jugonostalgičar, nacionalni daltonist, izdajica. Nove su optužbe, priznajem, jezično maštovitije od onih Pršinih. A lica iz Pršinih dosijea danas s istom revnošću sastavljaju dosijee o drugima. Jedino se silovani kritičar, Ljuština promijenio nabolje i u među vremenu postao zaštitnikom ljudskih prava“ (Ugrešić, 2018. str. 245).

Flagus vizionar ili krojač nove mape svijeta

Ideja Jeana Paula Flagusa o globalnoj, totalnoj književnoj kontroli čini se manje „sumanutom” kada u amsterdamskim, berlinskim, njujorškim i londonskim knjižarskim izlozima postoji deset istih naslova i deset istih autorskih imena. Ovo ukazuje na činjenicu da se *Publishing industry* dogodila prije nego što se moglo zamisliti. Dakle, on nije svojim vizionarstvom porušio stvaralaštvo, ali je ukazao na mogućnost stereotipije u procesu književne proizvodnje koja proizlazi iz potrebe jednoga društva nad kojim su izvršene totalitarne represije i koje se u tranziciji mijenja u „novo društvo”. S druge strane, on je ukazao i na moć novca kojim će plagijatorstvo postati standard i na taj način onemogućiti originalne pisce da se zaista dokažu u svijetu umjetnosti jer će se nametnuti nižerangirani uz uvjet književne špijunaže i plagijatorstva. Izrekavši bit, da živimo u „epohi Salierija, a ne Mozarta” aludirajući na špekulativne poteze kompozitora Salierija prema Mozartu, Flagus će nagovijestiti razvoj plagijata uz potporu književnih kritičara koji će veličati njihov rad. Objašnjavajući svojem sugovorniku Prši sliku hiperprodukcije „književnih hamburgera” ukazao je na današnju nagomilanost književnih djela koja su bez jake kritičke opservacije dospjela na tržište i svojim postojanjem doslovce ugušila književnu produkciju i recepciju umjetnički vrijednih djela. Nažalost, ta pojavnost se poput epidemije proširila na gotovo čitavu regiju i izvan nje, a ideja o „uniformiranosti književnosti” i njezine

hiperprodukcije kao „genijalne izmišljotine" danas je gotovo brend svjetske jednakosti. Flagus je imao najjaču vizionarsku sliku svijeta kada je rekao:
„Nekih zemalja neće biti, nekih kultura, nekih jezika… Duhovna karta svijeta će se zasigurno izmijeniti" (Ugrešić, 2018, str. 200). I zaista, duhovna karta svijeta mijenjala se od srca Europe i rušenja Berlinskoga zida, preko građanskog rata u bivšoj Jugoslaviji. Ovaj rascjep dešavao se devedesetih godina istodobno sa cijepanjem velike Rusije i nešto prije razdvajanjem Čehoslovačke na Češku i Slovačku. Istočna Njemačka utapala se u Zapadnu. Poljska je bila dio komunističkog Istočnog bloka pod kontrolom Sovjetskog Saveza do 80-ih godina, a već krajem osamdesetih Poljska kreće bez komunističkog prefiksa prema zapadnom kapitalizmu. Iste godine kada je Ugrešić krenula u emigraciju, 1993. godine, točnije 01. studenog, formirana je Europska unija koja danas broji dvadest i osam članica sa dvadeset i četiri službena jezika. Ipak, činjenica o kojoj je Flagus dao jednu rečenicu, danas je najmarkantnija u svojoj upotrebi: „Ništa što ne uđe u informatički sistem uskoro neće ni postojati" (Ugrešić, 2018, str. 200). Zaista i naši životi danas podređeni su informatičkoj zabilješci i bez unosa u sustav jednostavno nas nema jer ako nismo „uneseni" u bazu, naše fizičko postojanje više je nego upitno, a neizvjesnost budućnosti je time dovedena u pitanje pred kojim samo „informatički sustav" može da dâ rješenje. Prebacivanjem težišta sa čovjeka na informatički svijet Ugrešić je vizionarski prikazala budućnost koju danas živimo i u kojoj se aktivnosti čovjeka sve više zamjenjuju upotrebom suvremenih robota. U ovakvom svijetu postavit će se pitanje o postojanju i djelovanju čovjeka, a mogući odgovor o nepostojanju otvorit će niz polemika koje bi mogle imati svoju duhovnu i akademsku težinu. Nadahnuti Ugrešićkinim pogovorom o američkom izdanju romana *Forsiranje romana reke,* kada je progovorila o duhovnoj i akademskoj težini komentirajući junaka Pipu Finka, promašenog zagrebačkog pisca kojega „zamišlja u Amsterdamu, ali samo kao izbjeglicu ili u New Yorku o kojem je toliko maštao, ali samo u priči koju je istočnoevropska književnost odavno potrošila, u priči o egzilu*",* još jedanput dajemo pečat njezinoj viziji budućnosti u kojoj je nepogrešivo „vidjela" i znalački postavila arhetipski izgrađene likove. U biti, svi likovi kojima je udahnula književni život krajem osamdesetih godina prošloga stoljeća nastali su u procesu tranzicije tijekom devedesetih i kasnije, a očitovanje njezinih promišljanja o „manufakturnoj književnosti" danas je najočitije u dijelu izdavaštva koje se bavi megalomanijom naslova koje potpisuju likovi iz svijeta poznatih i podzemlja, likovi s margine. Kvaliteta je definitivno „otputovala" u torbi Jana Zdrazila, nepovratno u sferu međunarodnoga arbitra iz kojega se vodi diktirana politika na europskim i širim geografskim razmjerima.

Zaključak

Temeljna su obilježja Ugrešićkinih romana postmodernističko kolažiranje, suprotstavljanje popularne kulture visokoj književnosti te problematiziranje egzila i pitanje pojma nacionalnosti odnosno identiteta. U epilogu svojega romana spomenula je i beogradskoga pisca Radoslava, a njihovo poznanstvo smjestila je na plažu otoka Mljeta u srpanj 1986. godine da bi nakon nekoliko godina napisala da „Radoslav danas živi u drugoj državi i govori drugim jezikom te da su između njih prokopani rovovi. Danas oboje živimo u mraku. Radoslav u svome, ja u svome. Naš mrak miriši po barutu" (Ugrešić, 2018, str. 244). Pišući o Dubravki Ugrešić, mnogi će je nazivati „jugonostalgičarkom". To je „nostalgija za zajedničkom prošlošću, za onime što nas iz prošlosti čini onakvima kakvi jesmo." (Zlatar, 2004. str. 126).
Ipak, nesporna je činjenica da se djelo i književnica Dubravka Ugrešić moraju sagledavati unutar interkulturalnih sveza jer ona je medijator u mikrokozmičkoj strukturi zemlje i kulture porijekla te svih zemalja i kultura u kojima je živjela i radila. Pluralizam njezinoga bića neiscrpna je inspiracija za višestruke analize kojima su podložni njezini tekstovi, eseji, romani i intervjui. Nesumnjivo, ona je iznijela sliku stvaranja „novočovjeka" na prostoru bivše Jugoslavije i taj novi čovjek danas razumije, a mnogi slijede Jeana Flagusa jer su intrige postale sastavnim dijelom svakodnevice. Oni koji su dovoljno obrazovani poput Prše spremaju dosjee i slade se funkcijom i svrstavaju se u uspješne, a dobar dio njih ne voli talente…

Na sve ovo književnica se osvrnula u tek nekoliko rečenica: „Nema drugog života osim svakidašnjeg, to je najefikasnija formula preživljavanja. S preživačima i dvopapkarima je zagušljivo i smrdi, ali je barem toplo. U samoćama prazno. Prestati sanjati. Ili barem reprogramirati snove" (Ugrešić, 2018, str. 228)

Literatura

Flaker, A. (1982). *Poetika osporavanja*. Zagreb: Školska knjiga (Biblioteka: Suvremena misao)

Palavestra, P. (1983). *Kritička književnost: Alternativa postmodernizma* (prvo izdanje). Beograd: Vuk Karadžić.

Tatarenko, A. (2013). *Poetika forme u prozi srpskog postmodernizma*. Beograd: Službeni Glasnik.

Prosperov Novak, S. (2004). *Povijest hrvatske književnosti*. Split: Suvremena književna republika, Marijan tisak.

Rakočević, R. (2012). Post-jugoslovenska književnost? Ogledala i fantomi. *Sarajevske sveske*, *35/36*.

Senčar, A. (2008). Ugrešić, Dubravka, dossier, *Booksa.hr,* objavljeno 01. 01. 2012., napisano 05. 02. 2008. http://www.booksa.hr/dossier/dubravka-ugresic

Ugrešić, D. (2018). *Forsiranje romana reke*. Beograd: BOOK.

Ugrešić, D. (2002). *Muzej bezuvjetne predaje*. Zagreb – Beograd: Konzor – Samizdat

Ugrešić, D. (2011). Pitanje optike. *Peščanik.* https://pescanik.net/pitanje-optike-2/

Vladiv-Glover, S. (2004). Postmodernizam od Kiša do danas. Beograd: Prosveta.

Zlatar, A. (2004). *Ogledi o suvremenoj ženskoj književnosti*. Zagreb: Ljevak.

A visionary picture in the novel „Forcing the River Novels" by Dubravka Ugresic

Summary

Reading Dubravka Ugresic's Novel, „Forcing the River Novel", for which she received the NIN Award in 1988 raises a key question about the vision of a writer at the time, through the testimonies of her heroes triggered a torrent of thinking. Her hero Flagus' visions of disappearance some countries and cultures, and some languages require methodical research from the point of view of historical and cultural facts. Well, not only Yugoslavia disappeared, but they arose in its territory new languages and new cultural milieus engulfed by the wartime past. Gone is also the Berlin Wall, the cultures of East and West mixed, and she, writer of one nation, lives in America, her colleague, Belgrade writer Radoslav, lives in another country. Neither of them speak their own language. Although the state collapsed, communism disappeared, so did the others there are those who, like Prša, collect valuable files, a missed in one country continues to be no less missed existence in another country. Hence the re-reading of the novel his interpretation in the light of today is all the more interesting, bearing in mind the sequence of real events that took place in 1988. looked like a futuristic splash to the then social taste.

Prethodno priopćenje

Povezanost učiteljskog optimizma/pesimizma i samopoštovanja s uporabom humora u nastavi

Anamarija Novak, Tea Pahić i Andreja Brajša-Žganec

Sažetak

Komunikacija između učitelja i učenika u razredu, kao i bilo koja druga komunikacija, efikasnija je ako se odvija u ugodnom i opuštenom ozračju. Za razliku od učitelja koji imaju pesimistički pristup životu, a koji su obično nesigurni u sebe i skloni kritiziranju jer kod učenika češće uočavaju negativne osobine, učitelji s optimističnim pristupom vještiji su u stvaranju ugodne atmosfere u razredu. Oni se češće osmjehuju te radi toga djeluju ljubazno i pristupačno, a osim toga spremni su saslušati i prihvatiti kritiku te učenicima ulijevaju više povjerenja. Budući da odgovornost za stvaranje razrednoga ozračja snosi uglavnom učitelj, čini se da optimističan učitelj koji ima visoko samopoštovanje i prihvaća različite situacije na humorističan način predstavlja jedan od ključnih čimbenika uspješne nastave.

Provedenim istraživanjem nastojalo se ispitati postoji li povezanost između učiteljskoga optimizma/pesimizma i samopoštovanja s uporabom humora u nastavi te postoje li razlike u uporabi humora s obzirom na radni staž učitelja. Dobiveni rezultati pokazuju da optimističniji učitelji imaju više samopoštovanje, da pesimističniji učitelji rjeđe rabe humor u nastavi, kao i da učitelji s više od 11 godina radnoga staža češće koriste humor u nastavi.

Ključne riječi: *optimizam/pesimizam; samopoštovanje; humor; nastava*

UVOD

Iako ne postoje jednoznačno prihvaćene definicije optimizma i pesimizma, ovi koncepti uglavnom se odnose na očekivanja budućih događaja te podrazumijevaju generalizirana očekivanja pozitivnih ili negativnih ishoda određene situacije (Scheier i Carver, 1985; prema Chang i sur., 1997), odnosno način na koji osoba interpretira postignuća uspjeha i neuspjeha (Seligman, 1991). Rijavec, Miljković i Brdar (2008) navode da se optimisti i pesimisti razlikuju po načinu kako se suočavaju s teškoćama u svojem životu. Optimistične osobe promjene vide kao izazov, kao normalan dio života i priliku za osobni razvoj (Berk, 2007). Optimisti su skloni vjerovati da je poraz samo privremena prepreka, da su njihovi uzroci ograničeni na taj jedan slučaj. Vjeruju da poraz nije njihova krivica: okolnosti, loša sreća i drugi ljudi su uzrok. Kada se nađu u nepovoljnoj situaciji, doživljavaju je kao izazov i jače se potrude. Kako navodi Seligman (1991, str. 237): *Optimizam nije kako naučiti biti sebičniji, asertivniji i bahato se predstavljati drugima, nego niz vještina kako razgovarati sa samim sobom kad pretrpimo osobni neuspjeh*. Studije blizanaca ukazuju na to da je razvoj optimizma podložan genetskim utjecajima (Plomin i sur., 1992; prema Rijavec i sur., 2008), ali jednako tako ovisi i o mentalnom zdravlju roditelja, roditeljskom modeliranju optimizma i pesimizma te stupnju u kojem roditelji potiču i nagrađuju optimizam (Gillham, 2000; Seligman, 1998; prema Rijavec i sur., 2008). Pesimisti su, s druge strane, skloni vjerovati da su za loše događaje sami krivi te da će ovi događaji trajati dugo i naškoditi im u svim aspektima života (Seligman, 1991). Kad se optimist natječe za neki položaj, vještiji je i vjerojatnije je da će ga dobiti nego pesimist jer optimisti po prirodi očekuju da će im budućnost donijeti nešto dobro, dok pesimisti očekuju loše (Rijavec i sur., 2008). Takvi stavovi i vjerovanja utječu na kvalitetu života osobe. Istraživački nalazi pokazuju da optimisti u manjoj mjeri pate od različitih tjelesnih tegoba, bolje podnose starenje i duže žive, dok pesimisti lakše odustaju, obično ne postižu rezultate u skladu sa svojim potencijalom, češće obolijevaju i skloniji su depresiji (Seligman, 1991).

Dok se optimizam i pesimizam vežu uz način na koji osoba gleda na život, samopoštovanje je povezano s osobnom procjenom vlastite vrijednosti (Seligman, 2005). Osoba visokoga samopoštovanja cijeni sebe, misli da je vrijedna poštovanja i ima pozitivno mišljenje o sebi, dok je osoba niskoga samopoštovanja nezadovoljna sobom, podcjenjuje se i ima negativno mišljenje o sebi (Rijavec, 2000). Samopoštovanje je subjektivna kategorija jer osoba može imati nisko samopoštovanje, tj. misliti o sebi loše, a da ljudi oko nje imaju o njoj iznimno dobro mišljenje (Miljković i Rijavec, 2012). Profil niskoga samopoštovanja u svim područjima povezan je s tjeskobom, depresijom i sve izrazitijim antisocijalnim ponašanjem (DuBois i sur., 1999; prema Berk, 2007). Sam osjećaj samopoštovanja, kao i općenit osjećaj sreće, povezan je s doživljajem kada osoba svlada neki izazov, kad uspješno obavi neki zadatak, kad prevlada frustraciju i dosadu ili kad u nečemu pobjeđuje. Međutim, kako navodi Seligman (2005), upravo način na koji osoba interpretira uzrok povoljnoga ili nepovoljnoga ishoda situacije usko je povezan s doživljajem samopoštovanja i on predstavlja ključ optimizma, odnosno pesimizma osobe. Samopoštovanje predstavlja dio slike o samima sebi, a ta se slika razvija i mijenja tijekom života (Živković, 2006). Svakodnevne pozitivne povratne informacije podižu razinu samopoštovanja, dok svakodnevne negativne informacije smanjuju razinu samopoštovanja osobe ukoliko dolaze od bliskih i značajnih ljudi (Živković, 2006). U djetinjstvu i adolescenciji na samopoštovanje osobe najvećim dijelom utječe ponašanje roditelja, ali kako i nastavnici također imaju veliku ulogu u razvoju djeteta, ohrabrivanje s njihove strane također je vezano s povoljnom slikom o sebi, odnosno višim samopoštovanjem (Berk, 2007).
Jedan od čimbenika koji pomažu očuvanju pozitivne slike o sebi jest i smisao za humor. Humor izaziva pozitivne emocije te kada je nešto smiješno osoba ne može istovremeno biti tužna, okrivljavati se ili biti pesimistična. Budući da su odgoj i nastava prije svega obilježeni međuljudskim odnosima, važno je da odnosi u razredu budu opušteni i ugodni čemu uporaba humora svakako može pridonijeti (Matijević, 1994). Međutim, smisao za humor predstavlja vještinu koju je također potrebno razvijati i koja nije jednako zastupljena kod svih osoba (Živković, 2006), a kako navodi Kyriacou (1991), humor u nastavi može predstavljati zamku za nastavnike početnike. Nastavnici početnici često ne znaju odrediti trenutak kada je poželjno poslužiti se humorom u nastavi, kao i do koje razine njihov odnos s učenicima može biti prijateljski. Humor se može koristiti u različitim situacijama s ciljem uspostave razumijevanja i pozitivnoga nastavnog ozračja, na primjer kako bi se učenicima pokazala zabavnija strana nastave ili šalom na vlastiti račun te iznimno oprezno na učenički i to uvijek tako da i učeniku bude smiješno, a ne da se osjeti izložen poruzi. Humor se može koristiti i kao sredstvo da se oraspoloži zabrinutoga učenika ili za izbjegavanje mogućega sukoba s neposlušnim učenikom, iako je s uporabom humora u razredu potreban oprez i jer previše česta upotreba humora može umanjiti učiteljev autoritet kod učenika (Kyriacou, 1991).
Budući da iz navedenoga slijedi kako su konstrukti optimizma/pesimizma, samopoštovanja i humora međusobno povezani, provedenim se istraživanjem željelo ispitati u kojoj su mjeri optimizam, pesimizam i samopoštovanje povezani s primjenom humora u nastavi, kao i provjeriti postoje li razlike u uporabi humora u nastavi ovisno o duljini radnoga staža učitelja.

S obzirom na cilj istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

1. Postoji povezanost pesimizma i uporabe humora u nastavi pri čemu se očekuje da će učitelji s višim rezultatom na skali pesimizma u manjoj mjeri koristiti humor u nastavi.
2. Postoji povezanost optimizma i uporabe humora u nastavi pri čemu se očekuje da će učitelji s višim rezultatom na skali optimizma u većoj mjeri koristiti humor u nastavi.
3. Postoji povezanost samopoštovanja i uporabe humora u nastavi te se očekuje da će učitelji koji imaju više samopoštovanje u većoj mjeri koristiti humor u nastavi.
4. Postoji razlika u uporabi humora na satu ovisno o radnom stažu učitelja, a očekuje se da će više humora u nastavi koristiti učitelji koji imaju više radnoga staža.

Ispitanici
U istraživanju je sudjelovalo 63 učitelja razredne i predmetne nastave, od čega je bilo 54 učiteljica i 9 učitelja. Istraživanje je provedeno u pet osnovnih škola koje se nalaze na području Međimurske županije.

Tablica 1. Frekvencije i postoci ispitanika s obzirom na radni staž

Godine staža	Frekvencija (f)	Postotak	Kumulativni postotak
1,0	1	1,6	1,6
1,5	2	3,2	4,8
2,0	4	6,3	11,1
3,0	4	6,3	17,5
4,0	1	1,6	19,0
5,0	6	9,5	28,6
6,0	1	1,6	30,2
6,5	1	1,6	31,7
8,0	3	4,8	36,5
9,0	3	4,8	41,3
10,0	5	7,9	49,2
11,0	4	6,3	55,6
12,0	3	4,8	60,3
14,0	2	3,2	63,5
15,0	6	9,5	73,0
15,5	1	1,6	74,6
18,0	1	1,6	76,2
19,0	1	1,6	77,8
20,0	1	1,6	79,4
22,0	1	1,6	81,0
23,0	1	1,6	82,5
24,0	1	1,6	84,1
25,0	3	4,8	88,9
27,0	1	1,6	90,5
29,0	1	1,6	92,1
30,0	2	3,2	95,2
32,0	1	1,6	96,8
35,0	1	1,6	98,4
36,0	1	1,6	100,0
Ukupno	63	100,0	

Godine radnoga staža sudionika istraživanja kreću se od 1 do 36 (Tablica 1). Nešto više od 50 % ispitanika (55,6 %) ima radni staž do 11 godina.

Instrument
Mjerni instrument čini anketni upitnik koji se sastoji od četiri dijela. Prvi dio upitnika odnosi se na sociodemografske podatke: spol i godine radnoga staža. Godine radnoga staža su za potrebe istraživanja prema medijanu podijeljene u dvije kategorije: učitelji do 11 godina staža i učitelji s više od 11 godina staža. Drugi dio upitnika sadržavao je opise pet specifičnih situacija sa sata, kreiranih za potrebe ovoga istraživanja, s ponuđenim mogućnostima optimističnoga, neutralnog i pesimističnog odgovora (primjer: *Pišete po ploči i odjedanput Vam pukne kreda: a) nastavljate pisati s ostatkom krede i pravite se da se ništa nije dogodilo; b) glasno prokomentirate kako danas više ništa nije kvalitetno te opomenete učenike koji su se nasmijali; c) nasmijete se i glasno izrečete pošalicu na svoj*

račun). Treći dio ankete sadržavao je skalu optimizma – pesimizma (Chang i sur., 1997; prema Penezić, 2002) nastalu kao rezultat adaptacije i provjera tvrdnji iz LOT-a (Life Orientation Test) Scheiera i Carvera (1985) i OPS-a (Optimism – Pessimism Scale) Dembera i suradnika (1989, prema Chang i sur., 1997; sve prema Penezić, 2002). Nakon validacije Chang je zadržao 15 tvrdnji, a u hrvatski je prijevod uvršteno 14 tvrdnji i to 6 za procjenu optimizma i 8 za procjenu pesimizma (Penezić, 2002). Skale su Likertova tipa s pet stupnjeva. Skala optimizma sastoji se od 6 čestica na kojima se zaokružuje stupanj slaganja s tvrdnjom od 1 do 5, pri čemu *1 = nikako se ne slažem s tvrdnjom; 2 = uglavnom se ne odnosi na mene; 3 = niti se ne odnosi, niti se odnosi na mene; 4 = uglavnom se odnosi na mene; 5 = u potpunosti se slažem s tvrdnjom,* a mogući raspon rezultata na skali je 6 – 30. Pouzdanost skale je umjerena (Cronbach α = 0,690), a aritmetička sredina skale iznosi M = 24,41, uz sd = 2,949.

Skala pesimizma sastoji se od 8 čestica na kojima se zaokružuje stupanj slaganja s tvrdnjom od 1 do 5, pri čemu *1 = nikako se ne slažem s tvrdnjom; 2 = uglavnom se ne odnosi na mene; 3 = niti se ne odnosi, niti se odnosi na mene; 4 = uglavnom se odnosi na mene; 5 = u potpunosti se slažem s tvrdnjom,* a mogući raspon rezultata na skali je 8 – 40. Pouzdanost skale je dobra (Cronbach α = 0,893), a aritmetička sredina skale iznosi M = 16,46, uz sd = 6,630.

U četvrtom dijelu ankete koristio se Coopersmithov upitnik samopoštovanja (SEI) kojim se mjerilo samopoštovanje učitelja. Verzija upitnika SEI iz 1967. godine sastojala se od 58 tvrdnji (50 tvrdnji mjeri različite aspekte samopoimanja, a 8 tvrdnji su Skala laži). Skraćena verzija, adaptirana od strane Bezinović i Lacković-Grgin (1990; prema Lacković-Grgin i Bezinović, 2002), ima 25 tvrdnji. Budući da je ovako adaptiran upitnik namijenjen ispitivanju samopoštovanja kod djece u provedenom su istraživanju tvrdnje preoblikovane na način da ispituju samopoštovanje odraslih osoba, odnosno učitelja. Skala samopoštovanja inicijalno se sastojala od 25 čestica, ali su nakon obrade izbačene 3 čestice koje nisu imale varijabiliteta. Ispitanici su trebali odlučiti odnosi li se tvrdnja na njih, točno (T) ili netočno (N) ako se ne odnosi na njih. Mogući raspon rezultata na skali je 22 – 44. Pouzdanost novonastale skale od 22 čestice je dobra (Cronbach α = 0,751), a aritmetička sredina skale iznosi 40,02, uz sd = 2,904.

Postupak

Istraživanje je provedeno u pet matičnih osnovnih škola s područja Međimurske županije. Ravnatelji škola stavili su ankete u zbornicu na dogovoreno mjesto, a učitelji su ankete mogli ispuniti u školi ili kod kuće. Sudjelovanje u istraživanju bilo je anonimno i dobrovoljno, a za ispunjavanje ankete bilo je potrebno 5 do 10 minuta.

Rezultati i rasprava

Dobiveni rezultati prikazani u Tablici 2 pokazuju da postoji statistički značajna negativna korelacija rezultata na skali pesimizma s uporabom humora u nastavi ($r = -0,25$, $p < 0,05$), odnosno da nastavnici koji postižu viši rezultat na skali pesimizma u manjoj mjeri koriste humor u nastavi čime je potvrđena prva postavljena hipoteza (Tablica 2).

Tablica 2. Korelacije rezultata samopoštovanja, pesimizma, optimizma i uporabe humora u nastavi (Spearmanov koeficijent korelacije Rho)

N = 63	**Pesimizam**	**Optimizam**	**Samopoštovanje**	**Humor**
Pesimizam	1	-0,49**	-0,18	-0,25*
Optimizam		1	0,32*	0,20
Samopoštovanje			1	0,11
Humor				1

Rezultati na skali optimizma pokazuju značajnu pozitivnu korelaciju sa samopoštovanjem ($r = 0,32$, $p < 0,05$), ali ne i s humorom ($r = 0,20$, $p > 0,05$). Dakle, ispitanici koji su optimističniji iskazuju više samopoštovanje, ali ne koriste više humora u nastavi. Također, očekivalo se i da će osobe koje imaju viši rezultat na samopoštovanju koristiti više humora u nastavi, međutim, rezultati provedenoga istraživanja nisu potvrdili niti ova polazna očekivanja ($r = 0,011$, $p > 0,05$). Optimizam i visoko samopoštovanje očito nisu direktno povezani sa smislom za humor, odnosno spremnošću za uporabu humora na satu, već vjerojatno neke druge osobine ličnosti predstavljaju medijatore i moderatore koji vode do uporabe humora. Na primjer, ekstraverzija kao osobina ličnosti mogla bi biti prediktor veće uporabe humora na satu, dok bi osobine poput ugodnosti ili odgovornosti mogle dovesti do smanjenja uporabe humora jer osoba možda ne želi riskirati mogućnost da netko zbog duhovite primjedbe osjeti neugodnost.

Ispitivanje razlika u uporabi humora ovisno o radnom stažu ispitanika pokazalo je postojanje statistički značajne razlike (Kruskal Wallis test $p < 0,05$) (Tablica 3), čime je polazna hipoteza potvrđena. Dobiveni rezultati sugeriraju da učitelji koji imaju više staža (više od 11 godina), u pravilu koriste više humora na satu od onih koji imaju manje staža ($M_{\text{manje od 11 godina staža}} = 12,51$, $sd = 1,522$, $M_{\text{više od 11 godina staža}} = 13,43$, $sd = 1,345$). Međutim, rezultati istraživanja Matijević iz 1992./93. godine (prema Matijević, 1994), na uzorku od 289 učitelja razredne i predmetne nastave te učitelja stručnih predmeta, uz korištenje omnibus testa za mjerenje smisla za humor (HOPA) pokazalo je da mlađi ispitanici pokazuju veći smisao za humor. Razlog tome može svakako predstavljati različita metodologija istraživanja, stoga bi radi generalizacije rezultata i boljega razumijevanja dobivenih istraživačkih nalaza bilo dobro istraživanje provesti na većem uzorku.

Tablica 3. Kruskal-Wallis test za nezavisne uzorke za varijablu *uporabe humora na nastavi* s obzirom na staž ispitanika

Null-hipoteza	**Značajnost**	**Odluka**
Ne postoji razlika u uporabi HUMORA na nastavi ovisno o stažu ispitanika.	0,022	Null-hipoteza se odbacuje.

Dobiveni istraživački nalazi svakako upućuju na potrebu za daljnjim provođenjem istraživanja iz područja uporabe humora u nastavi budući da uporaba humora u nastavi doprinosi uspostavi pozitivnoga nastavnog ozračja koje je jedan od osnovnih preduvjeta za uspješno učenje. S obzirom da osobine ličnosti predstavljaju relativno trajan stabilan konstrukt te se na njih ne može previše utjecati, daljnja bi se istraživanja mogla usmjeriti na ispitivanje povezanosti vještina emocionalne inteligencije s uporabom humora, a u cilju jačanja vještina koje doprinose boljoj komunikaciji i suradnji. Također, školska klima mogla bi predstavljati jedan od vanjskih, okolinskih čimbenika koji bi mogao biti povezan s uporabom humora u nastavi. Osim toga, uzorak u navedenim istraživanjima činili su učitelji, stoga bi bilo dobro ubuduće provesti istraživanje i na populaciji učenika te njihovom viđenju korisnosti humora na satu.

Zaključak

Provedenim istraživanjem potvrđena je hipoteza da je pesimizam povezan s manjom uporabom humora u nastavi, međutim polazna hipoteza o povezanosti optimizma i samopoštovanja s uporabom humora u nastavi nije potvrđena. Hipoteza o povezanosti duljine radnoga staža učitelja i uporabi humora u nastavi je potvrđena, pri čemu ispitanici koji imaju više od 11 godina radnoga staža u pravilu koriste više humora na nastavi od onih koji imaju manje radnoga staža.

Literatura

Berk, E. L. (2007). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Chang, E. C., Maydeu-Olivares, A. i D'Zurilla, T. J. (1997). Optimism and Pessimism as Partially Independent Constructs:Relationship to Positive and Negative Affectivity and Psychological Well Being. *Personality and Individual Differences* 23, 433–440.

Kyriacou, C. (1991). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.

Lacković-Grgin, K., Bezinović, P. (2002). Coopersmithov upitnik samopoštovanja. U: K. Lacković-Grgin, A., Proroković, V. Ćubela, Z. Penezić (Ur.): *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*. Zadar: Filozofski fakultet, 3–5.

Matijević, M. (1994). *Humor u nastavi*. Zagreb: UNA-MTV.

Miljković, D., Rijavec, M. (2012). *Razgovori sa zrcalom*: *psihologija samopouzdanja*. Zagreb: IEP-D2.

Penezić, Z. (2002). Skala optimizma-pesimizma (O-P skala). U: K. Lacković-Grgin, A., Proroković, V. Ćubela, Z. Penezić (Ur.): *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*. Zadar: Filozofski fakultet, 15–17.

Rijavec, M., Miljković, D., Brdar, I. (2008). *Pozitivna psihologija*. Zagreb: IEP-D2.

Seligman, M. (1991). *Naučeni optimizam*. Zagreb: IEP.

Seligman, M. (2005). *Optimistično dijete*: *provjereni program za prevenciju i trajnu zaštitu djece od depresije*. Zagreb: IEP.

Živković, Ž. (2006). *Samopoštovanje djece i mladih*. Đakovo: Tempo.

Link between teachers' optimism/pessimism and self-esteem and the use of humor in teaching

Abstract

Like any other communication, the communication between the classroom teacher and students is more efficient if it takes place in a comfortable and relaxed mood. Unlike teachers with a pessimistic life approach, who usually seem to be insecure and are prone to criticism because of their tendency to perceive mainly negative students' traits, teachers with more optimistic approach are more successful in creating a comfortable atmosphere in the classroom. They smile more often and act kindly and accessible and are willing to listen to students and accept criticism, so students are more open to them and trust them more. Since the responsibility for creating a classroom atmosphere depends largely on the teacher, it seems that an optimistic teacher with a high level of self-esteem, who can accept various situations in a humorous way, is one of the key factors of successful teaching. Considering this view, the aim of the research was to examine whether there is a link between teacher optimism/pessimism and self-esteem and the use of humour in teaching, and whether there are differences in the use of humour related with the teacher's work experience. The obtained results show that more optimistic teachers possess higher self-esteem, that more pessimistic teachers rarely use humour in teaching, and the teachers with more than 11 years of teaching experience are more likely to use humour in teaching.

Key words: optimism/pessimism, self-esteem, humour, teaching

Prethodno priopćenje

Samoprocjena roditeljskih i odgojiteljskih stavova prema rizičnoj igri

Filip Panić i Adrijana Višnjić-Jevtić

Sažetak

Izbjegavanje potencijalno rizičnih situacija i (pre)velika zaštita djece ograničava prilike za cjelovito učenje djece. Pojam rizične igre (igre koja uključuje potencijalno opasne aktivnosti djece) javlja se najčešće u kurikulima ranoga i predškolskoga odgoja skandinavskih zemalja. Rizična igra omogućava djetetu suočavanje s potencijalno opasnim problemskim situacijama koje mogu potaknuti dijete na učenje i istraživanje rješenja. Ova vrsta igre omogućava djetetu suočavanje sa stresnim situacijama te doprinosi razvoju strategija za rješavanje takvih situacija. Polazeći od pretpostavke da većina odraslih nastoji zaštititi dijete od rizične igre opravdano je bilo istražiti stavove roditelja i odgojitelja prema istoj. Cilj ovog rada je istražiti povezanost spola, dobi, stupnja obrazovanja roditelja i odgojitelja te radnoga iskustva odgojitelja sa stavovima prema rizičnoj igri. Istraživanje je provedeno na uzorku od 316 ispitanika, od čega je 279 roditelja i 37 odgojitelja. U istraživanju je korištena skala The Tolerance to Risk in Risky Play Scale (TRiPS) koja sadrži pitanja u kojima su opisane aktivnosti za djecu, a služe za ispitivanje tolerancije odraslih na rizik u dječjoj igri. U istraživanju su pronađene statistički značajne razlike u mišljenjima između roditelja i odgojitelja prema rizičnoj igri. Također, utvrđena je statistički značajna razlika u samoprocjeni stavova prema rizičnoj igri s obzirom na obrazovanje ispitanika.

Ključne riječi: *dijete rane i predškolske dobi; prezaštićivanje djeteta; rizična igra; rizik*

Uvod

Stavovi roditelja i odgojitelja dio su implicitne, odnosno subjektivne pedagogije koja se odražava na odgoj i obrazovanje djece i u institucijskom i u obiteljskom kontekstu. U suvremenom društvu, *opsjednutom sigurnošću* (Sandseter, 2010) stvara se kultura straha i opreza. Posljedično, ovakva kultura utječe na stavove koji su dio implicitne pedagogije. Stavljanjem naglaska na sigurnost, osobito u kontekstu dječje igre, zabrinutost od ozljeda postaje sve izraženija. Moguće je stoga da dijete svijet počinje percipirati kao opasno mjesto što u konačnici rezultira raznim oblicima psihopatologija (Sandseter, 2011; Sandseter i Kennair, 2011). Cline i Fay (2006) uvode pojam helikopter roditelja kao novi stil roditeljstva. Helikopter roditelji djetetu pružaju malo slobode i mogućnosti da se suoči sa svojim izazovima te ne dopuštaju djetetu da bude samostalno (Odenweller i Weber, 2014; Weber, 2014). Osim roditelja, pojedina društva nastoje ograničiti moguća opasna iskustva djece. Primjerice, pojedine zemlje donijele su zakon o sigurnosti dječjih igrališta i opreme na dječjim igralištima. Odredbe tih zakona odnose se na fizičke značajke opreme kako bi se predvidjela (moguća) maksimalna visina pada, utjecaj apsorbirajućih podloga, oštri rubovi, pomična oprema te vjerojatnosti da dijete bude prikliješteno, zarobljeno ili udareno, ističe Sandseter (2009). Nikiforidou (2017) komentira političke dokumente Velike Britanije u kojima je vidljivo da je zadaća odraslih donositi odluke i utjecati na dijete u njegovim aktivnostima s ciljem porasta sigurnosti, odnosno postrožiti pravila. Drugim riječima, djeca rastu pod određenim uvjetima kako bi se postigla maksimalna kontrola i smanjila mogućnost štete, ozljede ili rizika. Nikiforidou (2017) problematizira ovakav pristup zbog činjenice da su djeca pod stalnim nadzorom, zamotana u *pokrivač opreza*, ne

samo kod kuće ili u odgojno-obrazovnoj ustanovi, već i na mjestima koja su namijenjena dječjoj zabavi.

Rizična igra

Djetetovo okruženje kreirano kulturom straha i usmjerenošću na sigurnost sve više postaju djetetova realnost i svakodnevica. Moguće je da takva kultura negativno utječe na razvoj djeteta. *Rizična igra* koja djetetu omogućava izazove, testiranje djetetovih mogućnosti i granica te učenje o riziku od ozljeda postala je nepoželjna, pa čak i zabranjena (Sandseter, 2007). S obzirom na potrebu djeteta za stalnim istraživanjem, limitiranost novih iskustava predstavlja ograničavajući faktor za dobrobit djeteta. Sandseter (2007) ističe da djeca vrlo rado i često ulaze u igru u kojoj imaju priliku vježbati borbene vještine, testirati svoju fizičku snagu i hrabrost, iako to podrazumijeva mogućnost ozljede. Znanstvenici (Harper, 2017; Sandseter i Kennair, 2011) ističu kako su rizične situacije neizbježne stoga dijete treba osnažiti kako bi bilo spremno adekvatno odgovoriti na nepredvidivu budućnost. Osnaživanje je moguće postići i učenjem putem vlastitoga iskustva neposrednim izlaganjem situacijama u kojima su prisutni izazovi i rizik. Gray (2014) u svojem članku ističe kako su djeca intrinzično motivirana za rizičnu igru, ali su isto tako vrlo dobri (bolji od odraslih) u poznavanju vlastitih sposobnosti, pa samim time i izbjegavanju rizika kojeg nisu spremni savladati. Gray (2014) zaključuje da dječja igra može biti sigurna samo pod uvjetom da je slobodna, a ne upravljana ili nametnuta. Zadaća odraslih jest da djetetu stvore materijalno okruženje u kojem će moći slobodno i svojom voljom ulaziti u *rizičnu igru* te na taj način postepeno savladavati izazove i dozirati nivo straha i stresa koji varira od djeteta do djeteta. Sandseter (2007) je navela karakteristike *rizične igre* te definirala šest ključnih kategorija *rizične igre*. Identificirane kategorije rizika jesu visina, brzina, prevrtanje i hrvanje, igra s opasnim alatima, igra s opasnim elementima te igra u kojoj djeca mogu *nestati*, odnosno izgubiti se. Istraživanje Sandseter (2007) potvrdilo je nalaze ranijih istraživanja (Readdick i Park, 1998; Stephenson, 2003) prema kojima djeca pokazuju snažan interes prema *rizičnoj igri*, osobito kada je u pitanju penjanje te skakanje s povišenih površina. Istraživanje je pokazalo kako djeca nerijetko adaptiraju postojeće aktivnosti dodajući elemente koji će povisiti razinu uzbudljivosti, a time i rizika. Djeca rizične igrovne aktivnosti prepoznaju kao potencijalno opasne, ali to ne ograničava njihovu potrebu uključivanja (ili *rizične igre*) (Sandseter, 2007). Navedeno saznanje daje snažno uporište činjenici da djeca savladavaju strahove te pomiču granice svojih mogućnosti kako bi postigli višu razinu kompetentnosti. Postizanjem više razine kompetentnosti, od djeteta zamotanog u *pokrivač opreza* dolazimo do djeteta koje je stručnjak za rizik. Adams (2006) smatra da je svaki čovjek istinski stručnjak za rizik. Potkrjepljuje to činjenicom da smo od najranije dobi uključeni u rizične aktivnosti poput učenja puzanja, hodanja, pričanja, vožnje biciklom, odnosno rukovanja oštrim predmetima i sličnim aktivnostima. Prilikom procesa pokušaja i pogrešaka, vođeni znatiželjom i pozitivnim emocijama, djeca, kao i odrasli, balansiraju između očekivane nagrade za uspjeh te potencijalnoga rizika ukoliko dožive neuspjeh. Adams (2006) ističe da svaka osoba ima sklonost ulaziti u rizične aktivnosti te je značajna činjenica da se većim iskustvom s rizičnim situacijama, u prosjeku, češće postižu pozitivni ishodi iz rizičnih situacija. Moguće je zaključiti kako omogućavanjem rizičnih situacija, odrasli djetetu povećavaju šanse za uspješno upravljanje s rizikom. Odrasli djetetu skidaju *pokrivač opreza* te mu omogućavaju da postane stručnjak za rizik. Takvom praksom, djeca kroz pogreške i uspjehe uče kako se nositi s neizvjesnošću i novinama u njihovom životu, istražuju poznato i nepoznato okruženje, te za uzvrat postaju kreativni, autonomni i odlučni u rješavanju problema (Tovey, 2007).

Metodologija

Cilj istraživanja

Slijedom teorijske analize dostupnih istraživanja opravdano je istražiti stavove odgojitelja i roditelja prema *rizičnoj igri*. Osim polarizacije u stavovima, istraživanje uključuje i procjenu učestalosti poticanja djece rane i predškolske dobi na *rizičnu igru* od strane sudionika istraživanja. Istraživanjem

se nastojala utvrditi moguća povezanost spola, dobi te stupnja obrazovanja roditelja i odgojitelja sa stavovima prema *rizičnoj igri*. Istraživanje je također nastojalo utvrditi postoji li povezanost radnog iskustva odgojitelja i njihovih stavova prema *rizičnoj igri* odnosno učestalosti poticanja iste.
S obzirom na postavljeni cilj istraživanja postavljena je hipoteza kojom se pretpostavlja da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima roditelja i odgojitelja prema *rizičnoj igri* te učestalosti poticanja djece na *rizičnu igru* s obzirom na spol, dob i obrazovanje te radno iskustvo odgojitelja.

Uzorak

U provedenom istraživanju sudjelovalo je 316 sudionika. Istraživanjem su obuhvaćeni roditelji koji su korisnici, odnosno odgojitelji kao djelatnici, vrtića „Cvrčak“ u Čakovcu te područnih odjela „Krijesnice“ i „Maslačak“ u Čakovcu, „Pčelice“ u Ivanovcu te „Stonoga“ u Novom Selu Rok. Uzorak čini 88,3 % (N = 279) roditelja te 11,7 % (N = 37) odgojitelja. Od toga, 81 % (f = 256) sudionika istraživanja je ženskoga spola, 18,4 % (f = 58) muškoga spola, dok se preostalih 0,6 % (f = 2) nije željelo izjasniti na temelju navedene varijable. Najveći udio u uzorku čine sudionici u dobi od 26 do 45 godina (90,8 %, f = 287), po 3,5 % (f = 11) sudionika istraživanja u dobi je od 18 do 25 godina, odnosno 56 – 65 godina, dok je najmanje sudionika u dobi od 46 do 55 (2,2 %, f = 7). Srednju stručnu spremu ima 46,2 % (f = 146) sudionika istraživanja, preddiplomski studij završilo ih je 23,4 % (f = 74), a 27,8 % (f = 88) sudionika završilo je diplomski studij. Preostali dio sudionika istraživanja (2,5 %, f = 8) odnosi se na osobe koje imaju stupanj obrazovanja koji nije naveden u anketnom upitniku. Prema godinama radnog iskustva**,** 1,3 % (f = 4) ispitanika su pripravnici, a 13 % (f = 41) ima 1 – 5 godina radnoga iskustva, 20,3 % (f = 64) ispitanika u radnom je odnosu od 6 do 10 godina, dok je najveći broj ispitanika, njih 53,8 % (f = 170) u radnom odnosu 11 – 20 godina. U kategoriju od 21 do 30 godina radnoga iskustva spada 8,2 % (f = 26) ispitanika, dok se preostali postotak od 3,5 % (f = 11) odnosi na osobe s više od 30 godina radnoga iskustva.

Instrument

Za potrebe ovog istraživanja korišten je upitnik koji se sastoji od tri dijela. Prvi dio čine pitanja vezana uz sociodemografska obilježja sudionika istraživanja. Drugi dio upitnika čini skala *TheTolerance to Riskin Play Scale* (TRiPS) čiju su izvornu inačicu kreirali Hill i Bundy (2014). Skala TRiPS mjeri toleranciju odraslih na rizike tijekom dječje igre. Sudionici istraživanja procjenjivali su stavove prema rizičnoj igri pomoću skale Likertovoga tipa. Sudionici istraživanja odgovore su procjenjivali na skali od četiri stupnja – nikad (1), rijetko (2), često (4) i uvijek (5). Sudionicima su dodatno pojašnjene vrijednosti učestalosti. Odabir odgovora nikad (1) značio je da se opisano ponašanje ne događa nikada. Odgovor rijetko odgovarao bi ponašanju koje se događa jednom mjesečno ili rjeđe. Odgovor često odnosio se na ponašanje koje se događa jednom ili dva puta tjedno, dok se odgovor uvijek odnosio na ponašanje svaki puta kada postoji prilika za tu vrstu ponašanja. Iz skale je izostavljena vrijednost ponekad (3) kako bi se sudionici istraživanja potakli na zauzimanje stava. Pouzdanost korištenoga instrumenta je 0,927 (α = ,927) što odgovara indeksu pouzdanosti preuzetoga instrumenta od 0,87 (α = ,87) (Hill i Bundy, 2014). Treći dio upitnika odnosio se na procjenu učestalosti aktivnosti koje odgovaraju pojmu rizične igre. Ovaj dio instrumenta je konstruiran za potrebe istraživanja prema kategorijama rizika koje je opisala Sandseter (2007, 2009). Zadatak sadrži osam mogućih odgovora od kojih prvih šest predstavljaju pojedinu kategoriju rizika, dok su posljednje dvije mogućnosti *Sve navedeno*. i *Ništa od navedenog*. Odabirom jedne ili više navedenih aktivnosti sudionici istraživanja dali su svoje viđenje aktivnosti koje se može smatrati rizičnom igrom. Obrada podataka provedena je primjenom statističkoga programa Statistical Program for Social Scientists 23 (SPSS23).

Postupak istraživanja

Istraživanje je provedeno tijekom svibnja i lipnja 2018. godine. Upitnik je podijeljen osobno svim sudionicima istraživanja tijekom roditeljskih sastanaka te im je pojašnjena svrha istraživanja i način postupanja s dobivenim podatcima. Sudionici su istraživanju pristupili anonimno i dobrovoljno.

Sudionici su bili upoznati s mogućnošću odustajanja od daljnjega sudjelovanja u bilo kojem trenutku. Nitko od sudionika istraživanja nije iskoristio ovu mogućnost.

Rezultati

Kako bi se utvrdilo postoji li razlika u stavovima roditelja i odgojitelja prema rizičnoj igri korišten je t-test. Rezultati (Tablica 1.) pokazuju kako ne postoji statistički značajna razlika u stavovima prema rizičnoj igri u 21 od 32 čestica mjernoga instrumenta.

Istraživanjem je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika (t = 2,636, p = ,009) u odnosu na spol sudionika istraživanja samo u procjeni tvrdnje *Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi igru lovice s ostalom djecom*. Kod ostalih tvrdnji nije nađena statistički značajna razlika u procjenama u odnosu na spol sudionika istraživanja.

Jednosmjernom analizom varijance istraženo je postoji li statistički značajna razlika samoprocjene između skora zavisne varijable (Stavovi u odnosu na rizične igre) s obzirom na dob, godine radnoga iskustva i razinu obrazovanja sudionika istraživanja. Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika (F = 0,466; p = ,710) između grupa s obzirom na dob ispitanika. Također, nije pronađena statistički značajna razlika (F = 1,767; p = ,167) s obzirom na radno iskustvo odgojitelja.

Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika (F = 14,159; p = .00) u procjeni stavova prema rizičnoj igri s obzirom na obrazovanje sudionika istraživanja, stoga je rađena *post hoc* analiza primjenom Bonferroni testa (Tablica 2.). Pronađena je statistički značajna razlika (p = ,00) u procjenama stavova prema rizičnoj igri između ispitanika sa srednjom stručnom spremom u odnosu na ispitanike koji imaju završeni preddiplomski i diplomski studij.

Tablica 1. *Razlike u stavovima prema rizičnoj igri između roditelja i odgojitelja*

Tvrdnje	t	p
Potičem dijete rane i predškolske dobi na svakodnevno preuzimanje rizika.	**–3,485**	**,001**
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi skok s više od 3 do 4 metra.	–1,327	,186
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi igru lovice s ostalom djecom.	**–2,540**	**,012**
Imam povjerenja u dijete rane i predškolske dobi stoga mu dozvoljavam igru bez mojega nadzora.	–0,026	,979
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi spuštanje niz strmu padinu tako da mu je glava naprijed prilikom spuštanja.	**–2,894**	**,004**
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi nastavak igre ako je prilikom iste zadobio ogrebotine.	–1,541	,124
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi mnoštvo izazova kada se igra kod kuće.	**–4,165**	**,000**
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi da koristi čekić i čavliće bez mog nadzora.	**–6,979**	**,000**
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi da se popne na drvo koje je unutar mog dosega.	**–2,867**	**,004**
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi da boso hoda po podu s kojeg je uklonjeno slomljeno staklo.	–0,933	,352
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi da hoda po skliskim stijenama koje se nalaze u blizini vode.	–1,422	,156
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi da sudjeluje u igri u kojoj se djeca jedna protiv druge bore s palicama.	–1,586	,114
Potičem dijete rane i predškolske dobi da sudjeluje u novim aktivnostima koje uključuju rizik.	**–3,754**	**,000**
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi sudjelovanje u igri koja podrazumijeva hrvanje i prevrtanje.	–1,577	,116
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi igru uz rub strmih litica.	–0,326	,744
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi igru u grmlju izvan mojega vidnog nadzora.	**–4,684**	**,000**
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi iskustvo doživljaja manjih nezgoda ako je to djetetu naročito zabavno.	**–4,831**	**,000**
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi da trči u blizini otvorene vatre.	**–2,358**	**,019**
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi plivanje u moru, blizu obale, dok ga ja gledam s plaže.	**–2,349**	**,019**
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi nastavak igre u kojoj postoji mogućnost loma kosti.	–1,470	,143
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi igru na dvorištu bez mojega nadzora.	1,273	,204
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi igru borbe u kojima djeca istražuju tko je jači.	**–3,758**	**,000**
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi penjanje na kameni zid koji vodi prema vodenoj površini.	**–4,372**	**,000**
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi da samo pokuša svladati prepreku bez moje intervencije.	**–2,709**	**,007**
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi penjanje na drvo do one visine koje ono samo želi i samostalno odredi.	**–2,823**	**,005**
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi vožnju biciklom niz strmi brežuljak.	**–2,698**	**,007**
Imam povjerenja u dijete rane i predškolske dobi da će se igrati na siguran način.	**–2,626**	**,009**
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi da koristi oštar nož.	**–4,042**	**,000**
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi igru u dvorištu pod mojim nadzorom.	0,128	,898
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi da hoda po srušenom drvetu koje je 2 metra iznad tla.	**–3,023**	**,003**
Potičem dijete rane i predškolske dobi na preuzimanje rizika u igri u svrhu zabave.	**–3,031**	**,003**
Dopuštam djetetu rane i predškolske dobi da se penje na stablo koje je izvan mojega dosega.	**–3,540**	**,000**

Tablica 2. *Razlike u procjeni stavova prema rizičnoj igri s obzirom na stupanj obrazovanja sudionika istraživanja*

(I) Obrazovanje	(J) Obrazovanje	Razlika prosjeka (I-J)	p
SSS	**Preddiplomski**	**–14,358***	**,000**
	Diplomski	**–11,130***	**,000**
Preddiplomski	Diplomski	3,22862	1000

Rasprava

Rezultati su pokazali da odgojitelji procjenjuju kako često (jednom ili dva puta tjedno) potiču djecu na preuzimanje rizika, dok su roditelji oprezniji u takvim situacijama. Iako navedena informacija govori o njihovim stavovima, ostaje nepoznanica o samoj percepciji rizika te rizičnih situacija. Roditelji i odgojitelji imaju gotovo identičan pogled na aktivnosti koje dijete obavlja bez njihovog nadzora (t = ,026, p = ,979) te će rijetko dopustiti igru bez njihovoga nadzora. Dobiveni rezultati idu u prilog definiciji *helikopter roditelja* koju su opisali Cline i Fay (2006). Moguće je da stavovi odgojitelja proizlaze iz njihove implicitne pedagogije i konteksta u kojem žive. Moguće je i da je kod odgojitelja riječ o davanju poželjnih odgovora kako bi se uskladili s očekivanjima koja od njih imaju roditelji. Rezultati ipak idu u pravcu propitivanja nepostojanja povjerenja odraslih u odnosu na dijete.

Na pitanje bi li dopustili djetetu rane i predškolske dobi nastavak igre ako je prilikom iste zadobio ogrebotine, nije pronađena statistički značajna razlika u procjenama (t = –1,541, p = ,124), stoga se može zaključiti da roditelji i odgojitelji zauzimaju slično stajalište. Podatak da roditelje i odgojitelje ne obeshrabruje činjenica da je dijete zadobilo lakšu ozljedu prilikom neke aktivnosti predstavlja svojevrsni društveni konsenzus. Ukoliko roditelj, odnosno odgojitelj smatra da je određena aktivnost korisna i u njoj vidi potencijalni napredak ili zadovoljstvo kod djeteta, spreman je provoditi, odnosno dopustiti tu aktivnost čak i ako postoje potencijalne negativne posljedice. Prema tome, profesionalan odgojitelj ima ključnu zadaću prilikom provođenja i poticanja *rizične igre* navesti svrhu i dobrobit određene igre, čak i ako su to zabava i pozitivne emocije. Statistički značajna najveća razlika (t = -6,979, p = ,000) između roditelja i odgojitelja utvrđena je u tvrdnji koja se odnosi na korištenje čekića i čavala bez nadzora odraslih. Roditeljski stavovi prema navedenoj aktivnosti mogu se pojasniti s obzirom na to da opisana aktivnost uključuje dvije razine rizika (korištenje novog potencijalno opasnog alata, odsustvo nadzora odrasle osobe). Ovakvom pristupu moguće je suprotstaviti stavove odgojitelja. Odgojitelji koji su u materijalno okruženje dječjega vrtića uključili neoblikovani i nestrukturirani materijal mogu procijeniti napredak i/ili razinu dječje ekspertize prilikom rukovanja s „opasnim“ alatima. Moguće je da na takav način grade povjerenje u dijete i njegove sposobnosti za korištenje potencijalno opasnih alata. Odgojitelji, svjesni dobrobiti u vidu samopoštovanja i samopouzdanja, divergentnoga mišljenja te jačanja autonomije, potiču dijete na samostalno rješavanje problema. Roditelji to možda čine rjeđe bilo zbog nedostatka vremena, bilo zbog potrebe pretjeranoga zaštićivanja djeteta.

Pronađena je statistički značajna razlika (t = –3,754, p = ,000) u stavovima roditelja i odgojitelja o povjerenju u dijete (*Imam povjerenja u dijete rane i predškolske dobi da će se igrati na siguran način.*). Roditelji procjenjuju kako rijetko (M = 2,27, SD = 1,167) imaju povjerenje u djetetovu igru na siguran način, dok odgojitelji procjenjuju kako često (M = 3,05; SD = 1,393) imaju povjerenje u takvu djetetovu igru. U pitanjima koja su podrazumijevala igru s „opasnim“ alatima (čekić, čavli, nož) i odgojitelji i roditelji imaju sličan stav o neprimjerenosti korištenja ovih poticaja te procjenjuju kako rijetko (roditelji M = 1,49, SD = 0,890; odgojitelji M = 2,70, SD = 1,561) dopuštaju takvu vrstu igre. Odsustvo igre s „opasnim“ alatima utječe na mogućnost iskušavanja i savladavanja vještina koje su potrebne za kompetentno rukovanje tim alatima (Sandseter, 2011). Posljedično tome, rizik nije otklonjen, nego je odgođen. Strah od navedenih aktivnosti opravdan je ako dijete nije upoznato s predmetom i njegovom namjenom, stoga je zadaća odraslih omogućiti djetetu i potencijalno rizična iskustva.

Nije utvrđena statistički značajna razlika prema spolu postoji osim u jednoj tvrdnji prema čemu možemo zaključiti da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima prema *rizičnoj igri* u kategoriji

spola. Dobivene tvrdnje ne podudaraju se s prethodnim istraživanjem koje je Sandseter (2013) provela s norveškim praktičarima u kojima rezultati pokazuju da muškarci postižu bolje rezultate na ljestvici traženja uzbuđenja (*excitement-seekingscales*), imaju liberalnije stavove prema *rizičnoj igri* te češće omogućuju djeci da se uključe u *rizičnu igru* nego što to čine žene. Halavuk (2018) navodi kako je moguće da odgojitelji kroz inicijalno obrazovanje, potom kroz stažiranje i daljnjim cjeloživotnim obrazovanjem stječu znanja koja ih osnažuju te osposobljavaju na poticanje *rizične igre*.

Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika između grupa u odnosu na dob ispitanika (F = 0,466; p = ,710) i radno iskustvo odgojitelja (F = 1,767; p = ,170). S obzirom na rezultat, ostaje nejasno koliki je utjecaj cjeloživotnoga učenja na implementiranje suvremenih paradigmi u odgojno-obrazovnu praksu. Vidljivo je kako ne postoji razlika u mišljenjima odgojitelja koji su na sredini svojega karijernog puta te odgojitelja koji su u ovoj profesiji proveli više od 30 godina, što može biti poticaj za preispitivanje razvoja kompetencija odgojitelja. Može se problematizirati i kvaliteta te sadržaj inicijalnoga obrazovanja odgojitelja s obzirom na to da početnici imaju jednake stavove prema suvremenim paradigmama kao i odgojitelji čiji je karijerni put pri samome kraju. Nije pronađena statistički značajna razlika u odnosu na dob niti kod roditelja, što iznenađuje s obzirom na informatičku pismenost mlađih generacija te dostupnosti informacija na internetskim portalima, znanstvenim časopisima i bazama. Moguće je da tome pridonosi činjenica da ne postoji dovoljan broj tekstova na hrvatskom jeziku o dobrobiti rizične igre.

Razmatrajući razlike u procjenama s obzirom na obrazovanje sudionika istraživanja utvrđena je statistički značajna razlika (p = ,00) između ispitanika sa srednjom stručnom spremom u odnosu na ispitanike koji imaju završeni preddiplomski studij te između ispitanika sa srednjom stručnom spremom u odnosu na ispitanike koji imaju završeni diplomski studij. Pretpostavlja se da osobe višega stupnja obrazovanja imaju veću autonomiju i, moguće je, odgovornost koja s njom dolazi. Vjerojatnije je da će ispitanici s višim stupnjem obrazovanja i izvan radnoga okruženja biti spremniji zauzimati stavove te kritički gledati na situaciju. Osim toga, moguće je da osoba studiranjem otkriva i upoznaje znanstvena istraživanja, postaje znanstveno pismena te u budućnosti selektira informacije koje su dostupne prema njihovim izvorima i referencama. Na temelju navedenih činjenica, ispitanici koji su završili preddiplomski i diplomski studij na lakši način dolaze do vrijednih i pouzdanih informacija temeljenih na istraživačkom radu, budući da su upoznati sa znanstvenim bazama. S druge strane, nerealno je očekivati da će se svi pojedinci nakon završetka srednjoškolskoga obrazovanja odlučiti za daljnje školovanje. Stoga je važno osnažiti ih i omogućiti im pristup informacijama jer je često riječ o motiviranim pojedincima koji su spremni učiti i razvijati se zbog dobrobiti djece. Odabirom specifičnih tema na roditeljskim sastancima, javnim tribinama te općim širenjem informacija putem mrežnih stranica ili društvenih mreža možemo na jednostavan način doprijeti do motiviranih pojedinaca u društvu te napraviti zaokret u pogledu na *rizičnu igru*.

Zaključak

Rezultati provedenoga istraživanja pokazali su kako se glavna hipoteza djelomično prihvaća. Ovisnošću o sigurnosti *rizična igra* svedena je na minimum, a samim time otpornost pojedinaca na vanjske i unutarnje stresore slabi. Nedostatkom prihvatljivih razina stresa u svakodnevnom životu djeteta proces osnaživanja supstituiran je procesom senzibilizacije što rezultira pojedincima koji se vrlo teško odupiru stresu što im, moguće, narušava kvalitetu života. Sama činjenica o odbacivanju, odnosno prihvaćanju hipoteze vrlo malo govori o kvalitativnim saznanjima iz istraživanja. Iako postoji statistički značajna razlika u stavovima roditelja i odgojitelja prema *rizičnoj igri*, gledajući sveukupne rezultate dolazi se do spoznaje da je prihvaćenost aktivnosti koje su karakteristične za *rizičnu igru* u pravilu niska. S obzirom na dostupnost istraživanja koja govore u korist te ističu pozitivne utjecaje *rizične igre* na rast i razvoj djeteta rane i predškolske dobi, ovi rezultati moraju potaknuti na promišljanje o poticajima koji se nude djeci. U ovom istraživanju nije pronađena statistički značajna razlika prema stavovima o *rizičnoj igri* s obzirom na dob, spol i godine radnoga iskustva odgojitelja. S druge strane, pronađena je statistički značajna razlika u stavovima prema *rizičnoj igri* s obzirom na obrazovanje. Naime, ispitanici koji su završili preddiplomski studij, odnosno diplomski studij, liberalnije su vrednovali aktivnosti koje su karakteristične za *rizičnu igru* te su bili skloniji dopuštati navedene aktivnosti u odnosu na ispitanike sa završenom srednjom stručnom spremom. Kako bi se moglo generalizirati, valja provesti dodatna istraživanja na području Međimurske županije te ostatku Republike Hrvatske. Daljnja istraživanja dala bi jasniji uvid u društvenu percepciju *rizične igre* te percepciju odgojitelja i roditelja prema *rizičnoj igri*. Krajnji cilj kojem bi trebalo težiti jest implementacija *rizične igre* u strateške i zakonodavne dokumente Republike Hrvatske što bi kao posljedicu imalo daljnje definiranje *rizične igre*, uključivanje *rizične igre* u nastavne planove i programe studija Učiteljskoga fakulteta, ali i drugih fakulteta koji uključuju programe pedagogije i psihologije te samim time i u odgojno-obrazovnu praksu. Isto tako, u svakom trenutku valja podsjećati na pozitivne utjecaje *rizične igre* te na taj način osnažiti odgojitelje, roditelje i djecu u provođenju aktivnosti *rizične igre*.

Literatura

Adams, J. (2006). *Risk*. Routledge.

Cline, F. i Fay, J. (2006). *Parenting with love & logic*: *teching children responsibility*. NavPress Publishing.

Gray, P. (2014, April 7). Risky play: Why children love it and need it. *Psychology Today*. https://www.psychologytoday.com/blog/freedomlearn/201404/risky-play-why-children-love-it-andneed-it

Halavuk, A. (2018). *Uloga odgojitelja u poticanju rizične igre djece rane i predškolske dobi*. Diplomski rad. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb

Harper, N. J. (2017). Outdoor risky play and healthy child development in the shadow of the "risk society": A forest and nature school perspective. *Child & Youth Services, 38*(4), 318–334. https://doi.org/10.1080/0145935X.2017.1412825.

Hill, A. i Bundy, A. C. (2014). Reliability and validity of a new instrument to measure tolerance of everyday risk for children. *Child: care, health and development, 40*(1), 68–76.

Nikiforidou, Z. (2017). The cotton wool child. U: Owen, A. (ur.) *Childhood today* (str. 11–22). SAGE Publications

Odenweller, K. G. i Weber, K. (2014). Investigating helicopter parenting, family environments, and relational outcomes for millennials. *Communication Studies, 45*(4), 407–425.

Readdick, C. A., i Park, J. J. (1998). Achieving Great Heights: The Climbing Child. *Young Children, 53*(6), 14–19.

Sandseter, E. B. H. (2011). Children's risky play in early childhood education and care. *ChildLinks. Children's Risky Play, 3*, 2–6.
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 Pshychology, 9*(2), 257–284.
Sandseter, E. B. H. (2007. Categorizing risky play – How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, *15*(2), 237–252.
Stephenson, A. (2003). Physical Risk-taking: Dangerous or Endangered? *Early Years, 23*(1), 35–43.
Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors: Spaces And Places, Risk And Challenge*. Open University Press.
Weber, J. (2014). Helicopter Parenting. *Healthy Living Magazine*.
http://www.healthylivingmagazine.us/Articles/641/
Wyver, S., Tranter, P., Naughton, G., Little, H., Sandseter, E. B. H., Bundy, A. (2010). Ten ways to restrict children's freedom to play: The problem of surplus safety. *Contemporary Issues in Early Childhood, 11*(3), 263–277.

Parent's and teachers' self perception towards risky play

Abstract
Avoiding potentially risky situations and overprotection of the children limits their learning opportunities. The risky play (a play that involves potentially dangerous activities of children) occurs most often in the Scandinavian early childhood education curricula. Risky play allows a child to deal with potentially dangerous situations therefore it can encourage the child to learn and explore possible solutions. If most adults try to protect a child from risky play, it is justified to research parents' and teachers' attitudes towards risky play.
The aim of this paper is to research the correlation of parents' and teachers' gender, age, level of education and the work experience of educators and their attitudes towards risky play. The research was conducted with 316 participants, of which 279 were parents and 37 were teachers. The study used adapted The Tolerance to Risk in Risky Play Scale (TRiPS). The research found there is statistically significant difference in perception risky play between parents and teachers. Also, a statistically significant difference was found in the self-perception of attitudes towards risk play with regard to the education of the participants.

Keywords*: early and preschool child; child overprotection; risky game; risk*

Izvorni znanstveni rad

Edukativna platforma za mrežno učenje *Campster* u kontekstu cjeloživotnoga obrazovanja

Luka Pongračić, Tea Čarapović i Marta Zečević

Sažetak

Sve su više prisutne ponude različitih oblika, područja i tema mrežnoga učenja. Mrežni tečaji brzorastuća su industrija u svijetu, a sveprisutni su postali i u Republici Hrvatskoj. Iako su oblik neformalnoga učenja, ipak privlače veliki broj ljudi. Ovaj rad analizira mrežno učenje kao dio cjeloživotnoga obrazovanja, njegove prednosti i nedostatke. Prikazani su principi rada Mrežne edukacijske platforme Campster koja nudi tečajeve mrežnoga učenja iz područja programiranja, stranih jezika, poslovnih tečajeva i osobnoga razvoja. Provedeno je istraživanje anketnim upitnikom među polaznicima mrežnih tečajeva te su dobiveni rezultati koji opisuju koja skupina ljudi polazi tečaje, razloge odabira mrežnoga učenja, najpoželjnija područja, utjecaje na motivaciju i kreativnost polaznika te negativne strane mrežnoga učenja. Također, provedena je i analiza uspješnosti polaznika tečaja Usmjereno učenje kroz igru *koji je predviđen za roditelje i nastavnike te studente odgojno-obrazovnih studija. Analizirana je uspješnost u rješavanju zadataka te završnoga testa. Ovaj rad prikazuje različite utjecaje i učinke mrežnoga učenja na cjeloživotno učenje i neformalno obrazovanje roditelja, nastavnika i studenata.*

Ključne riječi: *cjeloživotno učenje; kreativnost; motivacija; mrežno učenje*

Uvod

Prema *Hrvatskoj enciklopediji*[1] učenje je proces stjecanja znanja, psihomotornog ili verbalnog. Posljedica procesa učenja je pamćenje. Obrazovanje je organizirani pedagoški proces stjecanja znanja i razvijanja spoznaje. Prema dobi dijeli se na predškolsko, školsko i obrazovanje odraslih. Opće obrazovanje svladava se na nižim stupnjevima obrazovanja, a profesionalna obrazovanja uz naglašenu stručnu osposobljenost na višim stupnjevima.

Prema nacionalnoj obrazovnoj kampanji *Tjedan cjeloživotnog učenja* cjeloživotno je obrazovanje koncepcija koja obrazovanje promatra kao cjeloživotni proces, počinje obveznim školovanjem i formalnim obrazovanjem te traje cijeli život. Osim u školstvu, cjeloživotno obrazovanje važno je i za brojna druga područja. Inženjeri, liječnici, nastavnici, odvjetnici, geolozi, računalni programeri i direktori već pet godina poslije fakulteta postaju „zastarjeli" ako ne obnavljaju svoja znanja (Mujić, 2007). Cjeloživotno obrazovanje obuhvaća organizirano učenje te nije isto što i cjeloživotno učenje.

S druge strane, cjeloživotno je učenje sveukupna aktivnost učenja tijekom života s ciljem unapređenja znanja, kompetencija i vještina unutar građanske, društvene i osobne perspektive zaposlenja. Shvaća se kao kontinuirani proces gdje su motivacija i rezultati u pojedinom životnom razdoblju uvjetovani iskustvima, navikama i znanjem stečenim u mlađoj životnoj dobi. Uz cjeloživotno učenje veže se osobno zadovoljstvo i razvoj, društvena uključenost, zapošljivost i aktivno građanstvo. Ono obuhvaća i nenamjerno, neorganizirano i spontano stjecanje znanja (*Tjedan cjeloživotnog učenja*). Učenje i poučavanje nije više ograničeno samo na učionicu, čovjek može učiti bilo gdje i bilo

[1] http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=62928

kada. Pastuović (2008) opisuje cjeloživotno učenje kao fleksibilan sustav oblika učenja koji omogućuje razvijanje i stjecanje kompetencija koje su potrebne za život. Koncept obrazovanja uži je od koncepta učenja. Obrazovanje je namjerno učenje, a učenje može biti namjerno i nenamjerno.

„Cjeloživotno učenje zahtijeva da se obrazovanje sagleda u njegovom totalitetu. Ono pokriva formalni, neformalni i informalni oblik obrazovanja i pokušava integrirati i artikulirati sve strukture i faze obrazovanja duž vertikalne i horizontalne dimenzije. Ono je također karakteristično po svojoj fleksibilnosti što se tiče vremena, prostora, sadržaja, načina učenja i stoga zahtijeva samoupravljivo učenje, dijeleći nečije prosvjetljenje s drugima i prihvaćajući različite stilove i strategije učenja." (Dave, 1976, str. 35–36). Pastuović (2008) dijeli cjeloživotno učenje na formalno obrazovanje, neformalno obrazovanje, informalno obrazovanje i iskustveno učenje. Formalno obrazovanje najviši je organizirani oblik učenja, odnosno školovanje. Organiziraju ga obrazovne institucije, a rezultira certifikatom, odnosno diplomom o završenom stupnju obrazovanja. Provodi se u školama, na sveučilištima i koledžima. Započinje u dobi od 5 do 7 godina, a završava u dobi od 20 do 25 godina (Dohmen, 1996). Neformalno je obrazovanje prema *Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja* (2000) sustavno organizirano obrazovanje čiji kraj rezultira potvrdom kojom se ne stiče stupanj stručne spreme. Odvija se u školama i drugim ustanovama, obuhvaća osobe svih dobnih skupina. Provodi se u obliku konferencija, simpozija, seminara, tečaja te na brojne druge načine. Svakoj osobi koja uči na taj način osigurana je potpora. Dohmen (1996) definira informalno učenje kao namjerno učenje bez potpore, odnosno samoobrazovanje. Osoba koja uči nema pomoć i sama se organizira. To je ujedno i učenje koje proizlazi iz iskustva. Iskustveno je učenje nenamjeran i nesvjestan oblik učenja. Uči se prolazeći kroz razne životne situacije i radeći. Svi navedeni oblici učenja međusobno su povezani.

O cjeloživotnom učenju i obrazovanju ne govori se samo u 21. stoljeću. U Engleskoj se još prije 100 godina pojavio *pojam lifelong education*. Cjeloživotno obrazovanje postaje sve češće nakon Drugoga svjetskog rata. Cjeloživotno obrazovanje kao termin prihvaćen je na UNESCO-vim međunarodnim konferencijama o obrazovanju odraslih 1960. i 1965. godine (Pastuović, 2008). Coombs (1968) govori o krizi učenja te kako je školski sustav neprikladan za zadovoljavanje obrazovnih potreba koje su nastale promjenama u gospodarstvu i politici.

U istraživanju koje je provedeno 2003. godine u zemljama jugoistočne Europe petina institucija za obrazovanje učitelja uzela je u obzir opciju cjeloživotnog učenja, a većina je u početnoj fazi i fazi planiranja. Klapan sa suradnicima (2009) provodi istraživanje kojim zaključuje da su studenti spremni investirati u vlastitu edukaciju u budućnosti te da visoko vrednuju cjeloživotno učenje. U drugom istraživanju koje su proveli Rajić i Lapat (2010) većina studenata Učiteljskoga fakulteta za budućnost bira informalne oblike obrazovanja. Trećina ima želju svoje obrazovanje nastaviti u formalnom obliku upisivanjem doktorata. Pavin je sa suradnicima (2005) istraživanjem utvrdila da osim usavršavanja putem predavanja, seminara i radionica postoji potreba za poslijediplomskim studijima iz metodika i obrazovnih znanosti.

U Hrvatskoj se obrazovni proces mijenja te se s modela primanja informacija prelazi na model učenja iskustvom i stvaranjem. Kako bi se to što kvalitetnije ostvarilo, učitelji su se dužni obrazovati tijekom cijeloga života. Kvalitetan učitelj visoko je motiviran za nastavkom učenja tijekom života. Vizek Vidović (2005) ističe kako učitelji moraju biti spremni na cjeloživotno učenje i usavršavanje ako žele učinkovito odgovoriti zahtjevima koji se stavljaju pred njih. Odgovorni su za poticanje motivacije kod svojih učenika za cjeloživotnim učenjem i stvaranjem samostalnih učenika s potrebom za ulaganje u vlastiti rast i razvoj. Trenutno se u Hrvatskoj provode brojni mrežni tečajevi za učitelje, nastavnike i stručne suradnike na kojima samostalno uče o programu *Škola za život.*

U današnje vrijeme kada je tehnologija sve razvijenija, a korištenje interneta je svakodnevica, samoobrazovanje je sve češći oblik učenja. Svatko može brzo pronaći sadržaje koji ga zanimaju bez obzira gdje se nalazio. U suvremenim školama sve je više programa koji potiču samoorganizaciju učenja. Cjeloživotno je obrazovanje ključno za napredak i razvoj pojedinca.

Mrežno učenje

Živimo u vremenu stalnih promjena u tehnologiji, znanosti i komunikaciji. Djeca su još prije polaska u školu okružena internetom, računalima, mobitelima, videoigrama i televizijom. Prije se nauče služiti mobitelom nego pisati olovkom. U Republici Hrvatskoj veći je broj registriranih mobitela nego što je ukupni broj stanovnika (Matijević, 2014). Mobilni uređaji ne služe više samo za komunikaciju nego mogu poslužiti kao sredstvo podučavanja i komunikacije u razredu. U hrvatske se škole polako uvode tableti, a učitelji gotovo svakodnevno koriste računalo u nastavi. Uvođenjem e-Dnevnika i stariji učitelji prisiljeni su naučiti se služiti računalom. Za mrežno učenje učitelji i studenti najčešće koriste *Loomen*.

Kako se tijekom školovanja ne zadovoljavaju svi interesi i želje pojedinca, sve veći broj ljudi okreće se mrežnom učenju. To je drukčiji način učenja od standardnog, interaktivan je i sudionici imaju sami kontrolu nad vremenom i mjestom učenja. Prema priručniku *Osnove e-učenja*[2] mrežno je učenje proces učenja podržan i potpomognut uporabom informacijsko-komunikacijskih tehnologija. Upotrebljavaju se nove multimedijske tehnologije i internet radi poboljšanja kvalitete učenja. Matijević (2014) ističe da je mrežno učenje sinonim za termine multimedijalna predavanja, multimedijalno obrazovanje ili multimedijalna nastava koji su već odavno u didaktici i psihologiji učenja. Mrežno se učenje može izvršavati na različite načine, kao što je korištenje samostalnih jedinica za samostalno učenje, asinkronih interaktivnih sesija (gdje sudionici komuniciraju u različito vrijeme) ili sinkronih interaktivnih sesija (gdje se sudionici susreću u stvarnom vremenu). To je koncept koji obuhvaća različite primjene, procese i metode učenja. Sustavi učenja koji se temelje na formaliziranoj nastavi, ali uz pomoć elektroničkih izvora, poznati su kao mrežno učenje (Postolov i sur., 2017). Prema Mathis i Jackson (2008) to je organizirano korištenje interneta za provođenje obuke. Prema Raymond (2010) mrežno učenje jedna je od metoda obuke. Stockley (2003) ističe kako je to proces učenja, osposobljavanja i obrazovanja elektroničkim putem. Horton (2012) opisuje mrežno učenje kao korištenje elektroničke tehnologije u stvaranju iskustva učenja. Kod mrežnog učenja računalo ili neki drugi elektronički uređaj osigurava materijale za obuku, obrazovanje ili učenje. Neupitno je da primjena računala i interneta čini glavnu komponentu mrežnog učenja. Može se označiti i kao platforma koja omogućuje prijenos vještina i znanja gdje se pružanje edukacije omogućuje brojnim sudionicima u istim ili različitim vremenima. Jasno je da se gotovo sve definicije mrežnoga učenja usredotočuju na korištenje elektroničkih izvora, računala i Interneta u procesu podučavanja. Moderne tehnologije i internet čine da učenje nije više ograničeno na četiri zida učionice (Mahdizadeh i sur., 2007). Izraz *e-learning* prvi put upotrijebljen je na seminaru *Computer Based Training* 1999. godine, iako takva ideja postoji otprije. Mrežno se učenje odvijalo još 1984. godine putem računalnih tečaja na disketama, a kasnije na CD-ovima (Mihaljević, 2016). Za nove generacije koje ne mogu zamisliti život bez tehnologije i interneta mrežno je učenje općeprihvaćeno. Iako se preporučuje korištenje takve vrste učenja u svim razinama obrazovanja, često se ono svodi na preuzimanje nastavnih materijala s mrežnih stranica nastavnika, a tek nešto rjeđe se koriste i forumi (Bognar i sur., 2016).

Prema *Hrvatskoj enciklopediji*[3] oblici učenja su asocijativno, perceptivno, socijalno i programirano učenje. Programirano je učenje takvo da je sadržaj koji se uči rascjepkan na dijelove koji se postupno prikazuju onomu koji uči, uz stalne povratne informacije o uspješnosti učenja. Iz toga možemo zaključiti kako je mrežno učenje upravo programirani oblik učenja.

Prema Mihaljeviću (2016) prednosti mrežnog učenja su te da nije potreban poseban prostor za učenje, a vrijeme učenja izvodi se u skladu s mogućnostima svakog pojedinca. Moguće je brzo i lagano doći do potrebnih izvora, a materijali se lakše održavaju i objavljuju na internetu. Jedna od glavnih prednosti je interaktivnost sa sadržajem, nastavnikom i ostalim polaznicima. Primjer uspješnoga interaktivnog alata je forum. On služi za raspravu o različitim temama i često se koristi u

---

[2] https://www.srce.unizg.hr/tecajevi/popis-osnovnih-tecajeva/A206

[3] http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=62928

društveno-humanističkim predmetima. Nedostatak je što neki prostori nisu primjereno opremljeni za kvalitetno provođenje mrežnoga učenja. Ako se polaznicima da mogućnost da sami planiraju vrijeme za učenje, oni će često raditi nešto drugo. Nedostatak je i to što je ponekad teško pronaći pouzdan izvor na internetu, a postoji i opasnost od neovlaštenoga preuzimanja materijala. Mujić (2007) kao prednost ističe pomak s geografskoga na virtualni prostor, čime obrazovanje postaje dostupnije širem krugu ljudi. Ovakvo učenje demokratizira pristup edukaciji i omogućuje ju svima bez obzira na dobne granice i brojne druge razlike. Introvertiranim osobama mrežno učenje olakšava obrazovanje. Za Jukić (2017) pogodnost mrežnog učenja je financijska isplativost. Studenti na fakultetima mogu pomoću videokonferencije slušati predavanja domaćih i inozemnih stručnjaka. Također, inozemni studenti mogu slušati predavanja u Hrvatskoj. Mrežni oblik učenja povezuje predavača i studenta bez obzira na udaljenost. Na taj način fakulteti mogu postati atraktivniji studentima. Prednost je ta što nema potrebe za predavaonicama i putnim troškovima predavača. Druge pogodnosti koje navodi su fleksibilnost vremena i prostora, izbjegavanje puta radi predavanja, individualizacija učenja, asinkrona komunikacija s mentorom i različite strategije učenja. Jukić smatra kako je jedna od osnovnih negativnih karakteristika mrežnoga učenja manjak socijalizacije. Studenti se često ne povežu sa svojim mentorom ili profesorom jer ga nisu imali priliku upoznati uživo. Kako bi student bio organiziran i redovan dok uči sam pomoću računala ili mobitela mora biti visoko motiviran. Motivacija ga potiče da ne odustaje te da i dalje uči na taj način. Po mišljenju mnogih studenata i stručnjaka jedne od najvećih negativnosti kod mrežnoga učenja jesu tehničke teškoće. Korisnik često može imati problema sa zvukom, registracijom i internetskom mrežom. Rezultati istraživanja koje je provedeno među studentima hrvatskih sveučilišta pokazuju kako su studenti motivirani za mrežni oblik nastave. Nemaju izrazito negativan niti pozitivan stav o tehnološkoj opremljenosti fakulteta, kao niti o količini i strukturi nastavnih sadržaja koji se nude. Neutralan stav zauzeli su o tome potiče li mrežno učenje kreativnost i želju za daljnjim istraživanjem. Nisu pozitivno niti negativno odgovorili potiče li se na taj način timski rad te svladava li se tako gradivo brže. Za mrežno učenje više su motivirani izvanredni studenti. Razlog može biti taj što izvanredni studenti često rade uz studij te nemaju obavezu dolaziti redovno na predavanja. Svi studenti smatraju da posjeduju vještine, znanje i potrebnu opremu za mrežno učenje.

Motivacija i kreativnost

Mujić (2007) u svojem radu navodi kako je za uspjeh u 21. stoljeću potrebno biti otvoren za promjene, sposoban za brzo donošenje odluka, intrinzično motiviran, originalan, fleksibilan i sposoban za brzo oslobađanje potisnute kreativne energije. Prema *Hrvatskoj enciklopediji*[4] motivacija je psihički proces koji nas potiče na mentalne ili tjelesne aktivnosti i „iznutra" djeluje na naše ponašanje. Može biti intrinzična i ekstrinzična. Postiže se veći uspjeh ako je osoba intrinzično, a ne ekstrinzično motivirana. Kada je osoba motivirana, lakše počinje s procesom učenja i duže zadržava pažnju. Motivacija uvelike može utjecati na ishode učenja. Na nju mogu utjecati osobine učenika, ciljevi koje učenici žele postići učenjem, interesi, prethodno postignuće i iskustvo (Vizek Vidović i sur., 2003). Svaka osoba koja kreće s učenjem ima drukčiji cilj koji želi postići, a to može utjecati na motivaciju i konačan uspjeh. Prema Archer (1994) ciljno usmjerenje može biti usmjereno na znanje, izbjegavanje truda i izvedbu. Učenici koji su usmjereni na znanje, svjesni su da će postići veći uspjeh ako se više potrude. Oni učenici koji su usmjereni na izbjegavanje truda često su pasivni te postižu niži uspjeh u školi. Učenici koji su usmjereni na izvedbu površinski pristupaju učenju. Prema Biggs (1987) pristupi učenju su strateški, dubinski i površinski. Uspjehom su motivirane osobe koje strateški pristupaju učenju. Osobe koje učenju pristupaju dubinski intrinzično su motivirane i uživaju u učenju. S druge strane, osobe koje učenju pristupaju površinski ekstrinzično su motivirane.

Ljudi često nisu svjesni kako raspolažu svojim slobodnim vremenom te nisu dovoljno motivirani za samopoučavanje. Iz toga se razloga sve više uvodi mrežno poučavanje jer je dinamičnije i fleksibilnije.

[4] http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=42115

Na taj se način uči kroz zabavu, svatko si sam prilagođava vrijeme i mjesto učenja i samim time je osoba motiviranija. Provedena istraživanja o primjeni IKT-e u obrazovanju (Balanskat i sur., 2007; Bulić, 2018; Orser, Riding i Li, 2019) ukazuju na važnost integriranja IKT-e u nastavni proces radi pozitivnoga i motivirajućega utjecaja na učenike i njihovo osposobljavanje za život u digitalnom društvu. Sudionici mrežnog učenja razlikuju se prema prethodnim iskustvima, mentalnoj kondiciji i motivaciji (Matijević, 2000; Lindquist, Pettersson, 2019). Osobe koje pohađaju razne tečaje i izobrazbe prema području interesa često su motiviranije nego osobe kojima je nametnuto učenje određenih sadržaja bez obzira na područje interesa.

Prema *Hrvatskoj enciklopediji*[5] kreativnost je sposobnost stvaranja jedinstvenoga i novoga rješenja, ideja, proizvoda i sl. Rezultati moraju biti originalni i statistički rijetki. U psihologiji ljudsko mišljenje može biti divergentno i konvergentno. Prema psihologu Joyu Paulu Guildfordu kreativno je mišljenje divergentno mišljenje (Somolanji, Bognar, 2008). Ono je fleksibilno, originalno i fluentno. Postoji više pristupa koji definiraju kreativnost na svoj način. Kognitivni pristup kreativnost ne smatra samostalnim procesom nego dijelom većega procesa razmišljanja. Sociopsihološki pristup smatra da je za kreativnost važna motivacija, osobine ličnosti i socijalna klima (Somolanji, Bognar, 2008). Suvremena psihologija smatra da je većina ljudi kreativna. U Anićevu rječniku kreativna je osoba ona osoba koja ima stvaralački duh i sposobna je za stvaralaštvo. „Zajednička definicija koja obuhvaća većinu gledišta mogla bi glasiti da je kreativnost urođena sposobnost svakog pojedinca da proizvodi određenu novinu na već postojeće stanje bilo u materijalnoj, bilo u duhovnoj sferi (rješenja, ideje, umjetnički oblici, teorije ili proizvodi), da je ta novina originalna, ekonomična i primjenjiva unutar određenoga socijalnoga konteksta te da je pozitivno usmjerena.“ (Somolanji, Bognar, 2008, str. 89) Četiri su kategorije kreativnosti: kreativna osoba, kreativni produkt, kreativni proces i kreativna okolina. Svaka je osoba rođena kreativna, a na razvoj te kreativnosti utječu drugi faktori. Kreativna osoba je uporna i motivirana, samopouzdana, otvorena prema novim iskustvima i spremna na rizike. Kreativni proces je način stvaranja kreativnog produkta. Proces može dovesti do raznih neobičnih ideja ili kombinacije starih i novih ideja. Osnovne faze kreativnog procesa su definiranje problema, inkubacija, iluminacija i verifikacija. Kreativna okolina je društvo u kojem osoba živi i koje ga okružuje, potiče ili sputava (Somolanji, Bognar, 2008).

O kreativnosti učitelja ovisi razvoj kreativnosti učenika. Na kreativnost učitelja utječu plaća, uvjeti rada, međuljudski odnosi s učenicima, roditeljima i kolegama, ali najvažnija je intrinzična motivacija. Utječe i posvećenost poslu koji se obavlja, ali i rezultati koji su vidljivi. Za kreativnost bitna je i pozitivna atmosfera u razredu. Osim motivacije, za razvoj kreativnosti potrebna su određena znanja i sposobnosti. Dodatna usavršavanja i izobrazbe mogu utjecati na učiteljevu kreativnost. Bitan je i način školovanja budućih učitelja. Veliko značenje ima proces permanentne edukacije učitelja pri čemu su osobito značajne zajednice učenja. Zajednice učenja grupe su udruženih osoba koje u dužem vremenskom razdoblju svojom voljom surađuju sa ciljem osobnog učenja, unapređivanja prakse, kritičkog promišljanja i stvaranja zajedničke vizije (Bognar, Bognar, 2007). Pojavljuju se krajem prošlog stoljeća u SAD-u i preteča su današnjim forumima, društvenim mrežama i mrežnim platformama za učenje.

Kreativnost se može sputati nemotivirajućom okolinom, lošim socioekonomskim uvjetima, netolerancijom na pogreške, autoritarnim stavom mentora, inzistiranjem na samo jednom ispravnom načinu ili metodi, nedostatkom vremena te brojnim drugim čimbenicima. U školama je sputana prevelikim brojem učenika u razredima, nestručnim učiteljima te vremenskim, prostornim i materijalnim ograničenjima (Somolanji, Bognar, 2008).

Campster

Campster je interaktivna mrežna platforma na kojoj se stječu znanja i razvijaju vještine neophodne za postizanje profesionalnih ciljeva i ostvarenje tržišnih zahtjeva. Misija Campstera je omogućiti pristup

[5] http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=33832

učenju bilo posvuda i svakomu, a ujedno i motivirati polaznike specijaliziranim modelom interaktivnoga i gamificiranoga učenja. Podržava zajedničko mrežno učenje kroz grupe za učenje. Korisnici skupljaju bodove i priznanja, a trenutni napredak mogu procijeniti kvizom znanja. Svi neophodni materijali za učenje dostavljaju se korisnicima na platformi za učenje putem koje se vrši i proces provjere znanja i polaganja završnih testova.
Korisnik tečaj pohađa prema individualnom tempu, završavajući obaveze i napredujući u procesu učenja prema vlastitim mogućnostima, željama i planovima. Iz toga proizlazi i jedan od slogana ove interaktivne mrežne platforme: *Ovdje učenje nije mučenje*. Korisnik koji koristi tečaj ima mogućnost konzultiranja s mentorom i cijelom zajednicom Campstera putem foruma u svakom trenutku. Riješeni zadatci predaju se mentoru i za njih se dobije povratna informacija. Svakom se tečaju može pristupiti putem mobitela ili računala. Za većinu nije potrebno predznanje. Korisnici na platformi imaju materijale za učenje te im nisu potrebni dodatni materijali. Svaki tečaj sadrži i preporuke za daljnje usavršavanje. Mentori u roku od 5 dana šalju povratne informacije o riješenim zadatcima, a u roku od 7 dana o riješenim završnim zadatcima.
Ova mrežna platforma nudi tečajeve programiranja, digitalne mrežne tečajeve, poslovne tečajeve, tečajeve jezika i osobnoga razvoja te Microsoft Office tečajeve. Prati se potražnja na tržištu rada te se prema tome odlučuje o ponudi. Programiranje je sve više traženo u današnje vrijeme, stoga je moguće pohađati tečajeve o osnovama programiranja, programskom jeziku Java, Python programiranju, Backend programiranju, razvoju mobilnih aplikacija te brojne druge. Također, moguće je mrežno učiti engleski, njemački i talijanski jezik na A1 ili A2 razini. Jezični se tečajevi sastoje od kvizova, igrica, zadataka, audiosnimki i rječnika. Sadrže teoriju, ali naglasak stavljaju na praksu. Microsoft Office paket programa uči se od samih osnova, pa sve do naprednijih opcija. Svi su tečajevi razloženi na mikrolekcije kako bi se što lakše naučilo nešto novo. Moguće je pohađati i besplatne tečajeve, a materijali su dostupni zauvijek. Trajanje tečajeva varira od 2 do 10 mjeseci. Datum početka svaki korisnik bira prema svojim mogućnostima. Moguće je koristiti i EDUPASS mjesečnu ulaznicu koja omogućuje pohađanje 18 tečajeva.
Campster djeluje u Hrvatskoj godinu dana i u tome razdoblju koristilo ga je više od 7000 ljudi (Campster[6]).

METODOLOGIJA

Cilj istraživanja

Glavni je cilj ovoga istraživanja utvrditi stavove polaznika mrežnih tečajeva prema takvoj vrsti učenja te usporediti opću populaciju s polaznicima mrežnih tečajeva na Mrežnoj platformi *Campster.*
Drugi je cilj ovoga istraživanja utvrditi koja skupina ljudi i iz kojih razloga polazi mrežne tečajeve te učinke na motivaciju i kreativnost polaznika.

Hipoteze

Na temelju ciljeva istraživanja proizlaze hipoteze:
H1 – Stavovi prema mrežnome učenju pretežito su pozitivni.
H1.1. (Postoje statistički značajne razlike u pozitivnosti stavova o mrežnome učenju s obzirom na spol polaznika.)
H1.2. (Postoje statistički značajne razlike u pozitivnosti stavova o mrežnome učenju s obzirom na dob polaznika.)
H2 – Postoje statistički značajne razlike u pozitivnosti stavova o mrežnome učenju kod polaznika Mrežne platforme *Campster* u odnosu na opću populaciju.
H3 – Mrežni tečajevi imaju pozitivan učinak na kreativnost polaznika.
H4 – Mrežni tečajevi imaju pozitivan učinak na motivaciju polaznika.

[6] https://www.thecampster.com/hr

Sudionici

Uzorak ovoga istraživanja čini opća populacija sa specifičnim poduzorkom korisnika Mrežne platforme *Campster.* U istraživanju su ukupno sudjelovale 163 osobe, od čega 144 (88,3 %) ženske osobe i 19 (11,7 %) muških osoba. Struktura sudionika utvrđena je prema kategorijama:

Prva je kategorija dob u kojoj su sudionici podijeljeni u dvije skupine, mlađi (od 18 do 47 godina) i stariji (48 godina i više).

Drugu kategoriji predstavljaju zanimanja gdje su sudionici podijeljeni u dvije glavne skupine: osobe koje sudjeluju u odgojno-obrazovnome radu s djecom i ostali.

Treća je kategorija poseban specifični poduzorak korisnika Mrežne platforme *Campster* sa 45 sudionika, što čini 26,7 % ukupnoga uzorka sudionika istraživanja.

Instrument

Podatci su prikupljeni *Upitnikom pozitivnih stavova o mrežnome učenju* konstruiranome za potrebe ovoga istraživanja. Upitnik je bio dostupan mrežno na *Google disc*-u te na Mrežnoj platformi *Campster*. Na pitanja o sociodemografskim obilježjima ispitanici su odgovarali odabirući jedan od ponuđenih odgovora (spol, dob, skupina zanimanja, korisnici *Campstera*).

Na 16 pitanja o samoprocjeni stavova i iskustava prema mrežnim tečajevima ispitanici su odgovarali prema Likertovoj skali u pet stupnjeva (1 – uopće se ne odnosi na mene, 2 – uglavnom se ne odnosi na mene, 3 – niti se odnosi, niti se ne odnosi, 4 – uglavnom se odnosi na mene i 5 – u potpunosti se odnosi na mene). Pouzdanost odgovora izražena Cronbach's Alpha koeficijentom iznosi 0,817 (Tablica 1).

Tablica 1.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,817	16

Postupak

Istraživanje je provedeno tijekom siječnja, veljače i ožujka 2019. Upitnik je bio dostupan mrežno, javno te je provođen anonimno i transverzalno. Podatci su obrađeni pomoću programa *SPSS Statistics v21 for Windows.*

REZULTATI I RASPRAVA

Razlozi pohađanja mrežnih tečajeva

Sudionicima istraživanja bilo je postavljeno pitanje o njihovim razlozima pohađanja mrežnih tečajeva, a ponuđeni odgovori su bili: pristupačnost, brzo učenje, fleksibilnost u vremenu, cjeloživotno učenje, stručno usavršavanje te osobni razvoj. Najveći postotak sudionika (39,2 %) pohađa mrežne tečajeve radi stručnoga usavršavanja. U ovome se postotku valja osvrnuti i na činjenicu da se dio stručnoga usavršavanja za *Školu za život* odvija mrežno, a 55,8 % sudionika sudjeluje u nastavnome procesu te ovaj najveći postotak u ovoj kategoriji ne iznenađuje. Ipak, na drugome je mjestu s 30 % osobni razvoj što upućuje da je mrežno učenje važan dio u cjeloživotnome učenju gotovo trećini ispitanika (graf 1.).

Graf 1. Razlozi pohađanja mrežnih tečajeva

Najpoželjnija područja mrežnih tečajeva

Ispitanicima je bilo ponuđeno nekoliko različitih kategorija obrazovnih područja mrežnih tečajeva. Rezultati upućuju da su najpoželjniji tečajevi s pedagoškim temama (27 %) te mrežni i digitalni tečajevi (19,6 %). Slijede tečajevi osobnoga razvoja (15,3 %), programiranja (12,9 %) i tečajevi jezika (11,7 %). Ovi rezultati podudaraju se s razlozima pohađanjima te je vidljivo da je najviše tečajeva po poželjnosti upravo u području učenja (graf 2.). Može se zaključiti da najveći broj ispitanika sudjeluje u mrežnome učenju radi cjeloživotnoga obrazovanja kako bi na dostupan način mogli usavršiti svoja znanja i kompetencije.

Graf 2. Najpoželjnija područja mrežnih tečajeva

Pozitivnost stavova prema mrežnome učenju

Pri ispitivanju pozitivnosti stava prema mrežnome pitanju korištena je analiza srednje vrijednosti rezultata na upitniku – *Mean* (M = 3,648). Ova vrijednost potvrđuje H1 da su stavovi pretežno pozitivni[7]. Također, postoji visoka standardna devijacija (Sd = 0,54) koja ukazuje na veće razlike u pozitivnosti stavova, isto to potvrđuje i visok koeficijent spljoštenosti rezultata (Kr = 0,84). Ovi podatci ukazuju da je grupa ispitanika prilično heterogena te da postoje veća odstupanja u

[7]Arbitrarno je odabrano da je rezultat (M) veći od 3,5 visok, odnosno da je 3,5 granica

rezultatima. Ovu tezu potvrđuje i široki raspon između najnižega rezultata (min = 1,7) i najvišega rezultata (max = 5,0), gdje raspon iznosi vrlo visokih (**Δ** = 3,3).

Prema spolu sudionika

Kako bi se provjerila razlika u pozitivnosti stavova prema spolu sudionika (Graf 3.) provedeni su T-test i Mann-Whitneyjev test. Prema T-testu provjeravana je srednja vrijednost rezultata (M) i standardna devijacija (Sd). Rezultati: za muške sudionike M = 3,53; a Sd = 0,59. Za ženske sudionike M = 3,66, a Sd = 0,54. Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika (p > 0,05) u pozitivnosti stavova prema mrežnome učenju prema spolu sudionika. Zaključuje se da je podhipoteza H 1.1. odbačena.

Graf. 3. Razlika u pozitivnosti stavova prema spolu sudionika

Prema dobi sudionika

Kako bi se provjerila razlika u pozitivnosti stavova prema dobi sudionika (Graf 4.) provedeni su T-test i Mann-Whitney test. Prema T-testu provjeravana je srednja vrijednost rezultata (M) i standardna devijacija (Sd). Rezultati: za mlađu skupinu sudionika M = 3,68; a Sd = 0,51. Za stariju skupinu sudionike M = 3,45, a Sd = 0,69. Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika (p > 0,05) u pozitivnosti stavova prema mrežnome učenju prema spolu sudionika. Zaključuje se da je podhipoteza H 1.2. odbačena.

Graf 4. Razlika u pozitivnosti stavova prema dobi sudionika

Prema zanimanju sudionika

Kako bi se provjerila razlika u pozitivnosti stavova prema zanimanju sudionika (Graf 5.) provedeni su T-test i Mann-Whitneyjev test. Sudionici su podijeljeni u dvije glavne skupine – jednu skupinu čine sudionici koji sudjeluju u nastavnome procesu, a druga skupina su sudionici s ostalim poslovima. Prema T-testu provjeravana je srednja vrijednost rezultata (M) i standardna devijacija

(Sd). Rezultati: za skupinu sudionika u nastavi M = 3,54; a Sd = 0,55. Za skupinu sudionika ostalih zanimanja M = 3,78, a Sd = 0,51. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika (p < 0,05) u pozitivnosti stavova prema mrežnome učenju prema zanimanju sudionika.

Graf 5. Razlika u pozitivnosti stavova prema zanimanju sudionika

Poduzorak Campster

Posebna kategorija sudionika bili su polaznici tečajeva na Platformi za mrežno učenje *Campster*. Rezultati T-testa pokazuju kod polaznika *Campstera* M = 3,92 i Sd = 0,38; dok je kod ostalih sudionika M = 3,52 i Sd = 0,56. Mann-Whitneyjevim testom utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika (p = 0) u pozitivnosti stavova prema mrežnome učenju. Kod korisnika Campstera je i Sd manja za 0,18 što znači da su homogenija grupa. Ovi podaci potvrđuju H2 - postoje statistički značajne razlike u pozitivnosti stavova o mrežnome učenju kod polaznika Mrežne platforme *Campster* u odnosu na opću populaciju.

Kreativnost

Pozitivnost stavova prema kreativnosti (koliko mrežni tečajevi razvijaju njihovu kreativnost) (Graf 6.) ispitani su u čestici *3. Tijekom sudjelovanja u mrežnome učenju imam više kreativnosti nego obično.* I u čestici *4. Mrežni tečajevi potiču moju kreativnost.* Deskriptivni rezultati statističke analize pokazuju M = 3,37 za sve sudionike istraživanja (N = 163) te Sd = 1,03. Također vidljiv je izrazito velik raspon najnižega (min = 1,0) i najvišega (max = 5,0) rezultata. Ovi podatci odbacuju H3 – mrežni tečajevi imaju pozitivan učinak na kreativnost polaznika. Prema visokoj standardnoj devijaciji i razlici najnižega i najvišega rezultata može se zaključiti da postoje vrlo velike razlike u stavovima prema utjecaju mrežnih tečajeva na kreativnost polaznika, a visoka devijacija pokazuje da je skupina vrlo heterogena.

Graf 6. Pozitivnost stavova prema kreativnosti

Nema statistički značajne razlike prema spolu sudionika (p = 0,968). Skupine su gotovo jednake, no visoke Sd (m = 1,025 i ž = 1,038) ukazuju na podjednaku i visoku heterogenost u obje skupine.

Također, prema dobi sudionika nema statistički značajne razlike (p = 0,2). I ovdje su vidljive visoke Sd (ml. = 1,02 i st. = 1,1) što ukazuju na podjednaku i visoku heterogenost u obje skupine.

Gledano prema zanimanju sudionika (Graf 7.), uočeno je da postoji statistički značajna razlika (p = 0,002). Osobe koje nisu u nastavi imaju statistički značajno veću pozitivnost stava prema kreativnosti u mrežnim tečajevima (M = 3,66) u odnosu na ispitanike koji sudjeluju u nastavnome procesu (M = 3,15). Razlika u srednjoj vrijednosti iznosi (**Δ** = 0,51) i vrlo je visoka.

Graf. 7. Pozitivnost stavova prema kreativnosti (zanimanje sudionika)

Poduzorak Campster

Rezultati T-testa pokazuju kod polaznika *Campstera* M = 3,93 i Sd = 0,78; dok je kod ostalih sudionika M = 3,16 i Sd = 1,04. Mann-Whitneyjevim testom utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika (p = 0) u pozitivnosti stavova prema kreativnosti u mrežnome učenju. Korisnici *Campstera* imaju statistički značajno veću pozitivnost stavova prema kreativnosti u mrežnim tečajevima i razlika (**Δ** = 0,77) je izrazito velika. (Graf 8.)

Vidljiva puno veća kreativnost kod korisnika Campstera. Također, manja Sd ukazuje na manju heterogenost kod korisnika *Campstera* u odnosu na ostale.

Graf 8. Pozitivnost stavova prema kreativnosti (poduzorak *Campster*)

Motivacija

Pozitivnost stavova prema motivaciji (Graf. 9) (koliko mrežni tečajevi razvijaju njihovu motivaciju) ispitani su u čestici *2. Mrežno je učenje poticajno i motivirajuće.* Deskriptivni rezultati statističke

analize pokazuju M = 3,69 za sve sudionike istraživanja (N = 163) te Sd = 0,98. Također vidljiv je izrazito velik raspon najnižega (min = 1,0) i najvišega (max = 5,0) rezultata. Ovi podaci potvrđuju H4 – mrežni tečajevi imaju pozitivan učinak na kreativnost polaznika. Prema visokoj standardnoj devijaciji i razlici najnižega i najvišega rezultata može se zaključiti da postoje vrlo velike razlike u stavovima prema utjecaju mrežnih tečajeva na kreativnost polaznika, a visoka devijacija pokazuje da je skupina vrlo heterogena.

Graf. 9. Pozitivnost stavova prema motivaciji

Nema statistički značajne razlike prema spolu sudionika (p > 0,05). Skupine su gotovo jednake, no visoke Sd (m = 1,06 i ž = 0,97) i ukazuju na podjednaku i visoku heterogenost u obje skupine.

Prema dobi sudionika nema statistički značajne razlike (p > 0,05). I ovdje su vidljive visoke Sd (ml. = 0,94 i st. = 1,18) što ukazuju na podjednaku i visoku heterogenost u obje skupine.

Promatrano prema zanimanju sudionika uočeno je da postoji statistički značajna razlika (p = 0). Osobe koje nisu u nastavi imaju statistički značajno veću pozitivnost stava prema motivaciji u mrežnim tečajevima (M = 4,04) u odnosu na ispitanike koji sudjeluju u nastavnome procesu (M = 3,42). Razlika u srednjoj vrijednosti iznosi (**Δ** = 0,62) i vrlo je visoka.

Poduzorak Campster

Rezultati T-testa pokazuju kod polaznika *Campstera* M = 4,24 i Sd = 0,74; dok je kod ostalih sudionika M = 3,48 i Sd = 0,98. Mann-Whitneyjevim testom utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika (p = 0) u pozitivnosti stavova prema motivaciji u mrežnome učenju. Korisnici *Campstera* imaju statistički značajno veću pozitivnost stavova prema kreativnosti u mrežnim tečajevima i razlika (**Δ** = 0,76) je izrazito velika (Graf 10.).

Graf 10. Pozitivnost stavova prema motivaciji (poduzorak *Campster*)

Analiza uspješnosti polaznika tečaja *Usmjereno učenje kroz igru*

Tečaj *Usmjereno učenje kroz igru* jedan je od mrežnih tečajeva na Platformi za mrežno učenje *Campster* te pripada kategoriji tečajeva *Osobni razvoj*. Autor je i edukator na tečaju Luka Pongračić, jedan od autora ovoga rada. Polaznici kupuju tečaj te ga polaze od kuće mrežno, prolazeći pripremljene materijale kroz šest cjelina podijeljene na korake. Svaka cjelina na kraju ima zadatak koji polaznici trebaju pozitivno riješiti kako bi prešli na sljedeću cjelinu. Na kraju tečaja je završni ispit te završni zadatak. Kako bi polaznici uspješno završili tečaj i dobili certifikat, trebaju uspješno položiti završni ispit te ostvariti minimalno 60 % bodova na završnome zadatku. Sve zadatke pregledava edukator prema unaprijed zadanim kriterijima. Polaznici su pri rješavanju zadataka izrazito uspješni s prosjekom od 95 %, dok je kod završnoga zadatka prosjek nešto manji, oko 85 %. Ovako visoki rezultati uspješnosti polaznika ukazuju na visoku motivaciju pri polaženju tečaja, a evaluacijska ocjena polaznika 4,9 od 5,00 pokazuju da su izrazito zadovoljni stečenim novim znanjima.

Zaključak

Današnje poimanje odgoja i obrazovanja od odgojno-obrazovnih djelatnika zahtijeva širok raspon znanja, vještina i sposobnosti kojima će biti ukorak s najnovijim znanstvenim spoznajama. Ostvarivanje suvremene uloge učitelja i nastavnika podrazumijeva potrebu cjeloživotnoga učenja i obrazovanja, pri čemu se mrežni tečajevi ističu kao moderni medijski izvori učenja. Rezultati provedenog istraživanja pokazuju da polaznici mrežnih tečajeva u najvećoj mjeri pohađaju tečajeve s ciljem stručnog usavršavanja. Prema arbitrarno određenoj granici pozitivnosti stavova (3,5) rezultati istraživanja pokazuju kako polaznici pretežno imaju pozitivne stavove prema mrežnom učenju. Pri tome, utvrđeno je da ne postoje statistički značajne razlike u pozitivnosti stavova ispitanika s obzirom na spol i dob polaznika. Statistički značajnu veću pozitivnost stavova imaju polaznici mrežnih tečajeva vezanih uz odgoj i obrazovanje za razliku od polaznika ostalih vrsta tečajeva. Rezultati pokazuju i statistički značajno veću razliku u pozitivnosti stavova o mrežnom učenju kod polaznika mrežne platforme *Campster.* Analizom rezultata odbačena je hipoteza o pozitivnom učinku mrežnih tečajeva na kreativnost polaznika. Međutim, rezultatima je utvrđeno da mrežni tečajevi imaju pozitivan učinak na motivaciju polaznika. Polaznici mrežnoga tečaja *Campster*-a pokazuju statistički značajno veću pozitivnost stavova prema učinku navedene mrežne platforme na njihovu kreativnost i motivaciju. Analizom uspješnosti polaznika tečaja *Usmjereno učenje kroz igru* dobiveni su rezultati o izrazito uspješnoj prolaznosti polaznika te visokoj razini zadovoljstva stečenim kompetencijama. Iz dobivenih je rezultata vidljivo da korisnici općenito pokazuju zadovoljstvo mrežnim tečajevima, pri čemu korisnici mrežne platforme *Campster* imaju izrazito visok stupanj zadovoljstva te pozitivne stavove prema učinku na kreativnost i motivaciju. Može se pretpostaviti da je jedan od razloga općeg

zadovoljstva korisnika mrežnih tečajeva taj što za razliku od drugih (tradicionalnih) oblika tečajeva mrežni tečajevi omogućuju stjecanje znanja i vještina u vremenu i mjestu prilagođenom korisniku. Mrežni tečajevi pružaju alternativnu mogućnost praćenja ubrzanog razvoja znanosti i tehnologije koji, govoreći u kontekstu odgoja i obrazovanja, od učitelja i nastavnika zahtijeva sustavan razvoj stručnih kompetencija kojima će biti spremni odgovoriti na izazove modernoga doba.

Literatura

Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 430–446.

Balanskat, A., Blamire, R. & Kefala, S. (2007). *The ICT Impact Report: A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. Belgija.

Biggs, J. (1987). *Study Process Questionnaire Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Bognar, B., Gajger, V. i Ivić, V. (2016). Konstruktivističko e-učenje u visokoškolskoj nastavi. *Croatian Journal of Education, 18*, 1, 31–46.

Bognar, L. & Bognar, B. (2007). Kreativnost učitelja kao značajna kompetencija nastavničke profesije. U: Babić, N. (ur.) *Kompetencije i kompetentnost učitelja: zbornik radova s međunarodnog znanstvenog kolokvija održanog 18. i 19. travnja 2007. u Osijeku*. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayer, Filozofski fakultet; Kherson: Kherson State University.

Bulić, M. (2018). *Sustavi e-učenja u promicanju obrazovanja za zdrav i održiv život*, doktorska disertacija. Split: Prirodoslovno- matematički fakultet Sveučilišta u Splitu.

Campster. Retrieved from https://www.thecampster.com/hr (15. 6. 2019.)

Coombs, P. H. (1968). *The World Crisisin Education*. New York: Oxford University Press.

Dave, R. H. (ed.) (1976). *Foundations of Lifelong Education*. New York: Pergamon Press.

Dohmen, G. (1996). *Lifelong Learning: Guidelines for a modern education policy*. Bonn: Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology.

Domović, V., & Godler, Z. (2003). Suvremeno obrazovanje učitelja u Europi i/ili moguća budućnost obrazovanja učitelja u Republici Hrvatskoj. *Metodika, 6*, 49–60.

Horton, W. (2012). *E-Learning by Design*, San Francisco: Pfeiffer.

Hrvatska enciklopedija. Kreativnost. Retrieved from http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=33832 (12.4.2019.)

Hrvatska enciklopedija. *Motivacija*. Retrieved from http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=42115 (12.4.2019.)

Hrvatska enciklopedija. *Obrazovanje*. Retrieved from http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=44619 (12.4.2019.)

Hrvatska enciklopedija. *Učenje*. Retrieved from http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=62928 (12.4.2019.)

Jukić, D. (2017). Tehnička pripremljenost i motiviranost studenata hrvatskih sveučilišta za online oblik nastave. *Život i škola, 1*, 93–104.

Lindqvist, M., & Pettersson, F. (2019). Digitalization and school leadership: on the complexity of leading for digitalization in school. *International Journal of Information and Learning Technology*, *36*, 3, 218-230.

Klapan, A., Rafajac, B. & Rončević, N. (2009). Stavovi studenata preddiplomskog studija pedagogije Sveučilišta u Rijeci spram cjeloživotnog učenja. *Andragoški glasnik, 13*, 2, 113–131.

Mahdizadeh, M., Biemans, H., Mulder, M. (2007). Determining factors of the use of e-learning environments by university teachers. *Computers & Education, 51*(1), 142–154.

Mathis, R. L., &Jackson, J.H. (2008). *Human resource management*, 12th edition. Mason: Thomson South-Western.

Matijević, M. (2000). *Učiti po dogovoru: uvod u tehnologiju obrazovanja odraslih*. Zagreb: Birotehnika.

Matijević, M. (2014). Učenje u e-okruženju: novi mediji i učenje za budućnost. *Libellarium, 7*(1), 93–103.

Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja (2000). Zagreb: Državni zavod za statistiku. (Izvornik: International Standard Classification of Education. 1997.Paris: UNESCO.)
Mihaljević, J. (2016). E-učenje i hrvatski jezik. *Hrvatski jezik, 3*, 24–27.
Mujić, N. (2007). Obrazovanje kao najznačajniji stup na putu u društvo znanja. *Informatologia, 40*(4), 289–294.
Osnove e-učenja. Retrieved from https://www.srce.unizg.hr/tecajevi/popis-osnovnih-tecajeva/A206 (21. 8. 2019.)
Orser, B., Riding, A. & Li, Y. (2019). Technology adoption and gender-inclusive entrepreneurship education and training, *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, *11*, 3, 273-298.
Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti, 10, 2*(16), 253–267.
Pavin, T., Rijavec, M., & Miljević-Riđički, R. (2005). Prikaz rezultata empirijskih istraživanja na glavnim sudionicima sustava obrazovanja učitelja i nastavnika. U: Vizek Vidović, V. (ur.) *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive* (pp. 95-173). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
Postolov, K., Magdinceva Sopova, M. & JaneskaIliev, A. (2017). E-učenje u rukama generacije Y i Z. *Poslovna izvrsnost, 11*(2), 107–120.
Rajić, V. & Lapat, G. (2010). Stavovi budućih učitelja primarnog obrazovanja o cjeloživotnom učenju i obrazovanju. *Andragoški glasnik,* 14, 1(24), 57–64.
Raymond, N. (2010). *Employee Training and Development,* 5th Revised edition. Boston: McGraw-Hill Education.
Somolanji, I. & Bognar, L. (2008). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Život i škola*, *19*, 87–94.
Stockley, D. (2003). E-*Learning Definition and Explanation*. Retrieved from http://www.derekstockley.com.au/elearning-definition.html (13. 8. 2019.)
Tjedan cjeloživotnog učenja. Retrieved from http://www.cjelozivotno-ucenje.hr/pojmovnik/ (12. 4. 2019.)
Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja.* Zagreb: IEP-Vern.
Vizek Vidović, V. (2005). Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja, Vizek Vidović, V. (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive* (pp. 15–66). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Educative Platform for Online Learning Campster in Context of Lifelong Education

Abstract
There are more and more offers of different forms, areas and themes of online learning. Network courses are rapidly growing industry in the world and they became ubiquitous also in the Republic of Croatia. Although it's a form of informal learning, it attracted a large number of people. This paper analyzes online learning as part of lifelong education, its advantages and disadvantages. The principles of the Campster Network Education Platform, which offers online learning courses in the field of programming, foreign languages, business courses and personal development, are outlined. A questionnaire survey was conducted among online course participants and its results are describing which group of people is taking courses, the reasons for selecting a network learning, the most desirable area, influences on the motivation and creativity of the participants and the negative side of the network learning. In addition, a performance analysis was conducted on the attendance of the course Targeted learning through a game designed for parents, teachers and students of educational

studies. The success of this final test was analyzed. This paper presents the various impacts and effects of online learning on lifelong learning and informal education of parents, teachers and students.

Key words: *creativity,lifelong learning, motivation, online learning.*

Pregledni rad

Pristup relacijskom nasilju među mladima

Lana Pušić

Sažetak

Oduvijek postoji nasilje među djecom, no tek odnedavna ono sve više intrigira stručnjake. Različiti su oblici nasilja, ali trenutačno najpopularniji su oni zlonamjerni i prikriveni oblici jer osiguravaju anonimnost u provođenju. Jedno od takvih je i relacijsko nasilje koje je usmjereno na prekidanje relacija, uništavanje bliskih odnosa među vršnjacima, a karakterizira ga sofisticirana manipulacija odnosima. Posljedice su rijetko vidljive, počinitelji ostaju anonimni i zato izostaje i pomoć stručnjaka. Glavni cilj je izazvati podsmijeh kod druge djece te negativan stav prema žrtvi.

Budući da se o ovoj vrsti nasilja nedovoljno zna, provedeno je istraživanje s ciljem da se utvrdi učestalost počinjenja i izloženosti relacijskom nasilju te emocionalnim i ponašajnim reakcijama. Rezultati su pokazali da je veći broj ispitanika tijekom školovanja bio žrtvom ogovaranja i ismijavanja. Dobiveni rezultati proširuju spoznaje o emocionalnim reakcijama žrtava.

S obzirom na to da je velik broj djece izložen ovoj vrsti nasilja te da ono ostavlja ozbiljne posljedice, važno je početi s prevencijom. Preventivni program je osmišljen samostalno po uzoru na američku kampanju koja djeluje godinama. Program ima 12 koraka u kojima se žrtvama, ali i nasilnicima približava pojam relacijskog nasilja, daje im se do znanja da nisu sami te ih se vodi od priznavanja problema do rješenja i stvaranja pozitivne slike o sebi.

Ključne riječi: *prikriveni oblici nasilja; reakcije; relacijsko nasilje; žrtve; program prevencije*

Uvod

Sukobi među djecom sastavni su dio odrastanja. Uobičajeno je da do sukoba dolazi zbog različitih shvaćanja, nesporazuma, različitih stavova prema sportu, glazbi, odijevanju, kao i zbog pokušaja nametanja kontrole (Bilić, 2012), no, sukob je i važno iskustvo kojim dijete uči braniti svoj položaj, izraziti misli, ali i prihvatiti tuđe (Zdenković, 2013). Problem nastaje onda kada se sukob među vršnjacima ne razriješi na konstruktivan način. Tada može prijeći u nasilje. Olweus (1998, str. 19) navodi da je učenik viktimiziran kada je opetovano ili trajno izložen negativnim postupcima jednoga ili više vršnjaka. Bilić, Buljan Flander i Hrpka (2012, str. 265) se oslanjaju na navedenu definiciju i ističu kako je nasilje svjesna okrutnost prema drugima s ciljem stjecanja moći i nanošenja psihičke ili fizičke boli.

S vremenom su se razvile brojne definicije nasilja nad i među djecom, ali ono što ih povezuje je *intencija*, odnosno svjesno i namjerno zadavanje boli, i *opetovanost* s ciljem nanošenja boli, stjecanja moći i dominacije nad žrtvom koja je nemoćna da se sama obrani.

Ljudi često misle da ne postoji razlika u fizičkoj snazi među vršnjacima, pa samim time i da ne postoji ni nasilje među njima. To nije uvijek točno. Nisu sva djeca jednako fizički razvijena,

niti su psihološki i socijalno na istoj razini. Iz tog razloga su djeca s posebnim potrebama česte mete počinitelja nasilja jer nisu u mogućnosti suprotstaviti se niti obraniti.
Sukoba i nasilja među vršnjacima je bilo oduvijek, ali stavovi prema njima su se počeli mijenjati tek 1972. godine, potaknuti istraživanjima švedskoga liječnika Heinemanna koji je promatrao nasilje među skupinom djece na školskom igralištu (Rivers, Duncan i Besag, 2007). Danas su se pojavili novi oblici nasilja, a povećana je i okrutnost i raširenost nasilja među djecom.

Razrada

Danas kada se govori o nasilju među vršnjacima, spominju se dvije velike skupine nasilja, tj. *elektroničko i klasično nasilje*.
Život se uvelike olakšao digitalizacijom i razvojem moderne tehnologije. Omogućen je lakši pristup svim vrstama informacija, a olakšana je i komunikacija ljudi. Brojne su prednosti života u ovom vremenu, ali u svemu dobrome, nađe se i ponešto lošega. Anonimnost koju korisnici imaju skrivajući se iza svojih računala, doprinijela je porastu stope nasilja. Ova vrsta nasilja naziva se *elektroničko nasilje* (engl. cyberbullying).
Napredovanjem tehnologije sve je više konkurentskih tvrtki koji snižavaju cijene svojih uređaja ne bi li potaknuli bolju prodaju i ostvarili veću zaradu, a samim pojeftinjenjem tehnološki uređaji i internet postaju dostupniji. Mladi brzo svladavaju načine korištenja mobitela i računala i uključuju ih u svakodnevnu uporabu. Dostupnost mobitela i računala, kao i dostupnost interneta i manjak nadzora nad djecom, dovelo je društvo do sve veće prisutnosti elektroničkoga nasilja.
Tokunaga (2010) navodi da elektroničko nasilje bitno određuju *online* nasilje, elektroničko nasilničko ponašanje i internetsko maltretiranje. U literaturi (Patchin i Hinduja, 2006; Besley, 2008) je ponuđeno nekoliko definicija, a svaka sadržava *agresivno*, *neprijateljsko* ili *štetno* djelovanje počinjeno od strane pojedinca i grupe putem nedefinirane vrste elektroničkoga uređaja. Dehue, Bolman, i Vollink (2008) ukazuju da za definiciju elektroničkoga nasilja trebaju biti zadovoljena tri kriterija, tj. *opetovano* i *namjerno* ponašanje te *psihološko maltretiranje*.
Sumirajući razne definicije elektroničkoga nasilja, Tokunaga (2010, str. 278) navodi kako je elektroničko nasilje bilo koje ponašanje izvedeno od strane pojedinca ili grupe, putem elektronskoga medija koji opetovano šalje neprijateljske ili agresivne poruke s ciljem nanošenja štete ili neugode drugome.
Klasično nasilje među vršnjacima uključuje *fizičko, verbalno i relacijsko nasilje.* Fizičko nasilje je uporaba sile koja rezultira vidljivim ozljedama. Najčešće započinje neprimjerenim kontaktima (štipanjem, potezanjem, naguravanjem), a može prerasti u nanošenje ozbiljnih ozljeda. Osim navedenoga, među djecom su raširene i različite zlonamjerne verbalne (vrijeđanje, blamiranje, nazivanje pogrdnim imenima), ali i neverbalne (neprimjerene geste, grimase) aktivnosti koje ne rezultiraju vidljivim posljedicama, ali izazivaju snažne povrede emocionalne i ponašajne reakcije. Dok se fizičko i verbalno nasilje najčešće događaju *izravno*, posljedice su vidljive, pa učitelji i roditelji najčešće na njih i reagiraju. *Neizravni* (*prikriveni*) *oblici* nasilja najčešće ostaju neprimijećeni, pomoć žrtvama izostane, a i počinitelja se teško otkrije (Young, Nelson, Hottle, Warburton i Young, 2010).
Iako ima neke izravne forme, *relacijsko nasilje* se uglavnom odvija prikriveno. O njemu se danas najmanje zna i govori. Ono uključuje djelovanje koje drugima nanosi povrede putem činjenja štete odnosima ili osjećajima prihvaćenja, prijateljstva ili pripadnosti nekoj skupini (Simmons, 2002, str. 26). Neki autori (Kowalski i Limber, 2007; Stover, 2006 prema Horton, 2010) smatraju da je relacijsko nasilje doživjelo osobiti procvat zahvaljujući modernim digitalnim uređajima (mobiteli, pametni telefoni, računala) koje djeca i mladi često zloupotrebljavaju kako bi nekome naštetili.
Analizirajući i sumirajući rezultate različitih istraživanja i studija, Bilić (2013, str. 103) definira relacijsko nasilje kao sofisticirane, suptilne oblike emocionalne manipulacije vršnjačkim odnosima koji su usmjereni na uništavanje bliskih veza, osjećaja prihvaćenosti, a rezultiraju

nanošenjem štete ugledu, socijalnom statusu i samopoštovanju žrtve. Za razliku od navedenog, Tackett i Ostrov (2010) relacijsko nasilje definiraju kao ponašanja koja imaju namjeru naštetiti socijalnom statusu i međuljudskim odnosima drugih, a uključuju davanje uvjeta za prijateljstvo, zlonamjerno ogovaranje i socijalnu isključenost, dok Young i suradnici (2010) još navode da se relacijsko nasilje odnosi na štetu u odnosima koja je uzrokovana prikrivenim nasiljem ili manipulativnim ponašanjem.

Stoga, možemo zaključiti da je relacijsko nasilje usmjereno upravo na prekidanje relacija i uništavanje bliskih socijalnih odnosa među vršnjacima. Coyne i suradnici (2006) navode da se relacijsko nasilje može odvijati izravno i neizravno, a kategorizirali su ga u sljedeće skupine:

- *neizravni oblici* relacijskoga nasilja u koje ubrajamo širenje neistina, ismijavanje na temelju izgleda, socijalnoga statusa
- *izravni oblici* relacijskoga nasilja u koje ubrajamo otvoreno odbijanje prijateljstva, postavljanje uvjeta za prijateljstvo
- *fizičke forme* relacijskoga nasilja u koje ubrajamo pokazivanje grimasa, zločesto buljenje u žrtvu i sl.

Ove forme relacijskoga nasilja najčešće se događaju iza žrtvinih leđa (Bilić, 2013), a cilj nasilnika je izazvati podsmijeh kod druge djece te njihov negativan stav prema žrtvi.

Neizravni, odnosno prikriveni oblici relacijskoga nasilja su najprisutniji jer na taj način počinitelj može provoditi nasilje, a pri tome ostati nepoznat.

Juvoven i Nishina (2005) su proveli istraživanje među učenicima šestih razreda osnovne škole u Los Angelesu i utvrdili da je 52 % učenika bilo uključeno u neki oblik relacijskoga nasilja. To je oblik koji se javlja vrlo rano, već oko treće godine (Young i sur., 2010), no nije tako sofisticiran upravo zbog verbalnih (ne)mogućnosti djece. Odrastanjem i sazrijevanjem djece, sazrijevaju i njihove vještine. Samim time relacijsko nasilje prelazi na višu i ozbiljniju razinu, a osobito se povećava u ranoj adolescenciji (Zimmer – Gembeck i sur. 2005) jer je to vrijeme u kojoj se pojavljuju potrebe za intimnošću, vezama i prijateljstvima. To je također i vrijeme nezrelosti, emocionalne osjetljivosti, ali i relacijske ranjivosti. Kada govorimo o spolnim razlikama, rezultati istraživanja se razlikuju. Većina autora (Crick, 1996, prema Zimmer – Gembeck, Geiger, Crick, 2005; Zimmer – Gembeck i sur., 2005; Crick i Grotpeter, 1995; Werner i Crick, 2004, prema Horton 2010) navodi da u relacijskom nasilju češće sudjeluju djevojke. Poznato je da mladići češće koriste fizičko nasilje jer su drukčije odgajani od djevojaka. Mladiće se oduvijek odgaja da budu jaki, moćni i neustrašivi, a fizičko nasilje je pravi način da to i dokažu i sebi i drugima. S druge strane, djevojke se odgaja da budu ljubazne i pristojne i da ne budu agresivne. Zbog toga djevojke više posežu za suptilnijim i prikrivenijim oblicima nasilja. Neka istraživanja (Crick i Nelson, 2002) pokazuju da je 60 % djevojčica sklono relacijskom nasilju, 71 % su žrtve tog oblika nasilja, dok je 7 % dječaka relacijski nasilno, a 21 % su žrtve. Owens, Shute i Slee (2000) analizirajući više studija zaključili su da je među djevojkama najprisutnije ogovaranje, socijalno isključivanje i ignoriranje drugih.

Tablica 1. *Učestalost počinjenja određenih oblika relacijskoga nasilja* (Jurković,2014, str. 13)

	NIKADA	**RIJETKO**	**VIŠE PUTA**	**VRLO ČESTO**
Pokretanje neistina i ogovaranje	90,3 %	7,8 %	1,4 %	0,5 %
Manipuliranje	66,4 %	26,7 %	5,5 %	1,4 %
Uništavanje veza	93,5 %	4,6 %	1,4 %	0,5 %
Uništavanje prijateljstva	91,7 %	7,8 %	0,5 %	0%
Ismijavanje zbog izgleda, statusa i sl.	59,4 %	32,3 %	7,4 %	0,9 %
Iskorištavanje povjerenja	85,7 %	13,8 %	0,5 %	0 %
Slanje prijetećih,	90,8 %	6,9 %	2,3 %	0 %

uvredljivih poruka				
Objava neistina na internetu	97,2 %	2,8 %	0 %	0 %

Kao što se vidi u Tablici 1., istraživanje provedeno u Republici Hrvatskoj među mladima pokazuje da su ispitani počinitelji relacijskoga nasilja najčešće ismijavali druge zbog izgleda, socijalnoga statusa, porijekla i sl. te manipulirali, odnosno postavljali uvjete za prijateljstvo (Jurković, 2014). Za razliku od počinitelja, ispitane žrtve relacijskoga nasilja, kao što je vidljivo u Tablici 2., najčešće su bile izloženi ogovaranju, iskorištavanju prijateljstva te ismijavanju (Jurković, 2014).

Tablica 2 *Učestalost doživljavanja određenih oblika relacijskoga nasilja* (Jurković,2014, str. 14)

	NIKADA	**RIJETKO**	**VIŠE PUTA**	**VRLO ČESTO**
Pokretanje ogovaranja	24,1 %	47,7 %	22,7 %	5,6 %
Izbacivanje iz društva	50,5 %	34,7 %	11,1 %	3,7 %
Uništavanje veza	81 %	14,8 %	2,8 %	1,4 %
Uništavanje prijateljstava	52,1 %	35,9 %	10,1 %	1,8 %
Slanje uvredljivih, prijetećih poruka	59,3 %	25,9 %	13 %	1,9 %
Ismijavanje zbog izgleda, statusa i sl.	42,9 %	36,9 %	14,3 %	6 %
Manipuliranje	78,3 %	18 %	3,2 %	0,5 %
Iskorištavanje prijateljstva	29 %	46,5 %	21,2 %	3,2 %
Objava neistina na internetu	87,1 %	10,1 %	2,8 %	0 %

Djevojčicama odnosi s vršnjacima igraju važnu ulogu, pa onda kada ih ne mogu ostvariti ili su odnosi nezadovoljavajući, koriste se različitim strategijama. Ako same ne mogu realizirati dobre odnose, a njihove vršnjakinje to mogu, tada najčešće iz ljubomore ili zato što žele nekoga samo za sebe, smišljaju razne načine kojima će prekinuti nečije odnose. Zbog snažne želje za povezivanjem, djevojčice su posebno osjetljive na učinke relacijske agresije (Jurković,2014). Malo je poznato o osjećajima počinitelja i žrtava u trenutku relacijskoga nasilja, kao i neposredno nakon toga. Kakve osjećaje proživljavaju nasilnik i žrtva te razlikuju li se osjećaji s obzirom na oblik nasilja, istraživali su Reynolds i Repetti (2010) te su utvrdili da *počinitelji* u trenutku počinjenja nekog oblika relacijskoga nasilja najčešće osjećaju krivnju, uvrijeđenost, tugu, anksioznost, a najmanje osjećaju olakšanje i sreću. Istraživanje (Jurković, 2014) provedeno u Republici Hrvatskoj pokazuje da su počinitelji relacijskoga nasilja danas manje zadovoljni sobom i kod njih su izraženiji neugodni osjećaji, često su i sami žrtve relacijskoga nasilja te imaju slabu potporu obitelji, što autorica objašnjava navodima Shomakera i Furmana (2009) koji navode da djeca koja nemaju socijalnu podršku obitelji često ne uspiju razviti emocionalne i socijalne resurse koji su potrebni za pozitivnu interakciju s vršnjacima. Kako počinitelji, tako i *žrtve* relacijskog nasilja imaju jake emocionalne i ponašajne reakcije. U prethodno spomenutom istraživanju, Reynolds i Repetti (2010) utvrdili su da *žrtve* u trenutku relacijskoga nasilja najviše osjećaju ljutnju i uvrijeđenost, potom tugu, odbačenost, izdaju i zabrinutost, a najmanje osjećaju da ih nije briga te krivnju.

Dobiveni rezultati jedinoga istraživanja u Republici Hrvatskoj pokazuju da žrtve imaju učestalije emocionalne i ponašajne reakcije relacijskoga nasilja. Žrtve su učestalije tužne, ljute, razmišljaju o osveti, ali su i razočarane (Jurković, 2014). Što je žrtva bila izloženija relacijskom nasilju, to je više osjećala ljutnju, tugu, želju za osvetom i razočaranje. Jurković (2014) dobivene rezultate objašnjava sukladno teoriji Milivojevića (2010) koji kaže da ljutnja može prerasti u osvetu ako se ne riješi na pravi način. Onda kada se to dogodi, uloge u relacijskom nasilju se mijenjaju, pa žrtva postaje počinitelj, a počinitelj postaje žrtva relacijskoga nasilja. Budući da se navedene posljedice teško uočavaju, često

izostane pomoć, što kod žrtve može izazvati beznadnost, besmisao i bezizlaznost, a njihova tuga tada prelazi u depresiju.
Mnogi autori upravo depresiju i suicidalne ideje smatraju najozbiljnijim posljedicama relacijskoga nasilja (Young i sur., 2010; Leff i Crick, 2010) i upozoravaju na njegove razorne učinke. Iz tog razloga osmišljen je prijedlog programa prevencije relacijskoga nasilja koji je trenutačno jedini takav u Republici Hrvatskoj, ali i šire, kojim bi se pokušalo dotaknuti učenike osnovnih i srednjih škola. Cilj je kod učenika, ali i učitelja, osvijestiti raširenost relacijskoga nasilja te ono najgore – posljedice koje ono ostavlja.

Prijedlog Programa prevencije relacijskoga nasilja

Sljedeći Program prevencije relacijskoga nasilja izrađen je samostalno, kao prijedlog provoditeljima prevencije relacijskoga nasilja, ali po uzoru na američku kampanju *Kind Campaigne* koja već godinama produktivno djeluje diljem Amerike. U Republici Hrvatskoj nažalost još uvijek nema ni naznake o tome da će se pokrenuti bilo što slično.

PROGRAM PREVENCIJE RELACIJSKOGA NASILJA

Ovaj program prevencije relacijskoga nasilja, izrađen samostalno, zamišljen je za provođenje među tinejdžerima. Ovim programom može se ići u osnovne i srednje škole te razgovorom s mladima raditi na prevenciji, posljedicama i otkrivanju ovoga prikrivenog oblika nasilja. Program se provodi u dvanaest koraka:

1. radionica *Podigni ruku ako…* kojom se daju primjeri relacijskoga nasilja, a svi koji su nekad doživjeli navedeni oblik podižu ruku u zrak.
   Npr. *Podigni ruku ako si ikada o sebi čuo informaciju koja nije točna!*
   Svi oni koji su nekada doživjeli navedeno, podižu ruku. Cilj radionice je vizualno uočiti podignute ruke i osvijestiti raširenost relacijskoga nasilja.
2. motivacijski govor *Nisi sama!* kojim bi provoditelji programa pričali vlastita iskustva u sudjelovanju u relacijskom nasilju, bilo u ulozi žrtve ili počinitelja. Svaki sudionik radionice na taj bi si način mogao osvijestiti da se određene stvari ne događaju samo njemu, što tinejdžeri, a i bilo koji sudionici nasilja vrlo često misle.
3. kratka prezentacija o relacijskom nasilju općenito, raširenosti relacijskoga nasilja, počiniteljima, žrtvama i posljedicama (demonstriraju se rezultati nekih dosadašnjih istraživanja)
4. osvješćivanje raširenosti relacijskoga nasilja (s obzirom na prethodni zadatak)
5. *nasilnik = žrtva -> začarani krug* (objašnjavanje kako nastaje začarani krug nasilja koji je prethodno objašnjen u ovom radu)
6. razgovor o iskustvima sudionika programa o relacijskom nasilju (nasilnik/žrtva). Cilj je potaknuti sudionike na osvješćivanje nasilja i priznavanje ukoliko su nekada i sami bili žrtve, odnosno nasilnici.
7. puštanje videosnimki o svjedočanstvima počinitelja i žrtava relacijskoga nasilja (po mogućnosti poznatih osoba iz javnoga života kako bi sudionici shvatili da se nasilje može dogoditi svima, bez obzira na spol, dob, socijalni status…) te razgovor o njemu
8. *Kako se danas osjećaš?* (sudionici radionice govore o posljedicama relacijskoga nasilja koje su osjetili neposredno nakon proživljenoga, ali i koje danas imaju)
9. *Kako stati na kraj relacijskom nasilju?* (sugestije sudionika)
10. uopćavanje raširenosti i posljedica relacijskoga nasilja
11. savjeti za bolje prijateljstvo (prijedlozi sudionika na koji način se može izbjeći sudjelovanje u relacijskom nasilju, bilo u ulozi žrtve ili u ulozi počinitelja

12. radionica *Kartica dobrote* na koju bi sudionici pisali poruku onome nad kojim su nekada eventualno izvršili relacijsko nasilje. Sudionici bi pisali neku vrstu isprike onome koga su povrijedili, bez obzira bila ta osoba u blizini ili ne.

Zaključak

Potaknuta činjenicom da je sve više mladih danas sudionikom prikrivenih oblika nasilja zbog anonimnosti, izostanka vidljivih posljedica i izostanka pomoći, odlučila sam pisati o ovom, dosad vrlo malo istraživanom fenomenu. Relacijsko nasilje, kao što je već navedeno, usmjereno je na prekidanje relacija, odnosno uništavanje bliskih odnosa. Češće ga se povezuje uz djevojčice, a razlog tomu pronalazimo u odgoju. Odvija se najčešće neizravno jer to osigurava anonimnost u provođenju ove vrste nasilja. Ono, kao i elektroničko nasilje ostavlja ozbiljne emocionalne posljedice koje zapečaćuju sudbinu mladih. Zajedničke emocionalne posljedice su ljutnja, tuga, osvetoljubivost, bezizlaznost, besmisao i beznadnost koja vodi u depresiju koja rezultira suicidom. Suicid ubrajamo u ponašajnu reakciju na navedena nasilja koja je rezultat izostanka pomoći žrtvama. Također, javlja se kod žrtava relacijskoga nasilja, kao i kod žrtava elektroničkoga nasilja.
Budući da je veliki broj djece i mladih izloženo ovoj vrsti nasilja i da ono ostavlja ozbiljne posljedice, važno je što ranije početi s preventivnim aktivnostima u odgojno-obrazovnim ustanovama. Te aktivnosti trebaju obuhvaćati podizanje svijesti roditelja, odgojitelja, učitelja i djece o ovom prikrivenom fenomenu i njegovim učincima. S tim ciljem je potrebno raditi na izradi kvalitetnih preventivnih programa i osmišljavati nove načine intervencija.

Literatura

Besley (2008). „Cyberbullying: An Emerging Threat to the „always on" Generation." *Canadian Teacher Magazine*, 18–20.

Bilić, V. (2013). Relacijsko nasilje među vršnjacima. *Zagovor jezika hrvatskog – časopis za učitelje hrvatskog jezika*, *1*(1), 102–107.

Bilić, V. (2014). Korelati i ishodi cyberbullyinga i cyberviktimizacije. U: Orel, M. (ur.) *The new vision of future technologies, Eduvision*, 71–84.

Bilić, V., Buljan Flander, G., Hrpka, H. (2012). *Nasilje nad djecom i među djecom.* Jastrebarsko : Naklada Slap.

Coyne, S. M., Archer, J., Eslea, M. (2006). We are not friends anymore! Unless…: The frequency and harmfulness of indirect, relational and social aggression. Aggressive Behaviour, (32), 294–307.

Crick, N. R., Nelson, D. A. (2002). Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there' d be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*(6), 599–607.

Crick, N. R., Casas, J. F., Nelson, D. A. (2002). Toward a More Comprehensive Understanding of Peer Maltreatment: Studies of Relational Victimization. *Current Directions in psychological science, 11*(3), 98–101.

Dehue, F., Bolman, C., Vollink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior*, *11*, 217–223.

Grgin, T. (1996). *Edukacijska Psihologija*. Naklada Slap: Jastrebarsko.

Horton, K. (2010). *The diverse adolescent relational aggression scale: Development and validation*. Doktorska disertacija. University of Texas at Arlington.

Jurković, L. (2014). *Relacijsko nasilje među djecom i mladima.*

Juvoven, J., Nishina, A. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development*, *76*(2), 435–450.

Leff, S. S., Crick, N. R. (2010). Interventions for Relational Aggression: Innovative Programming and Next Steps in Research and Practice. *School Psych Rev*. *39*(4), 504–507.

Milivojević, Z. (2010). *Emocije*. Zagreb: Mozaik knjiga.

Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi: što znamo i što možemo učiniti*. Zagreb: Školska knjiga.

Owens, L., Shute, R., Slee, P. (2000). Guess what I just heard!: Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, *26*, 67–83.

Patchin, J. W., Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, 4*(2), 123–147.

Reynolds, B., Repetti, R. (2010). Teenage girls' perceptions of the functions of relationally aggressive behaviors. *Psychology in the Schools*, *47*(3), 282–296.

Rivers, I., Duncan, N., Besag, V. E. (2007). *Bullying. Handbooks for educators and parents*. Westport, Connecticut, London: Praeger Publisher.

Shoemaker, L. B., Furman, W. (2009). Parent-adolescent relationship qualities, internal working models, and attachment styles as predictors of adolescents' interactions with friends. *Journal of Social and Personal Relationships*, *26*, 579–603.

Simmons, R. (2005). *Ženski bullying – skrivena kultura agresije djevojaka prema djevojkama*. Zagreb: VBZ.

Tacket, J., Ostrov, J. (2010). *Measuring Relational Aggression in Middle Childhood in a Multi – Informant Multi – Method Study*.

Tokunaga, R. S. (2010). Following You Home From School: A critical review and synthesis of research on cyberbullyng victimization. *Computers in Human Behaviour, 26*, 277–287.

Young, E., Nelson, A., Hottle, A., Warburton, B., Young, B. (2010). Relational Aggression Among Students. *Principal Leadership*.

Zdenković, R. (2014). Djeca i svađanje: što djeca uče kroz sukob. http://www.poliklinika-djeca.hr/aktualno/teme/djeca-i-svadanje-sto-djeca-uce-kroz-sukobe/ (preuzeto 8. kolovoza 2019.

Zimmer-Gembeck, M., Geiger, T., Crick, N. (2005). Relational and Physical Aggression, Prosocial Behavior, and Peer Relations – Gender Moderation and Bidirectional Associations. *Journal of Early Adolescence*, *25*(4), 421–452.

Approach to relational vilence among peers

Abstract

Bullying has been around since forever but only recently is more intrigued by the experts. There are different forms of bullying but today the most popular forms are the covert and malicious forms that provide anonymity. One of those forms is relational violence that is aimed at breaking relations or the destruction of close relationships among peers and is characterized by sophisticated manipulation of relation. The consequences of covert forms of violence are rarely visible and perpetrators often remain unknown, which leads to lacking the help of experts. The main goal is to stir smiles at other children and a negative attitude toward the victim.

Because this kind of violence is insufficiently known, a study was conducted to determine the frequency of committing and exposure to relational violence and their emotional and behavioral reactions. The results show that many examinees, during education, were victims of gossip and mockery. The results expand knowledge of the emotional reactions of victims.

Because of the large number of youths that are exposed to this kind of violence and serious consequences that relational violence has, it is important to start with prevention. Prevention program has been designed independently, modeled on American campaign that works for years. The program has 12 steps in which victims, but also violators, would be informed about relational violence, would be given to thought that they are not alone and would be led from admitting the problem to resolving the problem and creating positive image of themselves.

Keywords*: covert forms of violence; reaction; relational violence; victims; prevention program.*

Pregledni rad

Oblici komunikacije između profesora i studenata

Edita Rogulj i Sanja Grgačić

Sažetak

Napredak tehnologije vidljiv je u svim aspektima današnjega života, kao i u odgojno-obrazovnom sustavu. Mnoge tradicionalne metode poučavanja zamjenjuju se ili nadopunjuju suvremenom tehnologijom. Jedan od elemenata na koji napredak tehnologije ima velik utjecaj je komunikacija. Komunikacija je proces razmjene informacija putem dogovorenoga sustava znakova, verbalnim i neverbalnim putem. Verbalnu komunikaciju pojedinac ostvaruje govorom ili pismom, odnosno zapisom govora. Neverbalnu komunikaciju obilježava korištenje znakova poput gesta, tona glasa, mimike, govora tijela, šutnje te mnogo drugih neverbalnih elemenata. Komunikacija između profesora i studenata odvija se tradicionalnim oblicima komunikacije, putem konzultacija odnosno komunikacije licem u lice. Uz tradicionalne oblike sve češće koriste se suvremeni oblici komunikacije koji uključuju korištenje digitalne tehnologije odnosno komunikacijskih servisa kao što su elektronička pošta, WhatsApp, Viber te društvena mreža Facebook.

Cilj ovog rada je istražiti učestalost korištenja određenoga komunikacijskog oblika između profesora i studenata Učiteljskoga fakulteta. U kvantitativnom istraživanja sudjelovali su studenti preddiplomskoga i diplomskoga studija Ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja u Zagrebu, Petrinji i Čakovcu. Također, kvalitativnim istraživanjem putem intervjua dobiveno je *mišljenje profesora o komunikaciji sa studentima.*

Ključne riječi: *servisi za komunikaciju; elektronička pošta; Facebook, WhatsApp; Viber*

Uvod

Suvremeni svijet pod velikim je utjecajem globalizacije. „U suvremenom visoko urbaniziranom svijetu neosporan je jedinstven i sve snažniji utjecaj novih informacijskih tehnologija, posebno onih bežičnih (prijenosna računala, mobiteli, Internet)“ (Čaldarović i Šarinić, 2010, str. 58). Pojavom interneta, došlo je do promjena u svim aspektima ljudskoga života. Nove informacijske tehnologije omogućile su lakšu i bržu razmjenu informacija, a postupno se uvode i u odgojno-obrazovni sustav. Uvođenjem novih tehnologija javljaju se nove metode poučavanja i učenja, ali i komuniciranja. Komunikacija je jedna od osnovnih ljudskih potreba te se komunikacija odvija svakodnevno u različitim životnim situacijama. Ljudi komuniciraju iz različitih razloga, od poslovne komunikacije do komunikacije radi zabave, s ciljem ostvarivanja društvenih kontakata i razvoja prijateljstva te prikupljanje informacija. Uz verbalnu i neverbalnu komunikaciju, u novije vrijeme digitalna komunikacija promatra se kao treći oblik komunikacije. Kada se govori o vremenskim i prostornim barijerama u komunikaciji, digitalna komunikacija uvelike olakšava taj segment. Digitalna komunikacija omogućava slanje i primanje poruka bez vremenskoga ograničenja, a udaljenost ne predstavlja nikakav problem ukoliko postoji internetska veza.

Riječ komunikacija potječe od latinske riječi *communicare* što znači učiniti općim, odnosno učiniti poznatim. „Komunikacija je kompleksna aktivnost/problem i stoga danas nema jednoznačne definicije koja bi objedinjavala sve njezine fenomene i koju bi prihvatili svi koji se njome znanstveno ili praktično bave.“ (Tatković, Diković i Tatković, 2016, str. 3). Može se reći da općenita definicija komunikacije ne postoji, no prema Reardon (1998) postoji šest osnovnih značajki ljudske

komunikacije koje ju vrlo dobro opisuju. Kao prvo značenje, autor navodi da *ljudi komuniciraju iz mnoštva različitih razloga,* jedan od njih svakako je zabava te ostvarivanje prijateljstva ili samo smanjenja nelagode koja može nastati duljom šutnjom među govornicima. Potrebno je navesti i potrebu prikupljanja informacija. Kao druga značajka komunikacije svakako je činjenica da *komuniciranje rezultira namjeravanim, ali i nenamjeravanim učincima.* Prilikom komunikacije može se dogoditi da se poruka ne shvati onako kako je pošiljatelj zamislio, a ponekad i nepoduzimanje određene akcije može dovesti do nezadovoljstva sugovornika/primatelja poruke. Autor kao treću karakteristiku navodi da je *komunikacija obično obostrana* te da je postojanje komunikacije odnosno njezino razvijanje moguće samo ukoliko ljudi razvijaju interakciju govoreći ili pokazujući neverbalnim znakovima zanimanje ili nezanimanje kroz izraze lica, geste i vokalizaciju. Također, kao četvrto, *komuniciranje uključuje najmanje dvije osobe, koje jedna na drugu utječu u nejednakoj mjeri.* Proces komunikacije ima i manje uspješne elemente, ali unatoč tome komunikacija je neizostavna što potvrđuje peta tvrdnja, tj. *komunikacija se dogodila i onda kada nije bila uspješna.* Razlog je u činjenici da sama komunikacija podrazumijeva iskazivanje svojih osjećaja i misli na verbalan ili neverbalan način bez obzira na uspješnost realiziranja ciljeva. Kao posljednje, šesto značenje komunikacije autor navodi da *komuniciranje uključuje uporabu simbola* koji su sadržani u gestama i riječima, a do komplikacija u komunikaciji može doći kada ljudi pridaju različita značenja istim simbolima.

Koliko je komunikacija bitna govori činjenica postojanja znanstvene discipline – komunikologije. Brajša (1994) dijeli komunikologiju na opću komunikologiju koja se bavi masmedijskom komunikacijom, žurnalističkom, organizacijskom, javnom, masovnom sekundarnom i indirektnom komunikacijom te na interpersonalnu komunikologiju koja se bavi direktnom te komunikacijom *licem u lice* (eng. face to face).

Proces komunikacije

Proces komunikacije složen je i kompleksan. Prema Fox (2001) ključni elementi komunikacije su pošiljatelj poruke, poruka, medij i primatelj poruke. Dok se sam proces odvija kroz nekoliko faza, potreba za komunikacijom, odnosno postavljanje cilja komunikacije, enkodiranje, odnosno prebacivanje misli u oblik prikladan za prijenos poruke, prijenos, odnosno odašiljanje poruke, prijem poruke, dekodiranje, odnosno pretvaranje poruke u ideje i osjećaje primatelja, potreba za odgovorom na primljenu poruku (slika 1.).

Slika 1. *Proces komunikacije (Fox, 2001, str.25)*

Proces komunikacije započinje enkodiranjem poruke odnosno pretvaranjem ideja i misli u verbalne i neverbalne znakove koji stvaraju glavna obilježja, značenja, simbole te dojam koji bi poruka trebala ostaviti na primatelja. Nakon enkodiranja poruke slijedi proces izbora oblika komunikacije koji će se

koristiti u prenošenju poruke između pošiljatelja i primatelja, pri čemu se mogu koristiti tradicionalni oblici komunikacije od neposrednoga razgovora *licem u lice*, telefonskoga razgovora te suvremenih oblika komunikacije koji obuhvaćaju komunikacijske servise kao što su *WhatsApp, Viber, e-mail te društvena mreža Facebook.* Putem navedenih servisa omogućeno je slanje poruka i različitih sadržaja od teksta, slike, grafikona, tablica, nacrta i slično. Vrsta komunikacije bira se s obzirom na udaljenost između pošiljatelja i primatelja te ovisi o sadržaju poruke, raspoloživom vremenu i osobnom komunikacijskom stilu pošiljatelja. Primitkom poruke slijedi proces dekodiranja, odnosno interpretacije poruke. Interpretacija poruke uvelike ovisi o percepciji primatelja te o ometajućim čimbenicima komunikacijskoga kanala kao što su buka, nepažnja ili kulturološke razlike. Upravo u dijelu dekodiranja poruka najčešće dolazi do krivoga tumačenja poruka te samim time do pojave nesporazuma. Nakon dekodiranja poruke od strane primatelja, on šalje povratnu informaciju pošiljatelju o primitku poruke te njezinom utjecaju na primatelja. Temeljem te povratne informacije pošiljatelj odlučuje o nastavku odašiljanja poruke uz mogućnost modificiranja ukoliko za to postoji potreba (Fox, 2011).

Komunikacijske potrebe

Čovjek je *zoon politikon*, odnosno društveno biće koje za ostvarivanje svojih društvenih potreba koristi komunikaciju. Kada se govori o ljudskim potrebama, značajna je teorija samoaktualizacije Abrahama Maslowa. Prema njegovoj teoriji, svaki pojedinac ima potrebe koje želi ostvariti. Individualne potrebe organizirane su u hijerarhijskoj razini čineći pritom slikovni prikaz piramide. Temelj piramide čine fiziološke potrebe, zatim slijede potrebe za sigurnošću i pripadanjem, potrebe za samopoštovanjem, a na vrhu se nalazi potreba za samoaktualizacijom. Prema Maslowu zadovoljavanje potrebe kreće od temelja prema vrhu piramide, odnosno od fizioloških potreba do potrebe za samoaktualizacijom. Zadovoljavanjem jedne razine potreba čovjek se okreće zadovoljenju sljedeće razine potreba (Rajić, 2012). Potreba za komunikacijom smještena je u treću skupinu u hijerarhiji, odnosno potrebom za pripadanjem. Može se reći da je komunikacija vrlo bitna za čovječanstvo jer se potreba za komunikacijom javlja odmah nakon zadovoljenja osnovnih fizioloških potreba i potreba za sigurnošću koje se odnose na zdravstvenu, imovinsku i moralnu sigurnost. Petar i Španjol Marković (2013) navode pet osnovnih komunikacijskih potreba: priznanje, povezivanje, autonomiju, status i odabir ispunjavajuće uloge i aktivnosti u njoj. Kada se govori o *priznanju* misli se na prepoznavanje vrijednosti tuđih misli i osjećaja te pokazivanje i uvažavanje sugovornika. Priznanje okoline uvelike djeluje na čovjekovo djelovanje, osjećaje te način razmišljanja. Uvažavanje osobe od strane okoline reflektira se u spremnosti okoline na suradnju i slušanje sugovornika. Za uspostavljanje pozitivne komunikacije važno je između pošiljatelja i primatelja uspostaviti *povezivanje* s ciljem izbjegavanja nesporazuma i suparništva te na taj način izgraditi suradnički odnos u kojem se zadržava *autonomija* odnosno poštivanje slobode drugih ljudi u donošenju i provođenju vlastitih odluka. Izgradnjom *statusa* definira se priznavanje određenih zasluga temeljenih na stručnosti, iskustvu, obrazovanju te društvenom položaju pojedinca. Upravo izbor položaja i funkcije u društvu treba biti izbor svakog pojedinca temeljenih na argumentima bez nametanja od strane okoline jer je u protivnom moguća pojava manipulacije. Zato je iznimno važno da svaki pojedinac ima mogućnost *odabira ispunjavajuće uloge,* kao i pripadajuće *aktivnosti unutar* same uloge.

Oblici komunikacije

Kada se govori o razlikama u komunikaciji, najčešće se spominje podjela prema obliku i načinu komuniciranja. Verbalna i neverbalna komunikacija definira oblike komunikacije, dok komunikacija prema načinu komuniciranja može biti intrapersonalna, interpersonalna, grupna i javna komunikacija (Markić, 2010).

„Verbalna komunikacija koristi se za razmjenu informacija znakovima/simbolima koje svatko može razumjeti na jednak način“ (Sorta-Bilajac, Sorta, 2013, str. 586). Prema Fox (2001) verbalnu komunikaciju čine govoreni jezik, pisani jezik, jezik gluhonijemih, zviždanje/bubnjanje i Morseovi

znakovi. Brajša (2000) navodi da se verbalna komunikacija odvija pomoću govornoga i pisanoga jezika te da podrazumijeva stvarne riječi koje se koriste u komunikaciji. U komunikaciji vrlo često dolazi do prepreka, a Fox (2001) navodi emotivne, socijalne i društvene teškoće. Kada se govori o emotivnim teškoćama, autor navodi emocionalne osobine ličnosti kao značajan faktor u komunikaciji te navodi da se komunikacija teško uspostavlja s agresivnim i arogantnim osobama. Takve karakterne osobine sugovornika negativno utječu na druge ljude te kod njih potiču ljutnju i agresivnost. Emocije mogu utjecati na stvaranje iskrivljene percepcije realnosti te samim time na razvoj negativne komunikacije uzrokovane negativnim emotivnim stanjem sudionika komunikacije. Također, selektivno slušanje i vrijednosne procjene informacije ovise o stavu pojedinca. Osoba će prihvaćati informacije koje želi, a ostale će iskrivljavati te će prema vrijednosnoj procjeni zanemariti određenu informaciju koja će onemogućiti točnu razmjenu informacija. Razvoju teškoća kod prenošenja informacija pridonijet će ubrzano donošenje zaključka. Fox (2001) navodi spolne i kulturne razlike kao mogućnost razvoja negativne komunikacije. Razlike u komunikaciji između muškarca i žene izražene su u načinu pristupa informacijama i njihovom prenošenju. Kada su u pitanju kulturalne razlike i najmanja gesta u različitoj kulturi ima različito značenje. Primjerice, kažiprst i palac spojeni u oblik slova *O* u Francuskoj znači *ništa*, u Japanu je znak za novac, u Turskoj i na Malti ima homoseksualne asocijacije, u Grčkoj i Portugalu seksualne, dok u SAD-u znači *izvrsno*. U navedenim situacijama važan je referentni okvir jer svaka osoba drukčije interpretira značenje i važnost poruke zbog prethodnoga vlastitog iskustva. Percepcija studenta i profesora o identičnoj stvari uvelike se može razlikovati upravo zbog prethodnoga iskustva. Također, problem osobnoga prostora odnosno *proksemičko ponašanje* može biti izazvano fizičkom blizinom između pošiljatelja i primatelja što u potpunosti onemogućuje primatelja u slušanju (Fox, 2001).

„Neverbalna komunikacija odnosi se na to kako ljudi komuniciraju bez riječi, namjerno ili nenamjerno“ (Aronson, Wilson i Akert, 2005, str. 97). Verbalnu i neverbalnu komunikaciju nemoguće je odvojiti jer svaku verbalnu komunikaciju nadopunjuje neki oblik neverbalne komunikacije. U neverbalnu komunikaciju spadaju geste i mimika, odnosno izrazi lica i pogled, držanje i pokreti tijela, dodirivanje, prostor i tjelesna udaljenost, glasovno ponašanje, konkretno kako je nešto izrečeno, prikazivanje sebe od stila odijevanja, frizure, obuće, nakita, životnoga stila te parajezik koji uključuje glasnoću govora, ton i boju glasa, intonaciju i šutnju (Tatković i sur., 2016).
Jurković (2012) uz verbalnu i neverbalnu komunikaciju, kao treći oblik komunikacije, navodi e-komunikaciju, odnosno računalno posredovanu komunikaciju. Računalno posredovana komunikacija postala je vrlo važno komunikacijsko sredstvo još krajem prošloga stoljeća. Takva vrsta komunikacije proširila se na poslovno područje i edukaciju, a danas je neizostavan dio svakodnevne razmjene informacija (Praprotnik, 2007). U e-komunikaciju spadaju mrežne stranice, mrežne zabilješke, elektronička pošta, tekstualne poruke, video i telekonferencija.

Digitalna komunikacija

Za ostvarivanje digitalne komunikacije, potrebno je osigurati digitalnu tehnologiju i pristup internetu. „Širenje uporabe interneta popraćeno je neočekivanim ili iznenađujućim pojavama i događajima koji se promatraju kao specifični fenomeni vezani uz taj komunikacijski medij“ (Bubaš, 2000, str. 6). Navedeni fenomeni grupirani su u psihosocijalne, društveno-političke, ekonomske, tehnološke, informacijske i masmedijske fenomene. Mnogi fenomeni koji su povezani s internetom mogu se svrstati u više od jedne spomenute kategorije. Upravo elektronička pošta pojedincima omogućuje kontakte s drugim osobama, ali je u isto vrijeme i površna te nedovoljno osobna i distancirana te nije prigodna za održavanje međuljudskih odnosa i veza. Suprotno od navedenoga komunikacija *licem u lice* pruža uključivanje emocionalnih i osobnih elemenata u sam proces komunikacije uz naglašenu prisutnost neverbalnih znakova. Jedan zanimljivi fenomen jest globalno povezivanje, tj. uspostava većega broja kontakata s osobama na većim udaljenostima, nego s osobama koje se nalaze u neposrednoj blizini. Provođenjem više vremena na društvenim mrežama dolazi do skraćivanja

raspoloživoga vremena i interesa za druženje s osobama koje žive u bliskoj okolini. Nadalje, većina korisnika interneta ima dojam socijalne anonimnosti koja se ostvaruje korištenjem nadimaka što omogućuje dijeljenja neprikladnih sadržaja. Također, jedan od informacijskih fenomena je nepostojanje kontrole objavljivanja sadržaja što rezultira velikom količinom iskrivljenih sadržaja, a većina vjerodostojnih sadržaja ima ograničeni pristup (Bubaš, 2000). Računalno posredovana komunikacija obuhvaća sve više aspekata svakodnevnoga života u kojoj sudionici svakoga dana pronalaze načine za zadovoljenje svojih komunikacijskih potreba (Praprotnik, 2005). Kao društveni paradoks interneta navodi se digitalna podjela koja se odnosi na mogućnost, odnosno nemogućnost pristupa internetu s obzirom na nacionalnu pripadnost, ekonomski status i obrazovanje.

Prema Baym (2015), karakteristike digitalne komunikacije su:

1. *Interaktivnost* se može objasniti kao komunikacija putem interneta koja se razlikuje u stupnjevima i vrstama interaktivnosti predodređenim socijalnim interakcijama. Tehnička interaktivnost uključuje manipuliranje strojevima i tekstom što razvija interakciju između korisnika i teksta. Uključivanjem računala u komunikaciju ona postaje aktivna i omogućava slanje povrate informacije.
2. *Vremenska struktura* komunikacije iznimno je važna. Komunikacija *licem u lice* ili telefonom odvija se u stvarnome vremenu te je sinkronizirana. Kada govorimo o računalno posredovanoj komunikaciji, ona je uglavnom asinkronizirana. Odgovaranje na elektroničku poštu odvija se u periodu od nekoliko sati pa do više dana, a također može doći do izostanka odgovora. Ponekad kvaliteta interneta utječe na dolazak poruke s odgodom.
3. *Socijalni znakovi* odnose se na dodatne informacije o kontekstu, značenje poruka i identitet osoba u interakciji koja se odvijala putem digitalnih medija. Budući da neki mediji daju minimalnu razinu informacija o identitetu osobe, u računalno posredovanoj komunikaciji često može doći do lažnoga predstavljanja, pokušaja manipulacije, objavljivanja neprimjerenih sadržaja i slično.
4. *Replikacija* se odnosi na pohranu informacija na uređaj što omogućuje presnimavanje, preuzimanje ili slanje. Dok razgovor *licem u lice* nigdje neće biti zabilježen osim ukoliko se ne snima.
5. *Količina publike na koju utječu* razgovor *licem u lice* ograničena je prostornim uvjetima, dok digitalni mediji imaju neograničenu mogućnost prenošenja informacija na globalnoj razini.
6. *Pokretljivost* se odnosi na mogućnost slanja i primanja poruka bez obzira na udaljenost. Digitalni mediji često služe za mikroorganizaciju, odnosno kratki dogovor za sastanak uživo putem medija. Problem koji se javlja kao posljedica uporabe mobilnih telefona jest gubitak autonomije jer ljudi postaju stalno dostupni drugima.

Komunikacija u odgojno-obrazovnoj ustanovi

Komunikacija se u odgojno-obrazovnoj ustanovi može podijeliti na tradicionalnu i suvremenu. Tradicionalna komunikacija uključuje komunikaciju *licem u licem*, roditeljske sastanke, individualne razgovore, tematska druženja djece, roditelja i odgojitelja. Suvremena se komunikacija odvija putem digitalne tehnologije, korištenjem elektroničke pošte, servisa za komunikaciju kao što su *WhatsApp, Viber* te društvene mreže poput *Facebooka*.

Suvremena, medijski posredovana komunikacija razlikuje se od tradicionalne po tome što je u većoj mjeri jednosmjerna, usmjerena prema neodređenome broju primatelja i sužava dio simboličkih formi koje su u danoj interakciji dostupne (Thompson 1995, prema Oblak, 2002).

Prema Tatković i suradnicima (2016, str. 108.) u komunikaciji medijima moguće su sljedeće razine komunikacije:

1. tehnička razina komunikacije – odnosi se na tehničku kvalitetu komunikacijskih uređaja i kanala o kojima ovisi točnost prenesenih simbola

2. semantička razina komunikacije – odnosi se na preciznost, odnosno je li primatelj poruku shvatio na isti način kao i pošiljatelj
3. bihevioristička razina komunikacije – odnosi se na djelovanje poruke na primatelja i ponašanja koja slijede nakon primanja poruke.

Upravo je definiranje komunikacijskoga procesa u odgojno-obrazovnim ustanovama iznimno važno. Posebice pojavom suvremenih oblika komunikacije potrebno je revidirati postojeće stanje i napraviti preduvjete za uključivanje novih oblika komunikacije, pri čemu je posebni naglasak stavljen upravo na digitalnu tehnologiju. Navedena činjenica temeljni je pokretač za istraživanje komunikacije u tom segmentu.

Ciljevi istraživanja

Glavni cilj istraživanja temeljen je na potrebi za utvrđivanjem trenutnoga stanja u procesu komunikacije između profesora i studenata, tj. istražiti najučestalije oblike i sredstva za komunikaciju između profesora i studenata Učiteljskoga fakulteta u Zagrebu, Petrinji i Čakovcu. Navodeći prednosti i nedostatke suvremenih oblika komunikacije u sustavu visokoga obrazovanja te stavove profesora o komunikaciji sa studentima.

Metodologija istraživanja

Uvidom u suvremena istraživanja kvalitete odgojno obrazovnih sustava, ustanovljena je tendencija kombiniranja kvantitativne i kvalitativne istraživačke metodologije u cilju osiguranja cjelovitijega razumijevanja tog područja (Sheridan i Pramling Samuelsson, 2001). Za potrebe ovog istraživanja provedeno je kvalitativno i kvantitativno istraživanje (Ajduković, 2014). Istraživački materijali i provedba istraživanja realizirani su u skladu s etičkim standardima istraživanja.

U kvantitativnom dijelu istraživanja obuhvaćen je uzorak od N = 131 studenata i studentica Učiteljskoga fakulteta, smjer rani i predškolski odgoj i obrazovanje Odsjeka u Zagrebu, Petrinji i Čakovcu, sa sve tri godine preddiplomskog studija i obje godine diplomskoga studija. U kvalitativnom dijelu istraživanja sudjelovalo je šest profesora sa šest različitih katedri na lokacijama Čakovca, Petrinje i Zagreba.

Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik *Komunikacija studenata s profesorima* (KSP). Upitnik je sadržavao 13 čestica, dvije su se odnosile na lokaciju i godinu studija, dok su ostale čestice ispitivale preferirane oblike komunikacije u privatnom životu te navike korištenje različitih oblika komunikacije s profesorima, kao i prednosti i nedostatke suvremene komunikacije putem servisa za komunikaciju i društvene mreže.

Pomoću polustrukturiranoga intervjua dobilo se mišljenje profesora vezano za način i oblike komunikacije sa studentima te njihova iskustva direktno iz prakse.

Istraživanje sa studentima i profesorima provedeno je tijekom travnja 2019. putem Google mrežne ankete i intervjua. Anketa je poslana studentima Učiteljskoga fakulteta preddiplomskoga studija u Zagrebu, Petrinji i Čakovcu i diplomskoga studija u Zagrebu. Intervju s profesorima proveden je pomoću digitalne tehnologije odnosno razgovora putem pametnoga telefona uz napomenu da se razgovor snima radi lakše obrade podataka.

Prikupljeni podatci kvantitativnoga dijela istraživanja obrađeni su primjenom deskriptivne statistike, dok su snimani materijali kvalitativnoga dijela istraživanja traskriptirani i analizirani.

Analiza rezultata

Pitanja u upitniku odnosila su se na korištenje različitih komunikacijskih oblika u komunikaciji studenata u privatne svrhe, kao i one poslovne kroz komunikaciju s kolegama i profesorima.

Temeljno pitanje odnosilo se na utjecaj komunikacije na izgradnju društvenih odnosa. Rezultati ukazuju da N = 129 (98,5 %) studenata smatra da je komunikacija važna u izgradnji odnosa, dok N = 2 (1,5 %) smatra da komunikacija nije presudna u izgradnji odnosa. Rezultati pokazuju shvaćanje studenata o važnosti komunikacije i potrebi pridavanja veće pozornosti na taj segment.

Ponuđeni oblici komunikacije odnosili su se na servise za komunikaciju kao što su *WhatsApp, Viber, Instagram, SMS i elektronička pošta* te društvena mreža *Facebook*. Studenti su zamoljeni da označe tri najčešća servisa za komunikaciju.

Korištenje navedenih servisa i društvene mreže od strane studenata iskazano je u postotcima. Rezultati ukazuju da je servis za komunikaciju *WhatsApp* korišten u 77,9 %, zatim društvena mreža *Facebook* 35,9 %. Korištenje *SMS-a* i *Instagrama* zatupljeni su u 27,5 %, a *elektronička pošta* u 26,7 %

te *Viber* u 9,9 %. Svega 3 % studenata iskazalo je da podjednako koristi sve oblike servisa i društvenih mreža (Tablica 1).

Tablica 1. *Korištenje servisa za komunikaciju i društvenih mreža*

	Korištenje servisa za komunikaciju i društvenih mreža
WhatsApp	77,9 %
Facebook	35,9 %
SMS	27,5 %
Instagram	27,5 %
Elektronička pošta	26,7 %
Viber	9,9 %
Sve podjednako	3 %

Sudionici komunikacije diktiraju izbor određenoga oblika komunikacije. U privatnoj komunikaciji većina studenata preferira komunikaciju *licem u lice* N = 112 (86 %), dok je u poslovnoj komunikaciji podjednako zastupljena tradicionalna N = 58 (44,2 %) i suvremena N = 73 (55,8 %) komunikacija.

Za komunikaciju s kolegama studenti preferiraju suvremene oblike komunikacije u 74 % (N = 97). Najčešće, 45 %, koriste servis za komunikaciju *WhatsApp* (N = 44) i društvenu mrežu *Facebook* (N = 39, tj. 40 %), dok *elektroničku poštu* za komunikaciju s kolegama bira N = 14 (15 %) studenata (Tablica 2).

Tablica 2. *Korištenje servisa za komunikaciju i društvenih mreža u komunikaciji s kolegama*

	Komunikacija s kolegama
WhatsApp	44 (45 %)
Facebook	39 (40 %)
Elektronička pošta	14 (15 %)

U komunikaciji s profesorima najzastupljenije je korištenje *elektroničke pošte* N = 82 (63 %), a slijedi komunikacija *licem u lice*, N = 43 (33,4 %), dok servise za komunikaciju kao što su *WhatsApp* koristi N = 5(3,8 %) te N = 1 (0,8 %) koristi *Viber* (Tablica 3).

Tablice 3. Oblici *komunikacije s profesorima*

	Komunikacija s profesorima
Licem u lice	43 (33,4 %)
Elektronička pošta	82 (63 %)
WhatsApp	5 (3,8 %)
Viber	1 (0,8 %)

Posljednja dva pitanja bila su otvorenoga tipa, a odnosila su se na mišljenje studenata o servisima za komunikaciju, odnosno o prednostima i nedostacima njihovoga korištenja u komunikaciji s profesorima. Kod korištenja suvremenih oblika komunikacije studenti navode njezine pozitivne strane kao što su izbjegavanje pojave nesporazuma vezano za sadržaj komunikacije između profesora

i studenta, pismeni trag komunikacije, brzi i precizni odgovori bez potreba dolaska na fakultet, dostupnost profesora izvan vremena konzultacija, mogućnost prenošenja datoteka, pristup informacijama te dostupnost profesora ukoliko on dolazi iz drugih lokacija.

Uz navedene pozitivne strane suvremene komunikacije studenti navode i njezine nedostatke. Najučestaliji problem je dugotrajno čekanje na odgovor te nedobivanje tražene informacije, bojazan od vlastitih pravopisnih i gramatičkih pogrešaka, pojava šuma u komunikaciji te krivo tumačenje poruke, izostanak mogućnosti prenošenja emocija te otpor pojedinih profesora u korištenju digitalne tehnologije u komunikaciji sa studentima.
Kvalitativno istraživanje imalo je za cilj prikupiti mišljenje profesora o komunikaciji sa studentima. U istraživanju su sudjelovali profesori iz Zagreba, Petrinje i Čakovca. Profesori su zaposleni na različitim katedrama te su različite i starosne dobi i godina radnoga iskustva. Tijekom razgovora svi profesori naglašavaju da koriste suvremene oblike komunikacije s više ili manje uspješnim rezultatima prema vlastitoj procjeni. Naglašena je prednost digitalne tehnologije u brzini razmjene informacija i pomoći u dogovaranju termina konzultacija, ali komunikaciju *licem u lice* smatraju prioritetnim oblikom komunikacije između profesora i studenta. Upravo taj način komunikacije omogućava obrazovnu funkciju profesora u prenošenju edukativnih sadržaja. Također, profesori naglašavaju da korištenjem digitalne tehnologije primjećuju gubitak vlastitoga slobodnog vremena jer studenti očekuju trenutni odgovor na svoja pitanja. Svi sudionici ovoga dijela istraživanja u potpunosti se slažu s važnosti korištenja suvremenih oblika komunikacije, ali naglašavaju potrebu definiranja jasnih pravila njezinoga korištenja.

Rasprava i zaključak

Rezultati su pokazali da izbor oblika komunikacije ovisi o sugovorniku. U privatnoj komunikaciji studenti radije biraju komunikaciju *licem u lice* i neformalne digitalne servise za komunikaciju kao što su *WhatsApp* i društvene mreže *Facebook* i *Instagram*, dok u poslovnoj komunikaciji, odnosno komunikaciji s profesorima, podjednako biraju komunikaciju *licem u lice* i suvremene oblike komunikacije uz naglasak na korištenje *elektroničke pošte* kao formalnoga oblika poslovne komunikacije. Većina ispitanika prepoznaje prednosti servisa za komunikaciju kao što je brzina razmjene informacija, jednostavnost komuniciranja, trajnost podataka, prostorni i vremenski diskurs komunikacije. Uz prednosti navode i nedostatke suvremene komunikacije kao što je izostanak emocionalne komponente, pogrešno shvaćanje poruke, informatička nepismenost, tehničke poteškoće te nepoštivanje kodeksa poslovne komunikacije, konkretno izostanak odgovora na poslani upit.
Unatoč životu u digitaliziranom svijetu i izloženosti stalnim kritikama društva na račun mladih generacija kao *ovisnika o* internetu, rezultati istraživanja ukazuju da studenti radije biraju komunikaciju *licem u lice,* a ne suvremene oblike komunikacije putem različitih servisa i društvenih mreža.
Uvidom u recentnu literaturu nije pronađeno nijedno slično istraživanje što navodi na potrebu za novim istraživanjima ove problematike. Nova bi istraživanja pridonijela boljem shvaćanju komunikacijskih navika studenata što bi moglo pridonijeti uspostavljanju kvalitetnije komunikacije između profesora i studenata.

Literatura

Ajduković, M. (2014). Kako izvještavati o kvalitativnim istraživanjima? Smjernice za istraživače, mentore i recenzente. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(3), str. 345–366.

Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. (2005). *Socijalna psihologija.* Zagreb: Mate.

Baym, N. K. (2015). *Personal connections in the digital age*. Cambridge: Polity.

Brajša, P. (1994). *Pedagoška komunikologija: razgovor, problemi i konflikti u školi.* Zagreb: Školske novine.

Brajša, P. (2000). *Umijeće razgovora*. Pula: C.A.S.H.
Bubaš, G. (2000). Paradoksi Interneta kao komunikacijskog medija. *Medijska istraživanja*, 6(2), 5–23.
Čaldarović, O., Šarinić, J. (2010). Utjecaj suvremene komunikacijske tehnologije na suvremenu urbanu sredinu – prostor, mjesta, vrijeme. *Informatologia*, 43(1), 58–62.
Fox, R. (2001). *Poslovna komunikacija.* Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
Jurković, Z. (2012). Važnost komunikacije u funkcioniranju organizacije. *Ekonomski vjesnik*, 25(2), 387–399.
Markić, I. (2010). Socijalna komunikacija među učenicima. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 307–315.
Oblak, T. (2002). Internet kao medij i normalizacija kibernetskog prostora. *Medijska istraživanja*, 8(1), 61–76.
Petar, S., Španjol Marković, M. (2013). *Emocionalno poslovanje: Dobrom komunikacijom do poslovnog uspjeha.* Zagreb: Školska knjiga.
Praprotnik, T. (2005). Karakteristike formiranja socijalnih interakcija u kompjutorski posredovanoj komunikaciji. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 16(1–2), 251–268.
Praprotnik, T. (2007). Jezik u (kon)tekstu računalno posredovane komunikacije. *Medijska istraživanja,* 13(2), 85–95.
Sorta-Bilajac, I., Sorta, J. (2013). Primjena teorije komunikacije Paula Watzlawicka na praksu komuniciranja u medicini i zdravstvu. *JAHR,* 4(7), 583–590.
Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Preschool. A perspective on pedagogical quality.*Contemporary Issues in Early Childhood, 2*(2), 169–194.
Rajić, V. (2012). Samoaktualizacija, optimalna iskustva i reformske pedagogije. *Napredak*, 153(2), 235–247.
Reardon, K. K. (1998). *Interpersonalna komunikacija: Gdje se misli susreću*. Zagreb: Alinea.
Tatković, N., Diković, M., Tatković, S. (2016). *Pedagoško-psihološki aspekti komunikacije.* Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.

Forms of communication between professors and students

Summary

The technology progress is visible in all aspects of today's life, as well as in the educational system. Modern technology replaces or complements many traditional teaching methods. Advances in technology have a major impact on communication. Communication is a process of exchange of information through an agreed system of signs – verbal and non-verbal. Verbal communication is accomplished by speech, writing or by writing a speech. Non-verbal communication includes the use of characters such as gestures, tone of voice, mimicry, body language, silence and many other non-verbal elements. Communication between professors and students takes place through traditional forms of communication, through consultations or face-to-face communication. In addition to traditional forms, contemporary forms of communication are increasingly used, including the use of digital technology or communication services such as e-mail, WhatsApp, Viber and Facebook.

The aim of this paper is to explore which forms of communication are most commonly used in the process of communication between professors and students at the Faculty of Teacher Education. Students of undergraduate and graduate study of Early Childhood and Preschool Education in Zagreb, Petrinja and Čakovec participate in the quantitative research. Qualitative research by interview has provided the Professor's opinion on communication with students.

Key words*: communication services, e-mail, Facebook, WhatsApp, Viber*

Izvorni znanstveni rad

Teaching Intercultural Competence to Croatian Learners Of Italian Language

Maria Rugo i Ivana Kljaković-Gašpić

Abstract

Over the last few decades, the teaching of culture in foreign language courses has become an increasingly relevant part of the education process, since it is widely known that language and culture go hand in hand. There is no linguistic competence without a cultural competence; this also entails that language learners should be prepared from an intercultural perspective (Moeller, Nugent 2014).
Having in mind the aforementioned facts, the present contribution aims at examining the modalities and strategies in which intercultural competence can be developed, as well as looking at the relevance of such knowledge within a given didactic framework. Not only is the intercultural perspective necessary to improve linguistic competences; it also leads to a better understanding of oneself and one's cultural identity (Borghetti, 2017).
For the purpose of examining different points of view, we conducted the research observing specific didactic scenarios involving Croatian teachers and Croatian students of Italian language, a situation in which the learners' culture, though not drastically different from the one being taught, requires to develop intercultural activities in order to actually achieve an exhaustive language learning process.
Some teachers feel the lack of ready-made materials that could help them act as a bridge between the two cultures, but they are aware of the importance of digital environment in teaching cultural aspects.
From the students' point of view it is impossible to learn Italian language without learning about the Italian culture. The classroom activities stimulate them to explore it further on their own.
The results confirm the need for a more elaborated approach to the development of intercultural competence in the courses.

Key words: culture; intercultural communicative competence (ICC); Italian language teaching; Second language acquisition (SLA), Italian as a Foreign Language (IFL)

Introduction

Raising intercultural awareness is a challenge that both authors faced in teaching Italian as a foreign language (IFL). Informal discussions with other IFL teachers in Croatia pinpointed this problem as a common pitfall in lesson design and delivery, giving us the idea to elaborate on this topic. The intention was to screen the current state in academical research and to collect, analyze and interpret data in order to contribute to a better understanding of students' and teachers' perception on linguistic-cultural awareness with the objective to provide a set of clues that may functionally help teaching staff reflect on how intercultural awareness can be raised.
The document on which the authors based their research was the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (2001) that explicitly recognizes a need for an Intercultural

Communicative Competence (ICC), an intercultural awareness as knowledge that relates the culture of origin of the individual with the culture belonging to the language being learned.
However, as Vedovelli (2002) claims, from the point of view of learning process the students who learn Italian in their own country have contact with this language almost exclusively through the language lessons and the input their teacher creates. This is the reason why the teacher plays the fundamental role in teaching cultural aspects as an integral part of the didactic process.
It is therefore clear the raising of a linguistic-cultural awareness as one of the objectives of the teaching-learning of a foreign language should be included in a syllabi of IFL and should be considered as relevant as the other four basic skills.
In this article we will present the research study conducted in February and March 2019 among teachers and students of Italian as a foreign language. The objective of our research was to explore in which ways elements of Italian culture are present in teaching-learning of IFL in Croatia. For the purpose of the research we created 2 questionnaires with Google Forms for 2 different target groups: 30 teachers of IFL in public and private schools and 22 students of IFL at Department for Italian Studies at the Faculty for Humanities and Social Sciences at the University of Zagreb. All questionnaires were filled anonymously. Respondents had unlimited time for the online completion of the questionnaire. The collection from two complementary perspectives helped authors gain valuable insights into teaching and learning about Italian culture.
The content of this paper follows a simple structure. After the introduction, we explain the theoretical framework of ICC. We continue by laying out the methodology of our research, as well as its findings, interpret it and end our paper with a conclusion with suggestions on further development of the ICC. However, the intention of this article is not to give a wide synthesis of the development of the ICC in the context of IFL in Croatia, but to share initial data in order to mark potential pathways for systemic development of the ICC.

Theoretical framework

Relationship between language and culture

The word culture comes from the Latin colere, meaning to cultivate (the earth), in this case referred to an individual's educational process enabling to "cultivate" one's knowledge. The term culture has generally been described as the set of beliefs, thoughts, customs, ways of acting, habits, values, traditions or shared models of human behaviour (Arabski and Wojtaszek, 2011: 36), in the "humanistic" sense of the term.
Today, the definition of culture is often linked to the notion of language, since language is a part of culture, but it also manifests the culture itself; in fact, "languages spread through cultures and cultures spread through languages" (Risager, 2006: 11).
The use of a language is therefore associated with social and cultural factors and the students, while learning a foreign language, go through a so-called acculturation process.
However, these strategies of acquisition will succeed in communication only if the so-called cultural affiliation (Arabski and Wojtaszek, 2011: 152) is visible, if there is an affective and identity development, a culturological process on which the style of communication may be based.

Concept of intercultural communicative competence

Although in the eighties and nineties the crucial theme of social research was communication in the broad sense, already in those years Singer (1987) had pointed out that every communication is in a way cultural, as each person is different from the other, even in the case of two people sharing the same national origin.
Intercultural communication becomes the key topic in the researches of scholars of culture, politics and social transformations in the new millennium. In these years of exchanges and globalization, in fact, intercultural communication is inevitable and coincides with a process that aims at an

understanding between members of different cultures. As we said in the previous paragraph, to be competent in an intercultural sense, language skills must also be supported by relational skills.
Referring to the descriptive model of Balboni (see the graphic below), reported by Caon and Spaliviero (2016: 52), it is very clear that the ability to do language includes linguistic competence, but it cannot exist without an intercultural competence, which allows the individual to "act socially with language in communicative events“ (Caon and Spaliviero, 2016:52).

Fig. 1 Diagram of intercultural communicative competence

The language used to communicate is therefore not only a means to reach understanding, but also a signal of cultural and social identity. Furthermore, opening an intercultural dialogue also entails a reflection on oneself, which predisposes to decentralization, in which case the other is further observed and better listened to.
Therefore, intercultural communicative competence cannot be taught as a set of rules, also due to the fact that it is in continuous change; see for example the frequent changes in sociolinguistic level in which intercultural communication plays a fundamental role.
A true communicative mastery consists of competences of various kinds (see Fig.1), related to languages, non-verbal communication and the different values of a culture.
We therefore need to teach to observe, to prepare them to reflect and to make them aware of the differences and similarities on an intercultural level.

International and Italian theoretical context
Among the different models of ICC Byram’s (1997) is the first, the most well known and the most quoted, also for the important role that he had in the Council of Europe, since his interpretation was adopted from the CEFR in 2001.
Byram wrote about four competences: linguistic, sociolinguistic, discourse and intercultural. Intercultural competence consists of five different components which are attitude (savoir être or know-how), knowledge (savoirs), skills and interpretation (savoir comprendre), skill of discovery and interaction (savoir apprendre / faire), critical cultural awareness (savoir s'engager).

Fig. 2 Byram's model of IC[1]

The combination of these four intercultural competences leads to the formation of a critical cultural awareness, which is also the awareness of oneself, of one's own cultural models and, therefore, of the models coming from a foreign culture.

The model developed by Holmes and O'Neill (2012) should also be mentioned, because it highlights the development phases in the acquisition of the ICC, starting empirically from the way the learner has experienced the process.

First of all, the model foresees a phase of acknowledging reluctance and fear before cultural interaction; the further step consists in moving forward stereotypes as well as reconsidering them; finally, the learner would ideally try to evaluate one's own intercultural competence, while being aware of the numerous limitations.

This "prepare, engage, evaluate, reflect" is called a PEER model, where ICC is managed from the point of view of the Self and Other.

The importance of the aforementioned self-awareness before is therefore fundamental. Similarly, the figure of the teacher, defined by Kramsch (2004) as a quintessential go-between, is a bridge that connects two cultures and accompanies the student in order to precisely create this self- awareness. This is fundamental and that is why Kramsch (2004) sees another savoir, a methodological competence.

> "If we look back at our six savoirs, it is clear that the role of the go-between is a more complex one for the language teacher than for the language learner as envisaged by Byram and Zarate (1994) [...]. Language educators have been advocating for more critically aware pedagogy of foreign languages and cultures." (Kramsch, 2004)

In a global and globalized world, intercultural communication is essential and no one can ignore it anymore; in fact, Giaccardi (2012) states that "if by staying silent we do not express a point of view

[1] https://marynaslanguageblog.wordpress.com/2015/11/26/byrams-model-of-intercultural- communication/

from our communication point of view, from the meta-communicational point of view we show a nuisance, a distancing, a sense of personal inadequacy or something else".
Therefore, as Favaro (2008) states, language forms the culture, which forms the language, especially in an Italian school context so rich in cultural differences. The same goes for the teaching of Italian language abroad; if students are not provided with an intercultural model, they will always be subjected to stereotyped and prejudicial ideas and will not know how to make the most of a multicultural society.
Over the past fifteen years, intercultural linguistic education in Italy has become a domain of language teaching research, despite the fact that the topic had already been considered and systematized by the ILSA[2] even before, in 1997, and also in 2001 with another volume[3]. Over the years, numerous monographs have been published in magazines such as In.It, curated by M. Mezzadri, EL.LE[4] of Ca'Foscari University and LEND[5].
However, even within an international context, there are still few studies that highlight the features "that make linguistic use more or less appropriate on an intercultural level (some exceptions: Belz 2003; Harbon, Moloney 2013)" (Borghetti, 2018) and, apart from a definition of ICC and an explanation of the "cognitive and affective attributes of the intercultural speaker [...], it is not specified which linguistic behaviours characterize its social action" (Borghetti 2018). In the latter, Borghetti wishes to "reflect on intercultural language learning[6] and the methods that are best suited to study it", concluding that it is essential to observe the linguistic choices of the learners in their cultural interaction.
We therefore confirm the words of Freddi (1994: 27) who sees language as "un precipitato della cultura" (a precipitate of culture), a definition which consequently clarifies to which extent linguistic education and intercultural education are closely connected (Caon and Spaliviero, 2015).

Theoretical context in Croatia

Intercultural approach in the language teaching research in Croatia can be divided in three chronological phases (Petravić, 2016:26): the last decade of the 20th century (1), the first decade of the 21st century (2) and the recent decade (3). Each phase offers specific perspectives which are worth to be mentioned here.
According to Ana Petravić in the first phase Croatian researchers started to introduce anthropological and sociological component of the culture in the research of the foreign language teaching. In the process of intercultural learning there is a gap between implicit learning about own culture and explicit, formal learning about the culture of the foreign language (ibid.:27). The result of the tension between those two contexts is the concept of "interculture" which is comparable to "interlanguage" as a phase in a gradual development of the language competence (ibid.). Furthermore, in the 90-ies there were published the first studies about the attitudes of the school students towards the culture and speakers of the foreign language (ibid.).
In the first decade of the 21st century intercultural competence in the foreign language teaching is widely accepted among researchers. This results in the transition of the focus towards the research which tries to give answers how to include intercultural competence in teaching-learning of foreign languages in Croatia (ibid.). The result of these efforts is integration of intercultural competence in the educational framework for the foreign language teaching in elementary school in 2006 (ibid.:28). A quite vivid scientific activity in this phase is related mostly to the topics, materials and innovative didactic methods that enable coexistence of the linguistic competence and intercultural competence

[2] https://www.associazione-ilsa.it/rivista/, last accessed on September 10, 2019
[3] Balboni P. E. 2010 "Storia dell'insegnamento dell'italiano L2" in Mezzadri M. (a cura di) "Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere", Perugia, Guerra, pp.83-98
[4] http://www.guerraedizioni.com/initonline/
[5] https://www.rivistalend.eu/
[6] The language at the center of language learning

(ibid.). The consequence of this activity is the shift from the traditional role of foreign language teacher into trainer or coordinator (ibid.). The third phase started with the integration of intercultural competence in the fundamental educational document for foreign languages and related subjects for the primary and secondary education in Croatia in 2011, but nothing changed until 2016 when the new curricula for foreign languages were drafted (ibid.:29), but not actually approved and implemented.
The focus in research is on manuals, exercises that enable development of intercultural competence and evaluation of student achievements (ibid.). The most recent studies are focused on the desired competence profiles of teachers, mostly for the English and German language (ibid.). The study conducted by Ana Petravić and Ana Šenjug Golub shows how German teachers in the primary education in Croatia share an open attitude towards integration of intercultural competence into German language teaching, but are "confronted with their insufficient familiarity with various aspects of German speaking cultures"(Petravić, Šenjug Golub, 2016).
Rich research and dissemination activities in the last fifteen years have influenced a complete reinvention of the curricula for foreign languages included in the reform of primary and secondary education which is currently in full swing. The curricula for Italian, English, German and French language clearly distinguish intercultural communicative competence from linguistic communicative competence, which is a terrific stimulus to proceed with further capacity building programs for teachers and at the same time a clear sign to rethink the syllabuses of related courses in the tertiary education.

Teaching Culture in Croatia, Questionnaire 1

Research description: methodology, subjects and data collection

The study was conducted among a sample of 30 IFL teachers in Croatia, between February and March 2019. Respondents had unlimited time for online filling of the questionnaire with Google Form. They completed it from their homes.
The range of respondents considered teachers from the lower grades of primary schools (children age 6 to 10 (9), upper grades of primary schools (students age 11 to 14) (9), secondary schools (10), the Department of Italian Studies of the University of Zagreb (5) and private language schools (6).

Fig. 3 Questionnaire – How long have you been teaching Italian language?[7]

[7] Graphical representation of our questionnaire and observation of the topic.

The majority of them has been teaching Italian for more than 10 years (70%), then from 1 to 5 years (13.3%) and just 10% of them for less than a year. So, we could say the surveyed teachers were all experienced in teaching ISF.
The questionnaire, completely anonymous, encompassed 11 items, most of them yes/no questions, but also open questions and multiple choice.

Results and discussion

One of the questions we are interested in taking into consideration concerns the Italian handbooks used in the classroom. When asked "Which textbook do you mainly use in class?", the majority of the teachers referred to textbooks issued by Croatian publishing houses Školska Knjiga and Profil, although handbooks from Italian publishing houses, especially Edilingua and Alma Edizioni, also emerged.
From an intercultural point of view, we have noticed that many texts produced by Croatian publishing houses were missing a sociolinguistic variety that could hinder the learners in their intercultural path. In fact, not knowing how to move through the different layers of the language used in Italy could entail a certain degree of difficulty. "Italian editions follow the trends of modern Italian language, while only a selection of textbooks in Croatian shows this trend" (Mardešić, Štokovac 2012).
It is therefore up to the teacher to develop the important task of guiding the pupil into that intercultural process necessary for linguistic and personal development.
On the other hand, the questionnaire showed that the surveyed teachers give their best to fill the cultural / intercultural gaps of the learners, as many of them use different types of materials, not limited to those provided by the chosen textbook.
As for the rest of the questions, the questionnaire examined how cultural and intercultural dimensions are taught in the classroom, whether these are taught at each lesson or sporadically, whether these elements are included in each lesson or become the object of specific lessons, as well as whether teachers are adopting specific internet applications designed for the teaching of cultural aspects connected to Italy.
When the teachers were asked to express their opinion based on what they think of language teaching combined with the culture of a country, most believe that the intercultural aspect is taken into consideration in Croatia, but also a hesitancy emerges in the use of I think they use it, not enough, or even I hope.
The last question, formulated as an open query, leaves room for suggestions and proposals to improve and increase the teaching of culture in the classroom. With a positively surprising result, there was a great deal of interaction, and only few teachers left the answer blank.
In our opinion, the most significant result concerns the importance that all respondents gave to culture and to the fact that students develop intercultural skills: 46.7% consider it very important, and 43.3% even fundamental.
Regarding the teaching of culture in the classroom, 66.7% said they associate cultural elements with each lesson and the majority of the surveyed subjects sometimes include them in other lessons, while on other occasions choosing to introduce the topic outside of any other context.
Focusing on this last point, it is important to note that the lesson should be imbued with cultural elements, in a whole that leads to acquiring those intercultural skills, particularly important in twenty-first century educational processes.
Fantini states that "we are always in becoming and no one ever masters completely the interculturality" (Fantini 2000, p. 30), therefore it is very important to constantly expose the learners to cultural aspects related to the language they are studying.
The survey offered then a question whether the use of the Internet or various applications helped in teaching the cultural aspects: as many as 97% responded positively and the following chart gives an overview of what respondents use the most.
It was possible to choose between the proposed applications or add more.

From the graph (Fig. 4) we see how YouTube is used by all respondents, followed by Podcasts and audio and other applications, which are used, however, in a much smaller way.
The importance of YouTube for transmitting cultural concepts and reinforcing intercultural skills is undisputed. Thanks to videos, in fact, we can focus on sociolinguistic aspects, related to the use of language and vocabulary in particular; we can point out the use of a non-verbal language, different values, topics considered taboo.
An equally important objective consists in the eradication of clichés, as well as in the mitigation of prejudices in order to progressively eliminating them; even here, video and audio definitely provide an inexhaustible source of materials to foreign language didactics.

Fig. 4 Internet Apps used in the classroom[8]

One of the last questions examines the opinions of the teachers: "In your opinion, is Italian culture taught in Croatia in the same proportion as Italian language?"
The answers were varied and sometimes contradictory, as some say with certainty that culture is taught, whereas others stated that it is absolutely not taught. A third of the surveyed teachers is in doubt, the answers in fact go from "not so much", "it depends on the teacher", "I do it, I don't know the others", "enough", "I think so", up to one "I hope so".
The questionnaire also offered an open question that asked for suggestions to improve the teaching of culture in the classroom. It appears rather stimulating that almost all the respondents answered the question, providing their point of view.
Some feel the lack of ready-made materials or applications that can help the teacher to act as a bridge between the two cultures, others suggest the use of completely authentic materials, others feel the need to benefit from further training, seminars or courses that enable teachers to develop a new competency.
When asked on how to help this intercultural process, many teachers identify a solution in the exchanges between students, or between teachers of the two countries (Italy and Croatia). Surely, having a first-hand experience in the classroom would help understand more about each other and, through the "intercultural lens", it would encourage students in building necessary skills for active citizenship.
This suggestion is definitely in line with the European directives, which define the so- called strategic partnerships: "new participatory and intercultural approaches to European cultural heritage will be

[8] Graphical representation of our questionnaire and observation of the topic.

promoted, as well as educational initiatives aimed at promoting intercultural dialogue with the participation of teachers and pupils, from early childhood”[9].
Some teachers also emphasized the lack of time in the limited school timetables; hence the great difficulty in dwelling on all the aspects necessary for a total linguistic and cultural development of the learners.
And finally, the questionnaire contained a yes / no question about testing intercultural skills: "Do you think that students' cultural and intercultural knowledge should be examined with exams, tests, etc ...?". 96.7% of respondents answered Yes, while only a small percentage-expressed doubts. In this regard, we refer to the essay by Snaidero (2010), La valutazione delle competenza comunicativa interculturale, where he mentions Byram, who "believes that the skills required for intercultural competence cannot be verified only with objective tests [...], to verify the achievement of such skills Byram suggests proposing to students to choose from a range of different possible behaviours in the face of a situation linked to foreign culture, submitting to their attention a text, an image, a video, an audio recording and inviting them to explain why that choice is appropriate to an intercultural speaker“.
In general, it is very complicated to assess the competence of the learner in intercultural communication, therefore, in our opinion, it must be integrated into the global assessment of the language. During the learning process a lot of self-assessment and self-training exercises would help, as projects like PICTURE confirm, or Autobiography of Intercultural encounters (Snaidero 2010)[10] by the Council of Europe, available in Italian language as well. It is a “a resource designed to encourage people to think about and learn from intercultural encounters they have had either face to face or through visual media such as television, magazines, films, the Internet, etc”[11].

Learning about culture in Croatia, Questionnaire 2

Research description: methodology, subjects and data collection

The survey was conducted in March 2019 among a sample of 22 first and second-year students of Italian Studies at the University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences, who were enrolled in the courses Italian Language 1.1, Italian Language 1.2 in the academic year 2017/2018 and Italian Language 2.2 in the academic year 2018/2019, offered by the co-author of this article, Ivana Kljaković-Gašpić. The enrolled students learn Italian as a foreign language (IFL). The questionnaire in Google Form, completely anonymous, consisted of 12 items. The students filled it online from their homes. While completing it, they were not time limited. The students were supposed to give answers to 4 open questions, 5 yes/no questions and 3 multiple-choice questions.

Results and discussion

The questionnaire was created with the purpose to gain insights into perception of students on learning about Italian culture. Since the bachelor students of Italian Studies on these courses are often, but not exclusively, trained through exercises created from the perspective of grammar translation method (GTM), the author of the questionnaire experiments in the realm of the syllabus with different exercises related to the Italian culture.

---

[9] ”Saranno promossi nuovi approcci partecipativi e interculturali al patrimonio culturale europeo, nonché iniziative educative volte a promuovere il dialogo interculturale con la partecipazione di insegnanti e alunni, sin dalla prima infanzia.”
https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/printpdf/programme-guide/part-b/three-key- actions/key-action-2/strategic-partnerships-field-education-training-youth_it, page 4

[10] https://www.efvet.org/portfolio-items/the-picture-project/ and https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters

[11] https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters

The questions in this questionnaire are the expression of the perspective from which the author sees the lessons of the Italian language for the future language professionals as a safe space in which students learn strategies that will enable them to fully take responsibility for the acquisition of Italian language in their future professional development. Taking responsibility for the learning process in this context means develop practice of self-directed learning beyond the syllabus.
The questionnaire follows a very simple structure. It starts with generic questions about the culture, followed by questions about the practices that support learning about Italian culture, then about impact of the lessons on self-directed learning and finally questions related to raising awareness about the Croatian culture through learning about Italian culture.
The purpose of the question related to the elements of culture is to discover what the students actually mean by culture, since the culture is difficult to define. Then follows the question on interconnectedness between language and culture, since this is crucial for language learning. The questions connected directly with the learning experience on above mentioned courses represent the core of this survey, since the author needs these data in order to improve the design and the delivery of the lessons.
81.8% of the respondents clearly state it is impossible to learn Italian language without learning about the Italian culture. This answer corresponds to our expectations and at the same time confirms the need for a more elaborated approach to the development of intercultural competence in the courses.

Fig.5 Questionnaire 2 - Do you think it is possible to make progress in learning Italian without learning about Italian culture?[12]

90.9% think they deepened the knowledge about the Italian culture on the aforementioned courses, which can be connected to the fact that most of the students come to the university with the very stereotypical perception of Italy and Italians.
81.8 % claim that the crucial activity which supports learning about Italian culture in the lessons is music available through You Tube. It's interesting to notice that only 40.9% think that other didactic materials on You Tube used in classroom support learning.
The results that are surprising for the author of the questionnaire are related to the self- directed learning. 90.9% of the respondents feel stimulated to further exploration of Italian culture. From the perspective of the author who wants to support students in installing habits of lifelong and self-directed learning which are prerequisites for successful carrier of language professionals this answer gives satisfaction and confirms that we are on the right path.
Although it is not statistically relevant, it is interesting to notice how 1 respondent who claims the lessons did not stimulate her to explore further Italian culture explained her point of view. The

[12] Graphical representation of our questionnaire and observation of the topic

respondent would like to learn about specific topics regarding Italian culture, but sees an obstacle in time limit and suggests to the Department of Italian Studies to offer a course to the first-year students on Italian culture and history, since according to her the students know very little about the Italian culture. It is important to say at this point that these courses exist, but they are elective and a quite low number of students can take them. This answer is worth to be captured here, because we interpret is as an expression of huge desire to learn about the culture which is not met at the aforementioned courses.

On the multiple-choice question How do you deepen your knowledge about the Italian culture on your own 95.5% answered they listen to Italian music on YouTube and 81.8 % watch Italian movies. This answer again confirms how music is a fundamental communication channel for young people and triggers us to think how to include more movies and video clips in the

instructional design. Only 45.5% read the books of Italian authors, which confirms our impressions that many students do not prefer literature as a channel for their professional development in this context. In the wider perspective this fact is not easy to accept since Italian Studies include many courses on Italian literature, but in the context of the courses Talijanski jezik 1.1, Talijanski jezik 1.2, Talijanski jezik 2.2 it is possible to find methods which will engage students in reading.

The data collected through this questionnaire are very valuable because they help the author to navigate more precisely the learning process. The decision-making process in the design of the lessons will be easier, although we are completely aware of the need for continuous data collection in order to contribute to the systemic change. The systemic change includes as a first step a shared understanding of the purpose of the courses Talijanski jezik. After that, follows rewriting the sillaba, creating didactic materials that enhance development of intercultural competence, evaluation of the learning process and clear defining of the competences the lecturers should have and develop (Petravić, 2016).

Suggestions for developing ICC

The possibilities for an intercultural development of the learner are various, but above all, it is fundamental to train teachers and professors as interculturaly competent stakeholders. As the surveyed teachers said, there is a lack of updated curriculas/courses in which they may find useful information on how to move in this direction.

In any case, in order to make students understand specific concepts and not to make them fall into banal stereotypes, it is always desirable to use authentic texts and videos that highlight communicative and metalinguistic tasks (Borghetti, 2011).

It is fundamental to enable a decentralization of the students, to provide them with a model according to which they can put themselves in discussion, in order for them to be self-aware while interacting with others. Decentralizing means questioning oneself, not necessarily accepting everything, but being aware of one's own culture and that of the other.

Interesting activities, for example, can be those proposed by Mariani L. (2015), among which there is a discussion with the students answering various questions regarding the universality or not of certain behaviours, which topics to avoid, how to accept or reject an invitation, interrupt, apologize, etc ...

Following Balboni's model (2007), we think that teachers should find authentic material where the main themes concern cultural values, significance of time, space between individuals, hierarchy and status, sense of history and nationalism, concept of family, the idea of knowledge as a repetition of things or as a critical understanding, verbal and nor verbal communication (Pavan, 2010).

According to Kramsch, work on linguistic material, in particular literature, allows us to access an understanding of the "other" cultural perspective. The literary text must be selected according to its ability to bring out conflicting positions, which must be made explicit within the language class (Kramsch, 1993).

In addition to literature, also doing intercultural education with drama is one of the methods that is able to bring the learners to develop their ICC, as even in this case to play a role you have to start

from a self-knowledge up to a cultural relativism, after comparing source and target cultures (Ginelli, 2008).
Moreover, nowadays applications and digital environment offer a great deal of help in discovering these intercultural aspects. We think that launching platforms for online learning courses and communities of practice can help students, as well as teachers.
Students could therefore participate in a cooperative learning process, and teachers could also enjoy advantages of blended learning, while also developing their own competence.
We also suggest to regularly create specific didactic projects, during which learners would be able to become more familiar with the cultural aspects of the language being studied.
Regarding evaluation practices, if one is dealing with compulsory school cycles, the implementation of the intercultural aspect requires a form of evaluation, which, however, must be qualitative rather than quantitative (Fornari 2018) and find its resolution in the so- called evaluation columns (Castoldi, 2009) that combine "knowledge, skills and attitudes" (Deardoff, 2015).

Conclusion

In its broader definition culture is the sum of customs and traditions, artistic, historical, literary productions and only through language can these cultures be transmitted, like a bridge on which two different visions of the world meet one another. Given the great importance of students' intercultural communication skills, teachers have the task of creating awareness of the fact that there is not knowledge without culture.
We cannot really teach IIC because it is constantly evolving, however we can teach a model and encourage a self-awareness that will also shape the understanding of one's own culture. In this case, blended and collaborative learning practices should become a priority, since "si tratta di insegnare a osservare e a classificare, a diventare autonomi" (Caon, 2013).
Collaborative learning practices require a shift in the perspectives. They require student-centered approach and teachers who are trainers, coordinators and facilitators. It is not an easy task, since we presented facts in this article that show us how the systemic integration of intercultural competence takes time, the time our children and students do not have. However, we want to point out that through building of an online community of practice of teachers (and students) in the context of IIC development many challenges could be faced and solved or we can put it in different words: "Knowledge is not transmitted, but built through collaboration" (Vidan, 2016).
In order to achieve these goals, we registered a need of surveyed teachers to clearly understand specific requirements for development of IIC in day-to-day learning processes, as well as need to attend suitable teachers' training courses.

References

Arabski, J., & Wojtaszek, A. (2011). *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. Berlin: Springer- Verlag.

Balboni, P. E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.

Borghetti, C. (2011). *How to Teach It? Proposal for a Methodological Model of Intercultural Competence*. International Conference on Intercultural Competence: Concepts - Challenges - Evaluations, National University of Ireland, Maynooth, 2-4 settembre 2010. https://www.academia.edu/4827361/How_to_teach_it_Proposal_for_a_Methodological_Mod el_of_Intercultural_Competence

Borghetti, C. (2018). Studiare l'apprendimento linguistico interculturale come pratica discorsiva e interazionale. La didattica delle lingue nel nuovo millennio - Le sfide dell'internazionalizzazione. *Studi e ricerche 13*, edizioni Ca' Foscari, (pp. 413-428). https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-228-4/

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Caon, F. (2013). Cultura e civiltà nella didattica delle lingue: Una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita (parte prima). *Scuola e Lingue Moderne, 52*(6-9), 23-28.

Caon F. & Spaliviero C. (2016). *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*. Torino: Bonacci editore.

Castoldi M. (2009). *Valutare le competenze, Percorsi e strumenti*. Carocci: Roma.

Celentin, P. & Serragiotto, G. (2000). *Didattica dell'italiano in prospettiva interculturale*. Laboratorio ITALS, Ca'Foscari. https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_didattica_it_prospettiva.pdf

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: University Press.

Deardoff, D. (2015). A 21st Century Imperative: integrating intercultural competence. *Tuning Journal for Higher Education, 3*(1). http://www.tuningjournal.org/rt/printerFriendly/765/1088

Fantini, A. E. (2000). A Central Concern: Developing Intercultural Competence. *SIT Occasional Papers, 1*, 25-42.

Favaro, G. (2008). La lingua forma la cultura, che forma la lingua. In F. Caon (Ed.), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Mondadori.

Fornari, M. (2018). *Per una valutazione della Intercultural Competence*. La Ricerca Loescher /n.15 Nuova Serie (56-59). http://www.laricerca.loescher.it/la_ricerca_15/sorgenti/assets/basic-html/page56.html

Freddi, G. (1994). *Glottodidattica: fondamenti metodi, tecniche*. Torino: UTET Libreria.

Giaccardi, C. (2012). *La comunicazione interculturale nell'era digitale*. Bologna: Il Mulino.

Ginelli, G. (2008). Lingua e Teatro: due facce della stessa medaglia. *Lingua nostra, e oltre, 1*, 44. http://www.maldura.unipd.it/masters/italianoL2/Lingua_nostra_e_oltre/LNOltre1_mar08.pdf

Holmes, P. & O'Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations, 36*, 707-718.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: University Press.

Kramsch, C. (2010). The language teacher as a go-between. *Utbildning & demokrati, 13*(3), 37–60. https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2004/nr-3/claire-kramsch---the-language-teacher-as-go-between.pdf

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta engleski jezik za osnovne škole i gimnazije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_139.html

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). Kurikulum nastavnog predmeta francuski jezik za osnovne škole i gimnazije. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_140.html

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). Kurikulum nastavnog predmeta njemački jezik za osnovne škole i gimnazije. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). Kurikulum nastavnog predmeta talijanski jezik za osnovne škole i gimnazije. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_142.html

Mardešić, S. & Štokovac,T. (2010). Jezik udžbenika: prisutnost sociolingvističkih i pragmalingvističkihelemenata. https://www.academia.edu/10338715/Jezik_ud%C5%BEbenika_prisutnost_sociolingvisti%C4% 8Dkih_i_pragmalingvisti%C4%8Dkih_elemenata

Mariani, L. (2015). Tra lingua e cultura: la competenza pragmatica interculturale. *Italiano LinguaDue, 7*(1). https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5014

Ochs, E. (2002). Becoming a speaker of culture. In C. Kramsch (Ed.), *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives* (pp. 99–120). London: Continuum.

Pavan, E. (2010). Communicating in the Mediterranean Area: A Matter of Intercultural Awareness. *International Journal of Euro-Mediterranean studies, 2*(1), pp. 121-139.

Petravić, A. (2016). *Međukulturna kompetencija u nastavi stranih jezika: Od teorijskih koncepata do primjene*. Zagreb: Školska knjiga

Petravić, A. & Šenjug Golub A. (2016). *Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung zum interkulturell orientierten Kompetenzprofil der DaF-Lehrkräfte. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/805

Risager, K. (2006). *Language and Culture. Global flows and local complexity*. Clevedon: Multilingual Matters.

Singer, M. R. (1987). *Intercultural Communication: a perceptual approach*. Englewood, Cliff, NJ: Prentice Hall.

Snaidero, T. (2010). *La valutazione della competenza comunicativa interculturale*. https://www.academia.edu/11566478/La_valutazione_della_competenza_comunicativa_interculturale

Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le lingue*. Roma: Carocci.

Vidan, A. (2016). Kulturološko-iskustveni pristup poučavanju hrvatskoga jezika kao inoga jezika. *Croaticum Savjetovanje za lektore hrvatskoga kao inoga jezika* (3. zbornik radova), 117-129.

Stručni rad

Romaneskna struktura suvremenih hrvatskih dječjih romana u kontekstu popularne kulture

Kristina Slunjski

Sažetak

Društvene, tehnološke, umjetničke i druge promjene učinile su popularnu kulturu sveprisutnom u suvremenom vremenu. Posljedično spomenutom, evidentna je interakcija popularnokulturnih elemenata i suvremene književne produkcije. U radu je stavljen fokus na interferenciju elemenata popularne kulture i suvremenih hrvatskih dječjih romana koja je sagledana na razini romaneskne strukture. Analitički dio obuhvaća šest suvremenih hrvatskih dječjih romana te je pritom detektirano da se pod popularnokulturnim utjecajem na spomenutoj romanesknoj razini javljaju popularne forme poput SMS poruka, ulomaka chata, e-mailova, blogova, publicističkih tekstova, itd. Pojavnost formi koje izravno ne pripadaju romanesknom diskursu pridonosi osuvremenjivanju književne produkcije, ali pokazuje i koliko su sadržaji popularne kulture primamljivi, osobito djeci.

Ključne riječi: *popularna kultura; popularno; romaneskna struktura; suvremeni hrvatski dječji roman*

Uvod

Popularnokulturni utjecaji razvidni su u mnogim sferama ljudskoga djelovanja u suvremenom vremenu. Navedeno jest svakako očekivano uzme li se u obzir da se počeci *popularne kulture u njezinu širem antropološkom značenju kao svega onoga što u svakodnevnom životu ljudi pripada sferi dokolice i užitka [...] smještaju u najstarija razdoblja ljudske civilizacije* (Kolanović, 2011, 45). Ipak, popularnokulturne silnice značajno jačaju krajem 20. stoljeća što se okvirno podudara s razdobljem postmodernizma.

Sveprisutnost popularne kulture i njezinih elemenata u suvremenom životu ljudi rezultirala je njezinom pojavnošću i u umjetničkim svjetovima. Tomu je posebice pridonijelo postmodernističko relativiziranje granica između 'visokog' i 'niskog' te prevlast pluralizma (kao suživota različitih mišljenja i interesa u društvu) i intertekstualnosti posljedično čemu popularnokulturni elementi dolaze do izražaja i dobivaju na važnosti (usp. Hutcheon, 1988; Butler, 2007). Kako se postmodernizam odlikuje po osebujnom pristupu književnom tekstu (usp. Solar, 2001, 3), moglo bi se ustvrditi da je takav pristup djelomično posljedica otvorenosti teksta prema popularnokulturnim elementima. Iako postoje različita gledišta, većina autora prihvaća kao početak postmodernizma u svijetu/Americi 60-te godine, a u Europi 70-te godine 20. stoljeća (usp. Welsch, 1993; Huyssen, 1999; Biti, 2000; Butler, 2007). Razmatrajući hrvatsku književnost, Krešimir Nemec (2003) uočava da je u „suvremenim periodizacijama naziv 'postmodernizam' već [...] prihvaćen kao oznaka književnih procesa od 1971. naovamo“ (Nemec, 2003, str. 244). Upravo u tom periodu dolazi do procvata popularne kulture kakvu danas poznajemo na što se osvrće i Krešimir Bagić (2010). Naime, što se tiče hrvatskog tla, Bagić (2010) zamjećuje da u 70-im godinama 20. stoljeća popularna kultura obilježava kulturni kontekst pa dolazi do bujanja festivala zabavne glazbe, *rock* glazbe, razvitka tržišta ploča, većem broju ljudi postaju dostupne tehnološke inovacije, itd. (usp. Bagić, 2010, 143–144). Na književnom planu javljaju se novi poetički pristupi o čemu govori Stjepan Hranjec (2008), s posebnim osvrtom na književnu produkciju za mlade, konstatirajući da upravo tada „započinje suvremena hrvatska dječja književnost“ (Hranjec, 2008). Iz spomenutoga se može zaključiti da književnost ne

odolijeva promjenama koje se odvijaju na društvenom, kulturnom, tehnološkom i drugim planovima, što tumače Andrijana Kos-Lajtman i Kristina Slunjski (2018) u kontekstu popularne kulture:

> *Književnost, kao jedna od umjetničkih praksi, također nije imuna na svjetonazorske, motivske i formativne utjecaje popularne kulture, pri čemu je uvijek riječ o složenim i višesmjernim mehanizmima djelovanja silnica koje se uspostavljaju na relaciji između književnoga diskursa i popularnokulturnog konteksta*. (Slunjski i Kos-Lajtman, 2018, 4)

Drugim riječima, popularnokulturni elementi osiguravaju književnosti suvremenost, autentičnost, dobru receptivnost i financijsku dobit što je poticaj autorima da ih namjerno unose u svoje tekstove. No, elementi popularne kulture ponekad se *u tekstove upisuju nehotice, inercijom i logikom društvenopovijesnog trenutka* zbog *nepostojanja relevantne vremenske distance,* odnosno, autori ih nesvjesno unose u književna djela (Kos-Lajtman i Slunjski, 2017, 90).
Prema dosad rečenom, moguće je okvirno odrediti što bi se moglo označiti popularnim, odnosno, popularnom kulturom. Popularno se može sagledati kroz svoja najučestalija viđenja kao *rad namjerno usmjeren na pridobivanje većine ljudi* i kao *ono što se sviđa većini ljudi* (Williams, 1985, 237). Prema tomu, popularna kultura može se shvatiti kao *temelj suvremene kulture* (Labaš i Mihovilović, 2011, 95), odnosno, *post-moderni okvir izražavanja* (Nedeljković, 2012, 403) s kraja 20. i početka 21. stoljeća. Na njezino širenje svakako je utjecao razvoj suvremene komunikacije, transporta, ekonomije, proizvodnje i potrošnje, itd., a korijeni popularne kulture najčešće se vežu uz američko tlo[1] (usp. Betts i Bly, 2013, 1–5). Kao takva, popularna kultura integrirana je u sve sfere suvremenoga društva.
Dakle, u skladu s navedenim shvaćanjima popularnoga i popularne kulture, u radu se razmatraju popularnokulturni utjecaji u kontekstu dječje književnosti, točnije, dječjih romana na razini romaneskne strukture. Analitički dio obuhvaća šest suvremenih hrvatskih dječjih romana proizašlih iz pera autorica: *Nemoj reći nikome* (2012) Maje Brajko-Livaković, *Zlatna vrata* (2010) Snježane Grković-Janović, *Kora od jabuke* (2008) Jadranke Klepac, *Rečeno-učinjeno* (2015) Julijane Matanović, *Dnevnik Pauline P.* (2000/2015) Sanje Polak i *Imaš fejs?* (2011) Jasminke Tihi-Stepanić. Pri odabiru romana za analizu kao kriterij uzeta je dob očekivanih recipijenta dječjih romana, pri čemu se prihvatilo mišljenje Stjepana Hranjeca (2006) koji pod dječjim recipijentima podrazumijeva djecu do 15. godine života (usp. Hranjec, 2006, 28). Također, pripazilo se da su analizirani romani doživjeli svoje prvo izdanje nakon 2000. godine.

Romaneskna struktura u kontekstu popularne kulture

Kroz interferenciju romaneskne strukture i tekstova koji inicijalno ne pripadaju strukturi romana iskazana je intertekstualna komunikacija između romanesknog diskursa i narativnih oblika popularne kulture. Julia Kristeva (1966/1969) skovala je pojam intertekstualnosti (usp. Biti, 2000, 224) pod kojim podrazumijeva *tekstualnu inter-akciju koja se provodi unutar samog teksta*, odnosno, zaključuje da je *svaki tekst konstruiran kao mozaik citata, svaki tekst je apsorpcija i transformacija drugog teksta* (Kristeva, 1969, prema Juvan, 2013, 11). Pritom preuzeti tekstovi mogu biti iz područja kulture, umjetnosti, znanosti, itd. (usp. Šuvaković, 1995, 126) čime se proširuje pojam intertekstualnosti. U tom slučaju, i tekstovi popularne kulture postaju intertekstovi, a intertekstualnost se sagledava kao veza između književnoga teksta i tekstova iz (popularne) kulture.
Sukladno tomu, u dječjim romanima prisutne su popularne forme poput dijelova blogova, e-mailova, SMS poruka, *chat* poruka, dijelova publicističkih tekstova i popularnih pjesama, ali je ponekad popularnokulturni utjecaj zamjetan i na razini globalne strukture romana, primjerice, kroz korištenje

[1] Upravo zato, uz popularnu kulturu nerijetko se vežu pojmovi *amerikanizacije* i *Coca-colonizacije* (usp. Vučetić, 2012, prema Ileš, 2013, 25).

dnevničke forme za ispisivanje romana. Dakle, u analitičkom dijelu fokus se stavio na ovdje navedene popularne forme.

a) Dnevnik

Dnevnički zapisi javljaju se kao jedna od popularnih formi u dječjoj književnosti. Dakako, bilo bi neprimjereno tvrditi da je popularna kultura iznjedrila dnevničku formu, no svakako je pridonijela njezinoj popularizaciji. Naime, u suvremenom vremenu dolazi do porasta interesa za privatni život slavnih, medijski eksponiranih osoba, ali i fiktivnih ličnosti (poput Carrie Bradshaw). Jednako tako, elementi popularne kulture vežu se uz svakodnevno, a svakodnevno se ponajbolje iskazuje kroz dnevničke zapise. Posljedično tomu nastaju književna djela poput *Vampirskih dnevnika* (*Buđenje*) (1991) Lise Jane Smith, *Dnevnika Bridget Jones* (1996) Helen Fielding, *Princezinih dnevnika* (2000) Meg Cabot, *Dnevnika jedne dadilje* (2002) Nicole Kraus i Emme McLaughlin, *Dnevnika noćnog leptira* (2002) Rachel Klein, *Dnevnika Carrie Bradshaw* (2010) Candance Bushnell, itd. Njihove ekranizirane verzije ostvarile su veliku popularnost što je rezultiralo pojavnošću njihovih nastavaka u književnom, ali i medijskom svijetu.

Dakle, kao što eksplicira Kos-Lajtman (2010), najčešće se *pod pojmom dnevnika misli na tekst u kojem se predstavljaju događaji u kojima je na određeni način sudjelovao sam autor (dnevnika, op. K. S.)*, a *oblikuje se kako naracijom, tj. iznošenjem događaja, tako i refleksijom o osobnom, proživljenom iskustvu* (Kos-Lajtman, 2010). U radu promatranim djelima, dnevnička forma simulirana je u romanu *Kora od jabuke* (2008) Jadranke Klepac, *Imaš fejs?* (2011) Jasminke Tihi-Stepanić te u romanu *Dnevnik Pauline P.* (2000/2015) Sanje Polak u kojemu posebice dolazi do izražaja. Naime, već u samom naslovu iskazana je autoričina sugestija da je riječ o dnevničkoj formi. Osim toga, djelo je kronološki podijeljeno na mjesece za vrijeme trajanja školske godine. Svaki mjesec sastoji se od zapisa koji se odnose na Paulinin obiteljski i školski život prepun različitih dogodovština, no zapise nije nužno čitati kronološki jer svaki od njih predstavlja zasebnu smislenu cjelinu. Vrijedi spomenuti i da je *Dnevnik Pauline P.* (2000/2015) ostvario popularnost kod dječjih recipijenata posljedično čemu su uslijedili njegovi nastavci.

Slično, u romanima *Kora od jabuke* (2008) i *Imaš fejs?* (2011) dnevnička forma simulirana je kroz označavanje datuma i podnaslova koji sugeriraju o čemu će biti riječi u pojedinom dijelu zapisa (romana). No, u spomenutim djelima preporučljivo je kronološko iščitavanje zbog potpunijega razumijevanja romaneskne radnje.

b) Blog

Blog je na neki način bliski dnevničkim zapisima o čemu govori i prijevod samoga izraza na hrvatski jezik (*e-dnevnik*, *mrežni dnevnik*) (usp. Matković, 2006, 173). Navedeno tumači Maja Matković (2006):

> *O onom što im se događa tijekom dana nekoć su ljudi pisali u vlastitim dnevnicima koji su manje-više bili za osobnu uporabu. Dnevnički zapisi poznati su i u književnosti, a s pojavom interneta, dnevnici su postali dostupni svima. Svatko može ispisivati što mu se dogodilo, voditi svoj dnevnik, ali riječ dnevnik u Hrvata, koji se tako rado prepuštaju stranim utjecajima, nije dovoljno moderna pa se upotrebljava blog, koji zvuči svjetskije.* (Matković, 2006, 173)

Naime, od engleskih riječi *web* i *log* nastao je izraz blog, a pod blogom se podrazumijeva *web-stranica koju ispisuje u dnevničkom stilu, kronološki, svatko tko ima tu tehnološku mogućnost i tko to želi* (Cigler, 2007). Prvi blog nastao je prije 15-ak godina, točnije, 1994. godine i pisao ga je student Justin Hall (usp. Cigler, 2007). Od tada je popularnost blogova narasla do te mjere da se pisanje bloga

pretvorilo u unosan posao[2]. Stoga, ni dječja književnost nije uspjela odoljeti popularnokulturnom 'blogerskom' fenomenu.
U romanu *Nemoj reći nikome* (2012) Maje Brajko-Livaković zamjetni su ulomci koji simuliraju način pisanja karakterističan za blog i pritom su vizualno izdvojeni od ostatka romanesknoga teksta:

Hej svi koji se osjećate poput mene na kraju školske godine, izdržite još malo! Pa ovo je ludnica. Pa to nije za ljude! Mislim, je za one koji se nisu zaljubili. [...] *Mi drukčije gledamo na stvari. Predajemo se sadašnjosti i dušom i tijelom. Ovo TIJELOM shvatite kako hoćete!!!* [...] *Eto, nabacila sam mnogo misli, netko će možda reći da sam smušena. Kakoooo jeee tooo ponekad lijeeepooo!!!* [...] (Brajko-Livaković, 2012, 59)

Djevojčica Tena, koja vodi svoj blog pod nadimkom *Ledena*, tumači da joj se osmišljavanje bloga sviđa više nego pisanje 'klasičnog' dnevnika. Kao razlog tomu navodi da je u blogu moguće *izreći misli koje drugi mogu čitati, a pritom ih ne gledaš u oči* (Brajko-Livaković, 2012, 60).

c) e-poruka
Elektronička pošta svakako je jedan od popularnih i jeftinih načina globalne komunikacije *jer omogućuje elektroničko stvaranje poruka, njihovo slanje kroz mrežu i čitanje* (Čičin-Šajn i sur., 2006, prema Černelić, 2013, 11). Dijelovi e-poruke koje razmjenjuju romaneskni likovi ugrađeni su i u romanesknu strukturu. Njihova prisutnost u strukturi romana razlikuje se po duljini e-poruka i vizualnoj prezentaciji. Naime, u romanu *Nemoj reći nikome* (2012) Maje Brajko-Livaković i romanu *Zlatna vrata* (2010) Snježane Grković-Janović prisutna e-poruka sastoji se od svega nekoliko redaka:

> *IHTIS na starogrčkom jeziku znači riba. Našem se ribaru ispunila želja da sami otkrijemo tajnu njegova imena. Vidjela sam gondole u Veneciji. Njegov je čun bio mnogo ljepši. Kad se vratim s moje skitnje, pošalji muža s djecom u kazalište ili, još bolje, u cirkus, a mi ćemo, u samoći, još jednom odslušati* Potonulu katedralu. (Grković-Janović, 2010, 142)

U romanu *Kora od jabuke* (2008) Jadranke Klepac javljaju se dvije opsežne e-poruke u kontinuitetu koje Davor šalje djevojčici Dani i protežu se na čak sedam stranica. Kako bi se usmjerila čitateljeva pozornost na e-poruke i naglasila njihova važnost za razrješavanje pojedinih dijelova romaneskne radnje, e-poruke su pisane kurzivom.

d) SMS poruke
Na 3. prosinca 1992. godine inženjer Neil Papworth poslao je prvu SMS poruku Richardu Jarvisu, direktoru Vodafone mreže. Prvotno je bilo omogućeno isključivo primanje SMS poruka, no i to se promijenilo 1994. godine kad ih je finska mobilna mreža, *Radiolinja*, uvrstila u svoju ponudu (usp. Ćosić, 2018). SMS poruke ubrzo su stekle veliku popularnost koja je potrajala sve do danas. Kao jedan od omiljenih oblika komunikacije, SMS poruke javljaju se i u strukturi dječjih romana kako bi se što uvjerljivije dočarala suvremena komunikacija mladih:

> *Ne kužim zakaj je to napravila moja stara ne može doć sebi nabavili u beću novu obleku za cjelu godinu kaj sad*. (Matanović, 2015, 62)

Njihova pojavnost zamjetna je u romanu *Nemoj reći nikome* (2012) Maje Brajko-Livaković, romanu *Kora od jabuke* (2008) Jadranke Klepac, romanu *Rečeno-učinjeno* (2015) Julijane Matanović i romanu *Imaš fejs?* (2011) Jasminke Tihi-Stepanić. U ovdje navedenim romanima, s izuzetkom *Kore od jabuke*,

[2] Mnoge osobe postale su popularne zahvaljujući pisanju blogova. Neke od njih su Ivona Zupet, Sonja Kovač, Ella Dvornik, Andrea Andrassy, itd.

SMS poruke pisane su kurzivom i obično su gramatički i pravopisno nepravilne što dodatno dočarava izražavanje mladih.

e) *Chat*

Iako su SMS poruke još uvijek jedan od popularnih načina komunikacije, sve više ih zamjenjuju *instant poruke putem servisa kao što su WhatsApp, Viber, WeChat koje za komunikaciju koriste podatkovnu mrežu [...] i mobilne operatere praktički ništa ne koštaju* (Ćosić, 2018). *Chat* je engleski izraz za *čavrljanje, brbljanje*, a pod njime se podrazumijeva komunikacija *između dvaju ili više korisnika interneta, razmjenom niza kratkih tekstovnih poruka* u realnom vremenu (Enciklopedija.hr, 2017). Nerijetko se *može čuti da su mladi dosta na chatu* što se odrazilo i na romanesknoj strukturi (Matković, 2006, 171). Tako se ulomci *chata* uočavaju u romanu *Nemoj reći nikome* (2012) Maje Brajko-Livaković i u romanu *Imaš fejs?* (2011) Jasminke Tihi-Stepanić:

> *nisam kukavica, napisala je.*
> *dokazi, maćak, stigao je brz odgovor.*
> *vrrrlo rado. samo reci kako.*
> *upoznaj se s mnom. odemo na cugu, pa onda...*
> *sto onda?*
> *što hočemo. nismo djca.* (Tihi-Stepanić, 2011, 11)

Ulomci *chata* u spomenutim romanima u funkciji su predstavljanja virtualnih opasnosti (poput nepoznavanja sugovornika i dječje lakomislenosti) s kojima se susreću suvremena djeca i mladi.

f) Publicistički tekstovi

Nije teško zamijetiti uzajamnost odnosa popularne kulture i publicističkih tekstova s obzirom na to da se popularna kultura ponajbolje predstavlja kroz publicistiku, pri čemu ujedno poseže i za senzacionalističkim sadržajima publicistike. Kako se popularnokulturni elementi nalaze i u dječjim romanima, dijelovi tekstova pisani publicističkim stilom nalaze se u romanu *Imaš fejs?* (2011) Jasminke Tihi-Stepanić i u romanu *Nemoj reći nikome* (2012) Maje Brajko-Livaković:

> *Maloljetna T. P. na dar glavnom šefu krijumčara oružja na Bliskom Istoku.* […]
> *U uspješnoj i dugo pripremanoj akciji talijanske, ali i policije susjednih zemalja, kao i naše, iz paklenih ralja bijelog roblja, prostitucije i trgovine ljudskim organima spašeno je devet djevojaka. Među njima je bila i T. P., petnaestogodišnjakinja iz Zagreba, za kojom se pet dana intenzivno tragalo.* […]
> *T. P. i šesnaestogodišnja Rumunjka teško su ranjene. Prema izjavama liječnika nalaze se izvan životne opasnosti.* (Brajko-Livaković, 2012, 234–235)

Navedeni primjer simulira članak kakav je moguće pronaći, primjerice, u dnevnim tiskovinama. U romanu *Kora od jabuke* (2008) Jadranke Klepac uočljiv je i primjer radijskoga izvještaja:

> Vozač sluša vijesti. Sa zvučnika dopiru već poznate rečenice:
> *U Bagdadu dvadeset poginulih, tridesetak ranjenih... poplave u Indiji s katastrofalnim posljedicama... U Afganistanu oteti njemački novinari... nakon nekoliko nestabilnijih dana anticiklona sa sjevero-zapada jača, ciklona se pomiče na istok, vrućine se vraćaju... upozorenje: u Senjskom kanalu noćas udari bure od... čvorova...* (Klepac, 2008, 65)

Dakle, publicistički dijelovi unutar romaneskne strukture pridonose uvjerljivosti romaneskne radnje i služe mladom recipijentu kao poticaj za promišljanje o vlastitim postupcima[3].
Zanimljivo je da se ispod dijelova koji simuliraju članke u romanu *Imaš fejs?* (2011) javljaju komentari u kojima konzumenti popularnih sadržaja izražavaju svoja promišljanja, osobna gledišta i stavove, dijele savjete, itd. Naime, u romanu dijelovi pisani publicističkim stilom progovaraju o pretjeranoj konzumaciji alkohola u djece pri čemu su uočljivi i dijelovi koji simuliraju komentare kakvi se mogu naći na internetskim stranicama. Pritom su komentatori anonimni, odnosno, koriste nadimke pri komentiranju, uz komentare su vidljivi 'datum' i 'vrijeme' objave, itd.:

> ***27. 05. 2010. u 22:54 h domacica je napisao/la:***
> *Mama od male radi u popravnom domu. Bilo bi joj bolje da si kćerku popravi.*
>
> ***27. 05. 2010. u 23:38 h Loco je napisao/la:***
> *Mala je odlikašica! Kako se tek onda ponašaju oni koji se jedva provuku u viši razred.*
> (Tihi-Stepanić, 2011, 73)

Ovi primjeri dobri su pokazatelji da su konzumenti popularnih sadržaja ujedno i kreatori istih:

> *Jačanjem internetskih portala [...], sve veću ulogu ima dvosmjerna komunikacija između medija, novinara i čitatelja [...]. Stoga, mogućnost da čitatelji iz uloge konzumenata medijskog sadržaja prerastaju u aktivne sudionike kreiranja medijskog sadržaja, [...] predstavlja i veliku vrijednost, u smislu otvaranja prostora za sudjelovanje i razmjenu mišljenja između većeg broja ljudi [...].* (Lalić, Senta, i Žagar, 2016, 2)

g) Popularne pjesme
Umetanje tekstova popularnih pjesama u romanesknu strukturu svakako pokazuje da je upravo *glazba [...] srce i duša popularne kulture* (Danesi, 2002, prema Labaš i Mihovilović, 2011, 118). Poneki stih nekog popularnog izvođača uočljiv je u romanu *Nemoj reći nikome* (2012) Maje Brajko-Livaković, romanu *Kora od jabuke* (2008) Jadranke Klepac i romanu *Rečeno-učinjeno* (2015) Julijane Matanović.
Stihovi pjesme *If I Were a Boy* (2008) popularne pjevačice Beyoncé vizualno se izdvajaju u romanu *Nemoj reći nikome* (2012):

> *If I were a boy*
> *I think I could understand*
> *How it feels to love a girl...* (Brajko-Livaković, 2012, 37)

Jednako tako, u *Kori od jabuke* (2008) izdvojeni su stihovi pjesme *Jubav si moja zauvik* (2001) Meri Cetinić, a u *Rečeno-učinjeno* (2015) stihovi pjesme *Morski ljudi, morske žene* (2013) grupe *Silente*.
Pojavnost popularnih pjesama unutar romanesknoga diskursa omogućava bolju profilaciju likova koji se uz takve popularnokulturne tvorevine opuštaju, zabavljaju, liječe ljubavne jade, itd.

---

[3] Primjerice, publicistički dijelovi u romanu *Imaš fejs?* (2011) Jasminke Tihi-Stepanić bave se problemom alkoholiziranja djece i mladih što bi trebalo signalizirati mladom čitatelju da je potrebno razmisliti i o posljedicama nepromišljenih postupaka.

Zaključak

Elementi popularne kulture posebice dobivaju na važnosti u postmodernističkom vremenu, odnosno, na kraju 20. stoljeća pa nadalje. Osim što su sveprisutni u ljudskoj svakodnevici, popularnokulturni elementi sve više prožimaju umjetnost zahvaljujući promjenama koje je iznjedrio postmodernizam. Riječ je o prevlasti pluralizma, relativiziranju granica između 'visokog' i 'niskog' i sve većoj zastupljenosti intertekstualnosti. Posljedično tomu, ali i činjenici da upravo popularnokulturni elementi pridonose autentičnosti i dobroj receptivnosti književne produkcije, suvremeni umjetnički tekstovi otvoreni su prema elementima popularne kulture koje autori svjesno (ali i nesvjesno) unose u svoja djela.

U radu je razmotrena interferencija elemenata popularne kulture i suvremenih hrvatskih dječjih romana i to na razini romaneskne strukture. Dakle, u šest dječjih romana sagledana je intertekstualna komunikacija između narativnih oblika popularne kulture i romanesknog diskursa. Za potrebe analize uzet je širi pojam intertekstualnosti kao veze između književnoga teksta i popularnokulturnih tekstova.

Interpretacija analitičkoga dijela pokazuje da je popularnokulturni utjecaj na razini romaneskne strukture varijabilan od romana do romana. Ponajprije, utjecaj popularne kulture u pojedinim slučajevima je lakše uočljiv, a u pojedinima teže. Teže je uočljiv u primjeru kada se koristi dnevnička forma za ispisivanje romana, dok se s lakoćom detektira u primjeru umetanja formi poput SMS poruka, popularnih pjesama, e-poruka, itd. u romaneskni tekst. Jednako tako, varijabilnost popularnokulturnoga utjecaja iskazana je ponekad u prisutnosti samo jedne popularne forme u romanu (npr. dnevnička forma u romanu *Dnevnik Pauline P.*; e-poruke u romanu *Zlatna vrata*), a ponekad je prisutno više različitih popularnih formi u istom romanu (npr. SMS poruke, e-pošta, popularne pjesme u romanu *Nemoj reći nikome*).

Dakle, sve spomenute promjene detektirane na razini romaneskne strukture u službi su pridobivanja mladih recipijenata kojima su sadržaji popularne kulture primamljivi, intrigantni i poznati, ali i osuvremenjivanja dječje književne produkcije koja nastoji biti ukorak s vremenom.

Literatura

Primarna

Brajko-Livaković, M. (2012). *Nemoj reći nikome*. Zagreb: Alfa.

Grković-Janović, S. (2010). *Zlatna vrata*. Split: Naklada Bošković.

Klepac, J. (2008). *Kora od jabuke*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Matanović, J. (2015). *Rečeno-učinjeno*. Zagreb: Mozaik knjiga.

Tihi-Stepanić, J. (2011). *Imaš fejs?* Zagreb: Alfa.

Polak, S. (2000/2015). *Dnevnik Pauline P.* Zagreb: Mozaik knjiga.

Sekundarna

Bagić, K. (2010). Uvod u sedamdesete. U K. Mićanović (Ed.) *Zbornik radova 38. seminara Zagrebačke slavističke škole* (pp. 125–147). Zagreb: Zagrebačka slavistička škola.

Betts, R. F.; Bly, L. (2013). *A History of Popular Culture. More of Everything, Faster and Brighter (second edition)*. London, New York: Routledge.

Biti, V. (2000). *Pojmovnik suvremene književne i kulturne teorije.* Zagreb: Matica hrvatska.

Butler, C. (2007). *Postmodernizam*. Sarajevo: BTC Šahinpašić.

Cigler, R. (2007). *Blok otvoren čitateljima* /online/. https://www.vecernji.hr/blok-otvoren-citateljima-827087/

Černelić, Ž. (2013). *Internet i elektroničko poslovanje tvrtke Kraš d.d. Diplomski rad* /online/. oliver.efri.hr/zavrsni/473.B.pdf/

Ćosić, K. (2018). *Pišite i čitajte SMS poruke na računalu + povijest SMS poruka* /online/. http://www.portofon.com/novosti/pisite-i-citajte-sms-poruke-na-racunalu-povijest-sms-poruka/

Enciklopedija.hr. (2017). *WWW (Chat)* /online/. http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=66413/

Hranjec, S. (2006). *Pregled hrvatske dječje književnosti.* Zagreb: Školska knjiga.

Hranjec, S. (2008). Suvremeni hod dječje hrvatske književnosti. *Kolo*, XVIII(3/4). http://www.matica.hr/kolo/309/Suvremeni%20hod%20dje%C4%8Dje%20hrvatske%20knji%C5%BEevnosti/

Hutcheon, L. (1988). *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*. London: Routledge.

Huyssen, A. (1999). Zemljovid postmodernog. In L. J. Nicholson (Ed.), *Feminizam, postmodernizam* (pp. 206–242). Zagreb: Liberata, Ženski studiji.

Ileš, T. (2013). Šezdesete *u hrvatskoj književnosti i kulturi*. *(Doctoral dissertation)*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.

Juvan, M. (2013). *Intertekstualnost*. Novi Sad: Akademska knjiga.

Kolanović, M. (2011). *Udarnik! Buntovnik? Potrošač...* Zagreb: Naklada Ljevak.

Kos-Lajtman, A., Slunjski, K. (2017). Influence of Popular Culture on Character Formation in the Contemporary Croatian Children's Novel. *Croatian Journal of Education*, 19(1/2017), 73–94.

Kos-Lajtman, A. (2010). Dnevnik kao model autobiografskog diskursa u hrvatskoj dječjoj književnosti. In M. J. Steinerné (Ed.), KUTATÁSOK AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLÁN 2009 EÖTVÖS (pp. 99–119). Baja: Eötvös József Főiskolai Kiadó. /online/. https://bib.irb.hr/datoteka/434727.DNEVNIKI_MODEL_u_hrv._dj._autob._knjidoc/

Labaš, D., Mihovilović, M. (2011). Masovni mediji i semiotika popularne kulture. *Kroatologija*, 2(1), 95–122.

Lalić, S., Senta, C., Žagar, D. (2016). Neprihvatljiv govor u komentarima na internetskim informativnim portalima. http://www.dostajemrznje.org/wp-content/uploads/2016/10/Neprihvatljiv-govor-u-komentarima-na-internetskim-informativnim-portalima.pdf/

Matković, M. (2006). *Jezični savjetnik – iz prakse za praksu*. Zagreb: Škorpion.

Nedeljković, S. (2012). Prilog definisanju pojma popularne kulture: empirijska provera saznajnih ograničenja popularnih predstava o istražnom zatvoru u Srbiji. *Etnoantropološki problemi*, *7*(2), 401–429.

Nemec, K. (2003). *Povijest hrvatskog romana od 1945. do 2000*. Zagreb: Školska knjiga.

Slunjski, K., Kos-Lajtman, A. (2018). Transgresije u prezentaciji ženskih likova u suvremenom hrvatskom dječjem romanu u kontekstu utjecaja popularne kulture. *Detinjstvo – časopis o književnosti za decu*, *44*(2/18), 3–14.

Solar, M. (2001). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.

Šuvaković, M. (1995). *Postmoderna*. Beograd: Narodna knjiga – Alfa.

Williams, R. (1985). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. New York: Oxford University Press.

Welsch, W. (1993). Postmoderna. Genealogija i značenje jednoga spornog pojma. U P. Kemper (Ed.), *Postmoderna ili borba za budućnost* (pp. 9–33). Zagreb: August Cesarec.

Novelistic Structure of Contemporary Croatian Children's Novels in the Context of Popular Culture

Summary

Social, technical, artistic and other changes made the popular culture omnipresent in modern times. Consequentially, the interaction between popular cultural elements and contemporary literary production is evident. The paper focuses on the interference between elements of popular culture and contemporary Croatian children's novels, which is observed on the level of novelistic structure. The analysis encompasses six contemporary Croatian children's novels and shows that popular forms on above mentioned level of novelistic structure like SMS messages, fragments of chats, e-mails, blogs, publicist writing, etc., appear under the influence of popular culture. The prevalence of forms that do not originally belong to the novelistic discourse contributes to modernization of literary production but also shows how much the popular culture contents are attractive, especially to children.

Key words: *popular culture, popular, novelistic structure, contemporary Croatian children's novel*

Stručni rad

Projektno orijentirana nastava u III. osnovnoj školi Čakovec

Aleksandra Tonković i Nataša Boj

Sažetak

Projektna nastava, za razliku od tradicionalne nastave, omogućuje učeniku da bude aktivan sudionik u nastavi, a ne samo pasivan slušatelj i gledatelj. Aktivnu ulogu učenika omogućuje primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije, kako u školi, tako i kod kuće. Sami počeci projektno orijentirane nastave sežu u 18. stoljeće čiji su doprinos dali J. J. Rousseau i J. H. Pestalozzi. Težili su inovaciji i istraživanju obrazovnoga sustava što je bio temelj projektno orijentiranoj nastavi. Istraživanje je provedeno u III. OŠ Čakovec s ciljem ispitivanja motiviranosti i zadovoljstva učenika projektno orijentiranom nastavom u odnosu na tradicionalnu nastavu. Uzorak je obuhvatio sve dostupne učenike od petoga do osmoga razreda. U tu su svrhu provedeni anketni upitnik i skala procjene (stavovi učenika o projektnoj nastavi). Analizirani i prikupljeni podatci statistički su obrađeni (kvalitativno i kvantitativno), a rezultati su pokazali da su učenici, bez obzira na spol, motiviraniji za projektnu nego za tradicionalnu nastavu. Učenici koji su zadovoljniji projektnom nastavom, postižu bolji uspjeh. Učenici starije školske dobi više sudjeluju u projektnoj nastavi.

Ključne riječi: motiviranost učenika; projektno orijentirana nastava; suvremena nastava; uspjeh učenika

Uvod

Globalizacijske promjene i tehnološko-informatička revolucija predstavljaju za školu nove izazove i zahtjeve. Promjene sustava vrijednosti iziskuju i promjene u paradigmi poučavanja i učenja. Tradicionalna i predavačka, odnosno frontalna nastava prelazi u zaborav, a istodobno suvremena nastava zauzima sve veću ulogu kao didaktičko rješenje u obliku projektne nastave.

Projekt povezuje život, učenje i rad s interesima sudionika s ciljem ravnoteže misaonoga i tjelesnoga rada (Meyer, 2002). U različitim literaturama sinonime za projekt i projektnu nastavu predstavljaju pojmovi: metoda, istraživačka nastava, problemska nastava. Thomas (2000) projektnu nastavu definira kao model organiziran oko projekta koji se temelji na problemskoj nastavi u kojoj učenici istražuju i uče sadržaj na autentičan način. Za ostvarivanje ciljeva u aktivnoj nastavi, nastavi koja je usmjerena na učenika, najprikladnije vrste nastave su istraživačka, problemska i projektna nastava (Borić i Škugor, 2014). Projektna se nastava provodi u školi ili izvan nje, a njezini su sudionici učitelji, učenici, stručni suradnici i drugi. Učenik postaje aktivnim sudionikom u nastavnom procesu, težnja je na suradničkom učenju i partnerskom odnosu. Učitelj dobiva novu ulogu kao medijator, koordinator i partner što zahtijeva čvrsta didaktička i metodička znanja, razumijevanje suvremene nastavne strategije, kao i komunikacijske i organizacijske vještine (Tomljenović i Novaković, 2012).

Projektna nastava uključuje orijentiranost ka učeniku, partnerski odnos između učenika i učitelja, korelaciju s drugim predmetima, timski rad, razvijanje organizacijskih i komunikacijskih sposobnosti, uporabu novih nastavnih metoda, otvorenost prema problemskim zadatcima, kritičko razmišljanje te uvod u znanstveno istraživanje. Projekti mogu biti mali osobni, razredni ili projekti cijele škole. Svaki se od njih sastoji od niza aktivnosti i određenih etapa. Etape sadrže sljedeće aktivnosti: pronalaženje teme, formuliranje cilja koji treba biti jasan i ostvariv, planiranje (trajanje, raspoloživi resursi, željena razina kakvoće konačnoga proizvoda), provedba, formuliranje rezultata, predstavljanje rezultata i na kraju refleksija. Projekte možemo podijeliti prema trajanju istraživanja na projekte koji traju tijekom cijele školske godine, polugodišta, jednoga godišnjeg doba, mjeseca, tjedna ili pak dana. Prema

uključenim sudionicima i oblicima rada projekti mogu biti individualni, u paru, grupni, razredni ili školski.
Sami počeci projektne nastave sežu u 18. stoljeće kada je Jean-Jacques Rousseau provodio individualne projekte u prirodi, dok je Johann Heinrich Pestalozzi sredinom 19. stoljeća provodio projektnu nastavu s učenicima s ciljem rješavanja nastavnih problema (Bognar i Matijević, 2007, 2008). William Torrey Harris je uveo provođenje projektne nastave s učenicima nižih razreda osnovne škole, a John Dewey započeo je rad s učenicima u manjim skupinama i to prema njihovim interesima. U SAD-u se javlja sintagma *Project Method* 20. stoljeća kao oblik aktivnosti učenika u nastavi koju razrađuje William H. Kilpatrick.

Dosadašnja istraživanja

U Republici Hrvatskoj postoje malobrojna istraživanja vezana za projektnu nastavu. Utjecaj projektne nastave na promjenu stava kod učenika prema nastavnim sadržajima iz biologije provela je Žugaj (2014) na uzorku od 108 učenika, a rezultati su pokazali da se dobrom organizacijom projektne nastave stav učenika i odnos prema radu mogu promijeniti. Učenici koji su znanje usvajali projektnom nastavom, smatrali su gradivo zanimljivijim od učenika koji su usvajali gradivo tradicionalnim putem. Najveći je pozitivan napredak vidljiv kod prosječnih učenika i učenika s nižom ocjenom. Nema razlike u učinkovitosti projektne nastave s obzirom na spol.
Istraživanje o aktivnom učenju u kooperativnim skupinama provele su Buljubašić i Kuzmanović (2009), a rezultati su pokazali da svladavanje vještina aktivnoga učenja i sudjelovanje u kooperativnim skupinama djeluje na jačanje motiviranosti i ustrajnosti, odgovornost, komunikaciju, razvija prijateljstva, produktivnost i djelotvornost. Istraživanje je na uzorku nastavnika pokazalo pojedine poteškoće vezane za projektnu nastavu: nedostatak vremena i kurikulsko ograničenje godišnjim planom i programom, velik broj učenika, nedostatak materijala, nedovoljna motivacija starijih nastavnika pristupu suvremenih metoda učenja i poučavanja, nedostatak učeničkih vještina i motivacije, nedostatak financijske potpore (Pundak i Herscovitz, 2009).

Cilj istraživanja

Cilj je istraživanja bio ispitati motiviranost i zadovoljstvo učenika projektno orijentiranom nastavom u odnosu na tradicionalnu nastavu. Potrebno je bilo ispitati motiviranost učenika za projektnu nastavu u odnosu na tradicionalnu nastavu i postoji li razlika među učenicima s obzirom na spol. Istraživanje je pokazalo zadovoljstvo učenika projektnom nastavom i povezanost s boljim uspjehom.

Metode rada

Uzorak je obuhvatio sve učenike od petoga do osmoga razreda, ukupno 174 učenika. Istraživanje je provedeno u III. OŠ Čakovec u siječnju 2019. godine. U tu je svrhu proveden anketni upitnik i skala procjene (stavovi učenika o projektnoj nastavi). Anketni upitnik i skala procjene obuhvaćali su sudjelovanje u projektnoj nastavi, motiviranost i učenje putem projektne nastave. Analizirani su i prikupljeni podatci statistički obrađeni kvalitativnim i kvantitativnim metodama. Za testiranje značajnosti korišten je hi-kvadrat test.

Rezultati istraživanja

Slijede grafički prikaz rezultata anketnoga upitnika i skale procjene koje su ispunjavali učenici predmetne nastave od 5. do 8. razreda.

Slika 1: Sudjelovanje u projektnoj nastavi (N = 174)

Na tvrdnju *Veseli me učenje putem projekte nastave i volim sudjelovati u njoj*, više od sto učenika odgovorilo je *često* i više od dvadeset učenika *uvijek*. Od ukupnoga broja učenika (N = 174) 74 % učenika voli sudjelovati i veseli ih učenje putem projektne nastave (slika 1).

Slika 2: Motiviranost prema zaključnoj ocjeni

Slika 2. prikazuje njihovu motiviranost prema zaključnoj ocjeni, pa je tako 79 % učenika sa zaključnom ocjenom odličan, češće ili uvijek motiviranije za projektnu nastavu u odnosu na učenike zaključne ocjene vrlo dobar (21 %), dok je 64 % odličnih učenika nikad ili ponekad motivirano za projektnu nastavu.

Usprkos većoj motiviranosti, razlika ne dostiže razinu statističke značajnosti (p = 0,14).

Slika 3: Motiviranost prema spolu učenika (p = 0,08)

Nema statistički značajne razlike između učenika i učenica što se tiče motiviranosti, tj. podjednako je prisutna i kod učenika i kod učenica (p = 0,08).

Slika 4: Motiviranost prema razredu

Slika 4. prikazuje motivaciju učenika za projektnu nastavu prema razredima predmetne nastave, pa je tako često ili uvijek motivirano za nastavu 90,7 % učenika petih razreda, 80 % učenika šestih razreda, 73,3 % učenika sedmih razreda te 60,4 % učenika osmih razreda.
Slika 4. pokazuje trend smanjenja motivacije učenika za projektnu nastavu starije školske dobi. Najmanja je motivacija kod učenika osmih, a najveća kod učenika petih razreda.

Slika 5: Učenje putem projektne nastave

Od ukupnoga broja ispitanih učenika, čak 76 % njih često ili uvijek smatra da nauči više putem projektne nastave, dok 5,3 % učenika smatra da rijetko nauči putem projektne nastave.

Rasprava

Iako razlika nije statistički značajna, dobiveni rezultati ukazuju da je 79 % odličnih učenika uvijek ili često motivirano za projektnu nastavu u odnosu na učenike sa zaključnom ocjenom vrlo dobar.

Učenici s boljim uspjehom imaju sklonost prema projektnoj nastavi jer bolje ispunjava njihove potrebe za istraživanjem. Učenice su u prosjeku motiviranije od učenika, ali razlika ne dostiže statističku značajnost. Motivacija učenika za projektnu nastavu smanjuje se od petoga do osmoga razreda. Pretpostavlja se kako je manjak motivacije u višim razredima posljedica promjene u nastavnim oblicima rada, manje raspoloživoga vremena te veće opterećenosti učenika.

Većina učenika smatra da više nauče putem projektne nastave s obzirom na tradicionalnu nastavu. Učenici koji postižu bolji uspjeh u školi imaju veću motivaciju za projektnom nastavom. Ukazuje se potreba za daljnjim istraživanjem zbog nedovoljne količine ispitanika. Povezivanjem različitih predmeta kroz različite teme dolazi se do njihove međusobne integracije i primjene znanja kako u teoriji tako i u praksi.

Projektna nastava predstavlja jednu od suvremenih metoda odgojno-obrazovnoga rada. Učenici su anketnim upitnikom i skalom procjene pokazali veliku motivaciju prilikom učenja novoga sadržaja. Ovim se istraživanjem pokazalo kako su učenici zahvaljujući projektnoj nastavi motiviraniji, postižu bolje rezultate, a i ocjene učenika su bolje. Kod učenika se poboljšava samopoštovanje i samopouzdanje prilikom timskoga rada, znanje i metode su dugotrajnije, a vještine i sposobnosti primjenjive u svakodnevnom životu. Samim time učenici postaju i samostalniji i konkurentniji na tržištu rada što pridonosi prednostima i izazovima projektne nastave (Nikčević-Milković, 2004).

Bilo bi dobro pružati veću mogućnost projektne nastave u kurikulu tako da postoje slobodne teme i određeni, povećani broj sati za tu realizaciju, čime bi se pružila mogućnost obrade nastavnih sadržaja koji su neistraženi, drukčiji, zanimljiviji, primjenjivi u svakodnevici i koji djeluju motivirajuće. Važno je naglasiti da većina ovih metoda ovisi o informatičkoj podršci.

Zaključak

Rezultati su pokazali da su učenici više motivirani za projektnu nastavu u odnosu na tradicionalnu nastavu. Poteškoće u projektnoj nastavi su: nemogućnost ostvarivanja ishoda u određenim predmetima putem projektne nastave zbog kurikula koji je unaprijed određen, zahtjevnost projektne nastave i za učitelja (priprema) i za učenike (stalni angažman), nedostatak vremena i motivacije od strane učitelja. Novim kurikulom predviđenim prema Školi za život naglasak je na obrazovnim ishodima i što većoj uključenosti učenika u nastavu što daje više prostora za mogućnost projektne nastave.

Uvođenje novih/izbornih nastavnih sadržaja, novih oblika rada putem projektne nastave, ima za cilj potaknuti učenike da budu mali znanstvenici kako bi stečeno znanje i iskustvo mogli primijeniti u svakodnevnom životu u školi, ali i u širem društvenom kontekstu. Projektna nastava je zahtjevnija od redovne nastave, za učitelja i učenika, kao i za ostale sudionike projektne nastave. Ona zahtjeva aktivniji pristup podučavanju, specifične nastavne metode i strategije, kao i interdisciplinarno-znanstveni pristup. Isto tako, potrebno je ohrabrivati učenike, omogućiti individualiziran pristup i istraživački način rješavanja problema.

Prisutnosti i realizacija projektne nastave u III. osnovnoj školi Čakovec je primjer dobre prakse. Rezultati istraživanja pokazuju motivaciju i zadovoljstvo učenika predmetne nastave učenjem putem projektne nastave. Dakle, dosadašnja istraživanja pokazuju da interdisciplinarni i integrirani pristup poučavanju u nastavnom procesu pridonosi kvalitetnijem i dugoročnijem usvajanju znanja, vještina i stavova (Buljubašić-Kuzmanović, 2014). Isto tako, potiče učenike na sadašnji i budući istraživački znanstveni rad aktivnim pristupom i praktičnim radom. Učenici postaju samopouzdaniji i konkurentniji na tržištu rada. Problemi koji su uočeni pri izvođenju projektne nastave uključuju

nedostatak standardiziranoga pristupa, neprilagođenost kurikula i nedovoljnu motivaciju učitelja zbog informatičke izobrazbe.

Literatura

Bognar, L., Matijević, M. (2007). Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.

Borić, E., Škugor, A. (2014). Ostvarivanje kompetencija učenika istraživačkom izvanučioničkom nastavom prirode i društva. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 16*(1), 149–164.

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja. *Život i škola, 21*(1), 50–57.

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2014). Integrirani kurikulum u funkciji razvoja pedagoških kompetencija. *Pedagogijska istraživanja, 11*(1), 95–109.

Pundak, D., Herscovitz, O. (2009). Instructors' Attitudes toward Active Learning. Interdisciplinary *Journal of E-Learning and Learning Objects, 5*, 215–232.

Matijević, M. (2008). Projektno učenje i nastava. U B. Drandić (Ur.) *Nastavnički suputnik* (188–225). Zagreb: Znamen.

Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake: Rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Zagreb: Educa.

Nikčević-Milković, A. (2004). Aktivno učenje na visokoškolskoj razini. *Život i škola, 50*(2), 47–54.

Tomljenović, Z., Novaković, S. (2012). Integrated teaching – a project in primary school elective art classes. *Metodički obzori 7*.

Project-Oriented Teaching in a Čakovec elementary school

Abstract

Project oriented teaching, unlike the classical teaching model, allows students to be active participants in the classroom, and not just passive listeners. Such an active role enables the application of information and communication technology both at school and at home.

The very beginnings of project-oriented classes date back to the 18th century. the contribution of which was given by J. J. Rousseau and J. H. Pestalozzi. They were pushing for innovation and exploring the education system, which was the foundation for project-oriented teaching. The research was conducted in III. OŠ Čakovec. The sample covered all available students from the fifth to the eighth grade. The aim of the research was to examine the satisfaction of students with project-oriented classes in III. OŠ Čakovec. Assessment scale (attitudes of students about project teaching) was carried out. The collected data were analyzed statistically (qualitatively and quantitatively).

Key words: project-oriented teaching, classic teaching, student satisfaction, student success

Prethodno priopćenje

Uloga produženoga boravka na uspjeh učenika romske nacionalne manjine

Aleksandra Tonković, Edgar Glavaš i Martina Lončar

Sažetak

Integracija romskih učenika vezana je za uvjete stanovanja, njihov društveni položaj, sociokulturalna obilježja, a samim time i obrazovanje te uspjeh romske djece u školi. Najveće poteškoće na koje se nailazi su nedovoljno poznavanje hrvatskoga jezika, neuključenost u rani i predškolski odgoj te obrazovanje i produženi boravak zbog čega često odustaju od nastavka školovanja jer nisu u mogućnosti pratiti odgojno-obrazovne ishode planirane kurikulom, a zbog postizanja lošega uspjeha u školi ponavljaju razred.

Empirijski je dio istraživanja proveden u dvjema školama. Provedena je analiza podataka zaključne ocjene učenika u predmetima na kraju školske godine od 1. do 4. razreda osnovne škole, općega uspjeha na kraju školske godine i uključenosti u produženi boravak. Uspoređen je rezultat učenika romske i ostale populacije koji su pohađali ili nisu pohađali produženi boravak prema zaključnoj ocjeni iz Hrvatskoga jezika i ostalih predmeta. Uzorak je obuhvatio 3548 romske i ostale djece u posljednjih 10 godina.

Istraživanje je pokazalo da postoje razlike između romske i ostale djece, ali i njihove međusobne razlike. Rezultati daju novi znanstveni doprinos o shvaćanju važnosti obrazovanja romske djece s ciljem njihove integracije u školski sustav, a i šire, u samo društvo.

Produženi boravak pozitivno djeluje na uspjeh učenika. Potrebno je od početka osnovnoškolskoga obrazovanja uključiti što više romske djece u produženi boravak sa što duljim trajanjem, barem u prva četiri razreda osnovne škole.

Ključne riječi: produženi boravak; uspjeh učenika; integracija; interkulturalno; obrazovanje

Uvod

Stalne promjene u vremenu u kojem živimo dovode do kulturne globalizacije. Promjene su vidljive svuda oko nas, a odražavaju se i u području odgoja i obrazovanja. U odgoju i obrazovanju dolazi do međusobnih susreta različitih kultura. Interkulturalni odgoj i obrazovanje postaju nezaobilazan činitelj u procesu međusobnoga upoznavanja i razumijevanja različitih kultura (Bedeković, 2011), kao i multikulturalno obrazovanje u školi (Ivanović, 2009). Multikulturalnost je različitost (Bloemraid, 2011), više kultura na jednom prostoru, a interaktivan odnos među kulturama predstavlja interkulturalnost (Marinović i Roksandić, 2006). Interkulturalno je obrazovanje multidisciplinarna zadaća koja se može realizirati dugoročno (Potratz, 2011, 49.). Jedan od zadataka škole je promicanje interkulturalnoga odgoja i obrazovanja (Sablić, 2009). Interkulturalni odgoj i obrazovanje usmjereni su na rješavanje odgojne i obrazovne nejednakosti u svijetu, ali i u školama kao dio globalizacijskoga trenda. Škole postaju sjecišta različitih kultura i jezika. Odgojna i obrazovna nejednakost kod romske djece usko je povezana s njihovim uvjetima života, stanovanja, sociokulturnim obilježjima i društvenim položajem, stoga produženi boravak romske djece zauzima sve važnije mjesto u njihovoj integraciji i obrazovanju.

Globalizacija kao sjecište različitih kultura nalaže roditeljima sve veće uključivanje njihove djece u produženi boravak koji je najčešće organiziran nakon redovne nastave u školi, a usmjeren je na učenika prema njegovim individualnim potrebama uključujući elemente interkulturalizma. Uključenost u produženi boravak pomaže učenicima u razvoju motoričkih vještina, različitim

interakcijama, pisanju domaćega uratka, učenju, razvoju samopoštovanja, socijalizaciji, samostalnosti, razvoju vlastitoga identiteta, prihvaćanju različitosti, učenju hrvatskoga jezika, toleranciji, osjećaju pripadnosti, rješavanju sukoba. Jedan je od zadataka produženoga boravka smanjenje diskriminacije i bolja integracija romske djece. Životne okolnosti romske djece utječu na njihov cjelokupni razvoj, a okruženje otežava njihovu integraciju. Roditelji su slabije obrazovani, nisu u mogućnosti pomoći djeci u učenju i pisanju domaćih uradaka, kod kuće nedostaje poticajnih obrazovnih materijala zbog čega romska djeca često dolaze nepripremljena u školu. Barijera s kojom se još susreću je nedovoljno poznavanje hrvatskoga jezika koji je službeni jezik u školi, pa imaju poteškoće u govoru i pisanju. Nedovoljno poznavanje hrvatskoga jezika dovodi do nezadovoljstva i neuspjeha. Uvjeti života su loši, roditelji su nižega socioekonomskog statusa, a posljedica toga može biti nedovoljna osviještenost o važnosti produženoga boravka, kao i slaba ili nikakva uključenost, stoga najbolje rješenje predstavlja osnovna škola za Rome (Hrvatić, 2005). Važno je kod roditelja razvijati pozitivan stav o važnosti obrazovanja, uključenosti u redovnu nastavu i produženi boravak. Tendencija produženoga boravka u suvremenom dobu je osigurati jednake šanse, nediskriminaciju i nesegregaciju.

U Međimurju se provodi produženi boravak samo u nekim školama. Organiziran je produženi boravak za romsku djecu i u Osnovnoj školi Kuršanec u kojem sudjeluju voditelji, učenici, romski pomagači te studenti volonteri uz međusobnu suradnju učitelja i stručnih suradnika.

Istraživanje je provedeno u Osnovnoj školi Kuršanec gdje je većinska romska populacija i učenici su uključeni u produženi boravak prema trajanju školske godine (manje ili više od 50 %). Druga škola u kojoj je provedeno istraživanje je III. OŠ Čakovec koja također ima produženi boravak s manjim postotkom romske populacije.

Cilj i zadatci istraživanja

Istraživanje je provedeno kvalitativnim i kvantitativnim metodama. Cilj istraživanja bio je ispitati ulogu produženoga boravka na uspjeh romske i ostale djece, dok su zadatci istraživanja bili: utvrditi broj romske i ostale djece uključene u produženi boravak prema nastavnoj godini (manje ili više od 50 %), utvrditi broj djece prema nacionalnosti i pripadnosti škole te njihova usporedba prema zaključnoj ocjeni iz pojedinih predmeta na kraju školske godine. Zadatak je bio i utvrditi postoji li statistički značajna razlika između romskih i ostalih učenika u zaključnoj ocjeni s obzirom na uključenost u produženi boravak i s obzirom na pojedina obilježja ispitanika (škola, nacionalnost).

Postupci i instrumenti istraživanja

Istraživanje je provedeno 2017./2018. godine u III. Osnovnoj školi Čakovec i Osnovnoj školi Kuršanec. Obuhvaćena je jedna škola s većinskim postotkom romske djece i jedna škola s manjim postotkom romske populacije u Međimurskoj županiji. Uzorak je obuhvatio romsku i ostalu djecu od 2007./2008. godine do 2017./2018. godine. Obuhvatio je učenike od 1. do 8. razreda (N = 3548). Prikupljeni su podatci učenika iz e-dnevnika i pedagoške dokumentacije, a odnose se na zaključne ocjene romske i ostale djece na kraju školske godine, uključenost u produženi boravak i nacionalnu pripadnost posljednjih 10 godina.

Rezultati i rasprava

Napravljeni su rezultati razlike uspjeha učenika prema zaključnoj ocjeni. Uzorak je obuhvatio romsku djecu iz Osnovne škole Kuršanec od prvoga do četvrtoga razreda koja su bila uključena / nisu bila uključena u produženi boravak.

Uključenost produženoga boravka od prvoga do četvrtoga razreda za ostalu je djecu prikazana grafikonom (slika 1), pa razlikujemo one koji su kraće vrijeme tijekom školske godine provodili u

produženom boravku i one koji su boravili dulje vrijeme i to prema prosjeku ocjena iz Hrvatskoga jezika. Značajno je bolja zaključna ocjena kod ostalih učenika koji su dulje pohađali produženi boravak. Rezultati su pokazali kako je 91,77 % učenika odličnih (p = 0,022) u skupini onih koji su pohađali kraće produženi boravak, dok je ostalih 8,22 %. Onima koji su pohađali dulje produženi boravak, zaključna je ocjena odličan kod 97,6 % njih.

Slika 1. Zaključna ocjena iz Hrvatskog jezika za ostale učenike tijekom školske godine (p=0,022)

Uključenost produženoga boravka od prvoga do četvrtoga razreda za romske je učenike prikazana na slici 2., pa razlikujemo one koji su kraće vrijeme provodili u produženom boravku od onih koji su boravili dulje vrijeme i to prema prosjeku ocjena iz Hrvatskoga jezika. Značajno je bolja zaključna ocjena kod romskih učenika koji su dulje pohađali produženi boravak. Od romskih učenika koji su kraće boravili u produženom boravku njih 27,21 % imaju odličan uspjeh (p = 0,009), dok je u skupini Roma koji su dulje boravili u produženom boravku odličnih 39,24 %.

Slika 2. Zaključna ocjena iz Hrvatskoga jezika za romske učenike (p = 0,009)

Značajno bolje zaključne ocjene imaju romski i ostali učenici koji su dulje bili uključeni u produženi boravak.

Uključenost u produženi boravak od prvoga do četvrtoga razreda za ostale je učenike prikazana na slici 3. i to prema zaključnoj ocjeni iz Matematike. Značajno je bolja zaključna ocjena kod ostalih učenika koji su dulje pohađali produženi boravak. Kod učenika koji su kraće pohađali produženi boravak odličnih je njih 90,61 % (p = 0,024), dok je ostalih 9,38 %. Oni koji su pohađali dulje produženi boravak, prosjek ocjena je odličan i to kod 96, 77 % njih.

Slika 3. Prosjek ocjena iz Matematike za ostale učenike (p = 0,024)

Uključenost produženoga boravka od prvoga do četvrtoga razreda za romsku je djecu prikazana grafikonom (slika 4.), pa razlikujemo one koji su kraće vrijeme provodili u produženom boravku od onih koji su boravili dulje vrijeme prema zaključnoj ocjeni iz Matematike. Značajno je bolja zaključna ocjena kod učenika Roma koji su dulje boravili u produženom boravku. Čak 25,32 % romskih učenika koji su kraće boravili u produženom boravku bilo je odlično (p = 0,011), dok je postotak odličnih kod onih koji su dulje boravili u produženom boravku 37 %.

Slika 4. Zaključna ocjena iz Matematike za romske učenike (p = 0,011)

Uključenost u produženi boravak od prvoga do četvrtoga razreda za ostale je učenike prikazana grafikonom na slici 5. Razlikujemo one koji su kraće vrijeme provodili u produženom boravku od onih

koji su boravili dulje vrijeme i to prema zaključnoj ocjeni iz Prirode i društva. Značajno je bolja zaključna ocjena kod ostalih učenika koji su dulje pohađali produženi boravak. Tako je 91,82 % učenika koji su kraće pohađali produženi boravak imalo odličan uspjeh (p = 0,09), dok je ostalih 8,17 %. Oni koji su pohađali dulje produženi boravak imaju prosjek ocjena odličan i to njih 98,43 %.

Slika 5. Zaključna ocjena iz Prirode i društva za ostale učenike (p = 0,09)

Uključenost u produženi boravak od prvoga do četvrtoga razreda za romsku je djecu prikazana grafikonom (slika 6). Razlikujemo učenike koji su kraće vrijeme provodili u produženom boravku od onih koji su boravili dulje vrijeme, prema zaključnoj ocjeni iz Prirode i društva. Značajno je bolja zaključna ocjena kod romskih učenika koji su dulje pohađali produženi boravak. Kod romskih je učenika njih 21,47 % odličnih (p = 0,025), a kraće su vrijeme boravili u produženom boravku. Kod romskih učenika koji su boravili dulje vrijeme u produženom boravku odličnih je 31,14 %.

Slika 6. Zaključna ocjena iz Prirode i društva za romske učenike (p = 0,025)

Postoji statistička značajnost kod ostalih učenika iz zaključne ocjene Hrvatskoga jezika (p = 0,08) i Matematike (p = 0,024) te uključenosti u produženi boravak. Nema statističke značajnosti iz zaključne ocjene Prirode i društva (p = 0,09) prema uključenosti u produženi boravak.
Kod romskih učenika postoji statistička značajnost iz zaključne ocjene Hrvatskoga jezika (p = 0,009), Matematike (p = 0,011) i Prirode i društva (p = 0,025).

Slika 7. Zaključna ocjena iz Hrvatskoga jezika za ostale učenike (p = 0,08)

Prema zaključnoj ocjeni iz Hrvatskoga jezika kod ostalih učenika nema statistički značajne razlike među učenicima koji su kraće ili dulje boravili u produženom boravku (p = 0,08).
Kod romske djece nema statistički značajne razlike među učenicima koji su kraće ili dulje pohađali produženi boravak (p = 0,08).

Slika 8. Prosječna ocjena za romske učenike (p = 0,08)

Prema zaključnoj ocjeni iz predmeta nema statističke značajnosti između romskih i ostalih učenika koji su pohađali ili nisu pohađali produženi boravak. Prema ostalim ocjenama, nema toliko razlike što

se tiče odgojnih predmeta. U obrazovnim se predmetima pokazao veći pozitivan utjecaj produženoga boravka na zaključne ocjene kod romskih i ostalih učenika.

Zaključak

Cilj je istraživanja bio ispitati ulogu produženoga boravka na uspjeh romskih i ostalih učenika. Uloga produženoga boravka na populaciju romskih učenika iznimno je velika što je pokazalo istraživanje vezano za zaključne ocjene. Potrebno je motivirati roditelje romskih učenika pomoću radionica, roditeljskih sastanaka o važnosti obrazovanja za njihovu djecu i podići svijest o važnosti produženoga boravka. Time se smanjuju i druge prepreke kao što su jezična barijera i kulturne razlike. Poboljšava se socioekonomski status i povećava konkurentnost na tržištu rada. Uvjet za dobro obrazovanje romskih učenika je uključenost od prvoga razreda u produženi boravak sa što duljim trajanjem. Postižu se bolji uvjeti učenja, dijete stječe samostalnost, radne navike, znanja i vještine, postiže integraciju s drugom djecom, ali i radi na svojem samopoštovanju te samoostvarenju. Uključivanje romske djece u produženi boravak povećava šanse za uspjeh u školi. Problem je izvor financiranja produženoga boravka za romsku djecu, a najčešće je to iz projekata. Potrebna je suradnja države i lokalne zajednice za dobrobit romske djece i pružanje jednakih mogućnosti.
Malobrojna su istraživanja o učinku produženoga boravka na romsku djecu i njihov uspjeh, socijalizaciju i napredak. Potrebno je provoditi što češća istraživanja o toj tematici kako bi napredovala odgojno-obrazovna praksa. Uključenost u produženi boravak pokazala se jako dobrom. Zapažen je napredak kod učenika koji su bili dulje uključeni u produženi boravak prema zaključnim ocjenama iz pojedinih predmeta. Potrebno je od samoga početka osnovnoškolskoga obrazovanja uključiti što više romske djece u produženi boravak sa što duljim trajanjem, barem u prva četiri razreda osnovne škole.

Literatura

Bedeković, V. (2011a). Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagogijska istraživanja*, *1*(8), 139–151.

Bedeković, V. (2011b). *Interkulturalne kompetencije nastavnika* (Doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Bloemraid, I. (2011). *The Debate Over Multiculturalism: Philosophy, Politics and Policy. Migration Information Source*. Berkeley: University of California.

Chisiu, C. M. (2012). Multiculturalism: a possible way to integration in the educational process of children and young Roma people. Educazione Democratica. *Rivista di pedagogiapolitica*.

Hrvatić, N. (1996a). Romi u interkulturalnom okružju. *Društvena istraživanja, 5*(5–6), 913–932.

Hrvatić, N. (1996b). *Odgoj i izobrazba Roma u Hrvatskoj*. (Doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Hrvatić, N. (2005). Obrazovanje Roma u Hrvatskoj: pretpostavka za bolju kvalitetu života? U: M. Štambuk *Kako žive hrvatski Romi* (str. 177-200). Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.

Ivanović, J. (2009). Odgoj i obrazovanje u multikulturalnom društvu. *Odgojne znanosti*, *11*(2), 18.

Marinović, M., Roksandić, D. (2003). *Zavičajna povijest u interkulturalnom kontekstu: zbornik: prvi Hrvatski simpozij o nastavi povijesti.* Opatija. Zagreb. FF Press.

Potratz, P. M. (2011). Intersektionalität. U: Faulstich-Wieland H (ed.). *Umgang mit Heterogenität und Differenz (*pp. 183–200). Baltmannsweiler. Schneider.

Sablić, M. (2009). *Sukonstrukcija interkulturalnoga kurikuluma* (Doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Role ofextended stay on Roma students' academic success

Abstract

The integration of Roma children is related to housing, social status, socio-cultural characteristics; these also influence education and success in school. The biggest difficulties encountered are the lack of knowledge of the Croatian language, and many are not included in early and pre-school education and extended stay. Because of this, they frequently abandon the continuation of schooling, are unable to follow the curriculum or, because of achieving poor academic success, repeat the class.
The empirical part of the research was conducted in two schools. Ananalysis of the students' success in subjects at the end of the school year from 1st to 4th grade of elementary school, success at the end of the school year, inclusion in the extended stay. We also compared the results of Roma and non-Roma pupils who have or have not attended extended stay with the success of Croatian language and other subjects. The sample encompassed about 4,000 children.
The research showed the differences between Roma and non-Roma children as well as in the Roma population according to the majority population in schools. The results give a new scientific contribution to the importance of education for Roma children, and underlined impotrance of integration into the school system as well as society at large.
The extended stay positively affects the students' success. It is necessary to include Roma children in extended stay programes.

Keywords: extended stay, student success, integration, intercultural, education

Stručni rad

Mogućnosti primjene otvorenoga sustava u nastavi Hrvatskoga jezika

Tamara Turza-Bogdan i Maja Peharda

Sažetak

U radu se prikazuje interpretacija lektirnih djela u trećem razredu pomoću organizacije rada u otvorenom sustavu. Otvoreni sustav podrazumijeva nastavu u kojoj se polazi od učenika, a ne od sadržaja poučavanja. Takva je nastava određena interesima, željama i mogućnostima učenika (Bašić, 2006). Stoga se u otvorenom sustavu podrazumijeva didaktička ponuda unutar koje učenik slobodno odabire sadržaje, načine i oblike rada (Rosandić, 2005). U hrvatskoj metodičkoj literaturi otvoreni sustav još uvijek nije dovoljno prisutan, a nedostaju sustavna istraživanja nastavne prakse. Jedan je od ciljeva nastave književnosti odgajanje čitatelja, djeteta koje će voljeti čitati. Na to može utjecati učitelj koji će nastavu književnosti pokušati učiniti što zanimljivijom, kreativnijom i otvorenijom. U sklopu akcijskoga istraživanja održani su sati lektire. Na temelju promatranja opisanih metoda i oblika rada te učeničkih razmišljanja o satima u kojima su sudjelovali zaključuje se o svrhovitosti otvorenoga sustava, kao i o potrebi njegove šire primjene.

Ključne riječi: *književnost; kreativnost; lektira; metodika hrvatskoga jezika*

Uvod

Suvremeni obrazovni sustavi aktivno uključuju učenike u usvajanje znanja. Aktivno uključivanje učenika podrazumijeva drukčiji model poučavanja od tradicionalnih modela koji polaze od sadržaja poučavanja. U toj se promjeni mijenja uloga nastavnika. Nastavnik nije više jedini izvor i prenositelj znanja učeniku, a učenik postaje aktivni sudionik nastavnoga procesa. Nastava se može realizirati na različite, učeniku prihvatljive načine uvažavajući njegov osobni stil i dinamiku učenja, a da se pritom ne zapostavljaju temeljni ciljevi obrazovanja. Takva suvremena škola koja teži biti modernom, otvorenom i kreativnom, mijenja kruti nastavni program fleksibilnijim kurikulom, stavljajući učenika u središte problema, uvažavajući njegove potrebe, sposobnosti i interese (Renzulli i Reis, 1997, prema Koludrović i Reić, 2010). U svemu tome presudnu ulogu ima nastavnik, odnosno njegove specifične (predmetne) i generičke kompetencije.

Kurikularno je planiranje postalo temeljno i u hrvatskome školskome sustavu, a osnovna mu je razlika u odnosu na programsko planiranje polaženje od ishoda učenja za učenike, dok se u programskome planiranju polazilo od nastavnih sadržaja (*Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne i srednje škole*, 2019). Tako postavljena paradigma otvara mogućnosti različitoga pristupa u nastavi. U nastavi predmeta Hrvatski jezik kurikularno planiranje obuhvaća sljedeće sastavnice: opis nastavnoga predmeta, odgojno-obrazovne ciljeve učenja i poučavanja, strukturu – područja predmetnoga kurikula i odgojno-obrazovne ishode, sadržaje i razine usvojenosti po razredima i organizacijskim područjima.

Kurikulum uvažava kognitivne i jezične faze razvoja učenika te potiče cjelovito ostvarivanje njihovih potencijala pri čemu je ključan doživljaj radosti i uspjeha u učenju o hrvatskom jeziku, književnosti i kulturi. (Kurikulum, 2019, str. 2)

U središtu su usvajanja jezične djelatnosti učenika: slušanje, čitanje, govorenje i pisanje. Ove se jezične djelatnosti ostvaruju kroz tri predmetna područja: Hrvatski jezik i komunikacija, Književnost i stvaralaštvo i Kultura i mediji. Kroz navedene jezične djelatnosti unutar predmetnih područja učenicima se na svim razinama školovanja omogućuje razvoj i stjecanje *komunikacijske jezične*

kompetencije, jezičnih znanja i višestruke pismenosti nužne za nastavak školovanja, život i rad, razumijevanje književnosti kao umjetnosti riječi… (Kurikulum, 2019, str. 2)

Otvoreni sustav u nastavi

Cilj je otvorene nastave omogućiti učenicima da pronađu, svatko za sebe, način učenja i metode koje mu najviše odgovaraju. Time otvorena nastava afirmira učenika kao aktivnoga sudionika koji istražuje, analizira, čita, razmišlja, vrednuje, stvaralački se izražava, samostalan je i odgovoran. Donedavne postulate *slušaj, pamti, ponovi*, danas zamjenjuju *istraži, promisli, zamisli, stvori nešto novo* (Matijević, Radovanović, 2011).

Bašić (2006) navodi Jürgensonov koncept otvorene nastave koji sadrži četiri elementa: ponašanje učitelja, ponašanje učenika, osnovna metodička načela i osnovne radne oblike.

Da bi omogućio otvorenu nastavu, učitelj mora mijenjati svoje ponašanje od autoritativnoga u suradničko. Prema Jürgensonu, mora dopustiti učenicima prostor za djelovanje i (samo)odgovorno kreiranje nastave, mora poticati (spontane) aktivnosti učenika, napustiti, odnosno relativizirati monopol u planiranju nastave, uspostaviti simetričnu komunikacijsku strukturu te nastavu orijentirati na interese, zahtjeve, želje, sposobnosti i na životne potrebe učenika.

Kao što smo već naglasili, ponašanje učenika u otvorenoj nastavi također se mijenja. Učenik mora donositi vlastite odluke o oblicima i mogućnostima rada, izgrađuje socijalne odnose, uz ostale oblike rada, vrlo je važan suradnički, timski rad te samostalnost u radu i izboru nastavnih sadržaja. Da bi se ostvarilo ovakvo određenje učenika u nastavi, osnovna metodička načela otvorenoga sustava su istraživačko-problemsko, djelatno, samostalno i odgovorno učenje. Oblici rada nisu samo nastavni sat, već se planiranje rada odnosi i na tjedni plan rada, projektnu nastavu i samostalni rad učenika. Učenici su u takvoj organizaciji otvoreniji, slobodniji i kreativniji.

Naravno, učeniku valja u nastavi stvoriti uvjete za slobodu, otvorenost i kreativnost u izražavanju. Prema Treffingeru (2002), kreativnost obuhvaća četiri osnovna skupa značajki: stvaranje ideja; produbljivanje ideja; otvorenost i hrabrost za istraživanje ideja i slušanje osobnoga unutarnjeg glasa.

Stvaranje ideja, kao jedna od značajki kreativnosti, uključuje sposobnost kreativnoga i metaforičkoga mišljenja (divergentno mišljenje), a specifične su značajke: fluentnost, fleksibilnost, originalnost, elaborativnost i metaforičko mišljenje. Produbljivanje ideja uključuje kognitivne značajke koje su povezane s konvergentnim, kritičkim mišljenjem, a specifične značajke su: analiziranje, redefiniranje, reorganiziranje, sintetiziranje, evaluacija, pronalaženje relacija, želja za rješavanjem višeznačnosti ili stvaranja reda u neredu; preferiranje kompleksnosti ili razumijevanje kompleksnosti neke ideje i njezinoga rješenja. U sposobnosti produbljivanja ideja do izražaja dolaze osobne kvalitete: iskustva, stavovi, interesi i samopouzdanje, a specifične značajke su: osjetljivost na probleme, estetska osjetljivost, osjećaj za humor, fantazija i imaginacija, otvorenost za iskustvo, hrabrost, prihvaćanje rizika, emocionalna osjetljivost, intuicija, prilagodljivost, spremnost na razvitak, tolerancija, neprihvaćanje autoritarnih tvrdnji bez kritičkoga razmatranja. Slušanje osobnoga unutarnjeg glasa povezano je sa samorazumijevanjem – vizijom onog gdje želimo ići i posvećenosti djelovanju koje je potrebno za njezino postizanje, a specifične su značajke: svjesnost kreativnosti, ustrajnost ili izdržljivost, samovođenje, unutarnja kontrola, sloboda od stereotipa, koncentracija, energija i radna etika.

Na kreativnost dakle utječu osobne kvalitete, prethodna iskustva i kognitivne sposobnosti pojedinca. Dječja se kreativnost razlikuje od kreativnosti odraslih zbog toga što djeca ne posjeduju veliko osobno iskustvo. Međutim, nedostatak iskustva djeca u svojem kreativnom izričaju nadoknađuju razvijenom maštom i imaginacijom.

Da bi se učenici mogli razvijati u kreativnome izričaju, otvorenost sustava podrazumijeva da učenici sami biraju nastavni sadržaj i način njegova rješavanja (skupni rad, pojedinačni rad ili rad u paru). Sadržaj nudi učitelj, ali kao nuditelj se može javiti i učenik. Otvorenom se nastavom nastoji učenike aktivno i na stvaralački način uključiti u doživljavanje i spoznavanje književnog djela, što vodi i do krajnjeg cilja nastave književnosti, a to je odgojiti budućeg čitatelja ili čitateljicu.

Ovisno o karakteru sadržaja i cilju koji se želi postići (obrazovnim, odgojnim i funkcionalnim zadaćama), odabiru se (predlažu) metode rada za nastavni i izvannastavni rad. (Rosandić, 2005, str.207)

Shodno tome, prema Rosandiću, otvoreni metodički sustav napušta i tradicionalnu organizaciju nastave kao u dosadašnjim sustavima, a umjesto toga uspostavlja didaktičke postaje: didaktička ponuda, istraživački rad, objavljivanje rezultata i novi zadatci.

U navedenim didaktičkim postajama rad se organizira prema strategijama suvremene nastave. Matijević i Radovanović (2011) navode dvije globalne metodičke strategije: prva je *nastava usmjerena na učitelja* (nastavnik predaje i demonstrira, a učenici slušaju, gledaju, zapisuju informacije koje će kasnije reproducirati) i takav princip odgovara tradicionalnoj nastavi. Druga je *nastava usmjerena na učenika* (učenici istražuju, analiziraju, razgovaraju, konstruiraju, iznose vlastiti stav i mišljenje itd.), što odgovara ciljevima suvremene nastave.

U nastavi književnosti brojne se strategije otvorene nastave mogu koristiti u radu s učenicima. Velički i Turza-Bogdan (2015) opisuju metodičke strategije koje se uspješno mogu provoditi u otvorenom sustavu: pedagoška radionica, razgovor u krugu, učionica-slagalica i dr. Za takvu je nastavu karakteristično da se organizira u obliku pedagoških radionica. Autorice je definiraju kao metodičku strategiju koja je primjerena za rad u manjim skupinama učenika (do 20). Pedagoška radionica može poslužiti kao motivacija za kasniju interpretaciju književnoga djela. Omogućuje iskustveno učenje o sebi, drugima i svijetu. Stavlja se naglasak na proces, a ne na ishod ili rezultat procesa. To je u suglasju s mišljenjem Grosman (2010) koja piše da polazište uspješnoga čitanja i usvajanja čitalačkih sposobnosti mora biti poštivanje učeničkih interesa i zanimanja. Dakle, tijekom procesa rada polazi se od interesa, podjednako se utječe na osjetilne, emocionalne i moralne, a ne samo na intelektualne funkcije sudionika, a ono u čemu je pravi obrazovni doprinos takvoga načina rada cjelovit je osobni rast i razvoj učenika (Bognar i sur., 1994, Bognar, 2011).

S obzirom na to da je riječ o radionici koja se provodi u nastavi književnosti, Velički i Turza-Bogdan predlažu naziv *književna radionica* i opisuju kako bi izgledala književna radionica otvorenoga sustava:

- upoznavanje s materijalima i raspoređivanje u skupine
- odabir tekstova i načina rada (učenici biraju)
- prikupljanje potrebnoga materijala (uz pomoć učitelja)
- samostalni rad učenika; učitelj je u pozadini, pomaže ukoliko je potrebno; pojedina skupina može i napustiti učionicu i raditi na hodniku
- predstavljanje rezultata rada i dokumentiranje.

Prije početka rada potrebno je najaviti globalnu strukturu rada, zadatke, približno vrijeme trajanja i stvoriti ozračje povjerenja među sudionicima i voditeljem. Rad u književnim radionicama zahtijeva više vremena od školskoga sata, pa se obično provodi izvanpredmetna korelacija i povezuje se sadržaj hrvatskoga jezika s glazbenom, likovnom i tjelesnom kulturom, stranim jezikom, prirodom, pa čak i s matematikom. Književna radionica može se pretvoriti i u manji projekt koji može trajati tjednima.

Velički i Turza-Bogdan (2015) smatraju kako je *razgovor u krugu* povoljan za bilo koju od didaktičkih postaja u otvorenome sustavu u nastavi književnosti. Razgovor će u početku trajati kraće, kako navode autorice, a kasnije će sve više poprimati oblik slobodnoga razgovora. U tom se razgovoru mogu primjenjivati određena pravila vezana za dužinu ili način govorenja. Koji će učenik imati riječ, također se može odrediti nekim pravilom, npr. dodavanjem loptice, samostalnim javljanjem za riječ, dodavanjem predmeta (pernice, olovke) koji služi kao „mikrofon“ itd.

Matijević (2000) nudi i mogućnost organizacije razgovora u dvostrukom krugu, gdje nekoliko učenika koji razgovaraju i raspravljaju o određenoj temi čini unutrašnji krug, dok vanjski krug čini ostatak učenika koji pozorno slušaju. U radu postoje pravila koja se jednom nauče i uvijek poštuju. Primjerice, želi li se netko iz vanjskoga kruga uključiti u razgovor, stavljanjem ruke na rame nekom učeniku iz unutrašnjega kruga dat će do znanja da želi s njim zamijeniti mjesto. Učenicima je ovakva strategija izrazito zanimljiva jer podsjeća na igru.

Neke od dramskih metoda u nastavi hrvatskoga jezika (Gruić, 2002) mogu se također provoditi u obliku razgovora u krugu, npr. *vruća stolica* gdje učenici također formiraju krug, dok jedan učenik sjedi u sredini kruga i uživljen u ulogu nekog lika, odgovara na pitanja iz perspektive tog lika.
Etape za rad u manjim skupinama učenika koji završava razgovorom u krugu:

- uvodna objašnjenja učitelja i dogovor pravila
- uvodne napomene o sadržaju razgovora (najbolje istaknuti u obliku pitanja)
- formiranje manjih skupina i razgovor (obično 5 – 10 minuta)
- formiranje velikoga kruga i razgovor (predstavnici skupina ostalima kratko priopćavaju rezultate razgovora iz manjih skupina)
- završna rasprava i zaključci (Matijević, 2000).

Otvoreni sustav – metodologija istraživanja u nastavi lektire

Istraživanje je provedeno u trećem razredu gradske osnovne škole, a sudjelovalo je 20 učenika. Ostvareno je tijekom redovite nastave kako se ne bi narušila prirodnost uobičajenoga školskog okruženja. Za potrebe ovog istraživanja bila su provedena četiri školska sata lektire. Provedeno je u sklopu diplomskoga rada Maje Peharde (2018), *Otvoreni sustav i razvoj kreativnosti u nastavi hrvatskoga jezika*. Provodila ga je diplomantica, a razredna učiteljica prisustvovala je satu kao promatrač.
Cilj je istraživanja bio uvid u mogućnosti otvorenoga sustava u nastavi lektire. Istraživačko je pitanje bilo: Kako potaknuti učenički doživljaj, kreativnost i analizu lektirnih djela u otvorenom sustavu? Pritom su stvoreni uvjeti za slobodu, otvorenost i kreativnost u učeničkom izražavanju.
U nastavi lektire otvoreni metodički sustav može pronaći svoju cjelovitu realizaciju. Neki od ciljeva nastave književnosti su da učenici *upoznaju književnost kao stvaralačku i jezičnu djelatnost koja omogućuje osobitu vrstu spoznaje i zadovoljstva… učenike se potiče na literarno i estetsko čitanje književnih tekstova da bi se razvili u cjeloživotne čitatelje i ljubitelje umjetnosti riječi* (*Kurikulum*, 2019, str. 2). U takvom pristupu učitelj više ne može nametati svoju interpretaciju već mora omogućiti učeniku da dođe do vlastitoga mišljenja i stava o pročitanome djelu.

> *U konačnici, naš je cilj mnogo dugoročniji od „obavljanja" dužnosti sata lektire – mi stvaramo čitatelje i ljubitelje knjige. U takvom odnosu učenici su – učenici, oni koji još uvijek uče, istražuju i pronalaze najbolje metode, a učitelj je onaj koji ih usmjerava na razine i slojeve djela koje su učeniku, u nedostatku čitateljske kulture, još uvijek nedostupni.* (Težak i Gabelica, 2017, str. 370)

Otvoreni pristup u nastavi književnosti osmišljen je i održan kao kompleksni nastavni sat lektire u trećem razredu kako bi se učenicima približio drukčiji način rada, a učitelju omogućio uvid u novu metodičku mogućnost. U odnosu na Car i Kemmisove (1986) minimalne zahtjeve za ostvarivanje akcijskoga istraživanja, može se reći da ovo istraživanje ima sljedeća obilježja akcijskoga istraživanja:

a) predmet istraživanja je nastava lektire, a strateška akcija usmjerena na njezino unapređivanje upravo je otvoreni sustav
b) ostvareno je planiranje, akcija, promatranje i refleksija koji su sustavno provedeni i povezani su međusobno
c) projekt istraživanja uključuje nastavnika kao dio nastavne prakse, ali svojim rezultatima i dosezima djelovat će i na drugu nastavnu praksu.

Nastavna jedinica bila je pregled četiriju književnih djela lektire 3. razreda: Mato Lovrak, *Vlak u snije*gu, Ivana Brlić-Mažuranić, *Čudnovate zgode šegrta Hlapića*, Slavko Kolar, *Jurnjava na motoru* i Vladimir Nazor, *Bijeli jelen*. Svi su učenici pročitali navedena književna djela. Za čitanje su bili ranije motivirani različitim metodičkim postupcima i imali su dovoljno vremena za čitanje. Na satima lektire, kroz nastavne oblike, metode i tehnike rada, nastava književnosti povezana je s likovnom i glazbenom kulturom te s dramskim tehnikama i medijskom kulturom.
Otvoreni metodički sustav ostvaren je tijekom četiri nastavna sata kroz sljedeće didaktičke postaje:

1. Uvodni dio sata – didaktička ponuda

Cilj uvodnoga dijela sata bio je postizanje pozitivnoga ozračja u razredu. Nakon početne igre asocijacije čiji je rezultat bio pojam *lektira*, slijedila je didaktička ponuda: učenicima su ponuđeni: sadržaj, sredstva i pomagala, metode i oblici rada. Učenici su najprije birali lektirno djelo o kojem žele izvijestiti i prema tome su samostalno formirali četiri skupine.

Bili su ponuđeni sljedeći zadatci: izrada plakata, novine, pantomima ili žive slike, tehnika *šest šešira* i humoristični dijalozi.

2. Istraživački stvaralački rad

Učenici rade samostalno prema obliku rada koji su odabrali unutar skupina.

3. Objavljivanje rezultata

U ovom dijelu učenici su predstavili svoje radove. U svrhu bolje komunikacije, formiran je polukrug. Svaka je skupina ukratko prezentirala rezultate svojega rada, nakon čega je slijedila kratka korekcija i zajednička analiza. Učenici su dobili povratnu informaciju o prezentiranim rezultatima.

4. Novi zadatci

U završnoj didaktičkoj postaji, učenici su rješavali anketni upitnik u kojem su, među ostalim, vrednovali sebe i svoje ideje te su dali povratnu informaciju o tome kako im se svidio održani sat.

Didaktička ponuda u uvodnome dijelu sata sastojala se od sljedećih aktivnosti:
Izrada plakata – plakat mora sadržavati zanimljivu poruku i slogan te likovni prikaz.
Novine – sadržavaju naslovnu stranicu (slikovni prikaz, glavna vijest: npr. *Vlak zadrugara zapeo u snijegu* ili *U potrazi za izgubljenim Hlapićem*… (ovisno koju temu, odnosno lektiru učenici izaberu); na sljedećim stranicama mogu biti priloženi članci: učenik zamišlja da je jedan od likova te opisuje svoje iskustvo i pustolovine koje je doživio; intervju s jednim od likova (ili više njih); nastavak priče; kratak strip.
Pantomima ili žive slike – uprizorenje nekih situacija iz djela pantomimom ili živom slikom.
Tehnika *Šest šešira* – pristup samostalno odabranom problemu iz djela iz različitih perspektiva (Bognar, 2010). Tako na primjer pod crvenim šeširom učenici mogu slobodno izraziti svoje misli, osjećaje i emocije. Pod žutim se šeširom nastoji pronaći sve što je pozitivno, dok su pod zelenim šeširom učenici kreatori nečeg novog, stvaraju, planiraju, pokušavaju se staviti u nečiju ulogu.
Pitanja ispod crvenog šešira:
Kako si se osjećao čitajući bajku *Bijeli jelen*? Što misliš kako se Mladen osjećao kad je motor krenuo? (*Jurnjava na motoru*) Kako bi se ti osjećao/osjećala na njegovom mjestu? (*Jurnjava na motoru*)
Pitanja ispod žutog šešira:
Ima li nekih prednosti u tome što je Anka završila u šumi? Razmisli o tome. Koji su sve likovi napravili dobro djelo u bajci *Bijeli jelen*? Koje su pozitivne osobine Mladena iz *Jurnjave na motoru*? Što si naučio iz šaljive pripovijetke *Jurnjava na motoru*? Što sve možemo naučiti od Ljubana iz *Vlaka u snijegu*?
Pitanja ispod zelenog šešira:
Da si ti pisac, kako bi napisao/napisala završetak bajke *Bijeli jelen*? Napiši ili ispričaj u nekoliko rečenica.
Da si ti pisac, pokušaj osmisliti što više drukčijih naslova za djelo *Čudnovate zgode šegrta Hlapića.*
Zamisli da si Mladen, Zlatkov rođak. Na koji način bi ti spriječio/spriječila jurnjavu na motoru?
Koje su sve igre mogli igrati u *Jurnjavi na motoru* kako im ne bi bilo dosadno? Pokušaj se sjetiti čim više igara. Kako bi se ti iskupio/iskupila da si *Pero iz Vlaka* u snijegu? Kako bi još mogao glasiti naslov romana *Vlak u snijegu*? Pokušaj osmisliti što više maštovitih naslova.

Humoristični dijalozi – učenici smišljaju humoristični dijalog između likova iz lektire; likove biraju sami.

Refleksija i rasprava

Zajednička uvodna aktivnost igre asocijacije stvorila je ugodno ozračje i motivaciju za rad. Učenike je pomalo zbunila ponuda zadataka i mogućnost biranja djela koje će prikazati, ali nakon ohrabrivanja, izabrali su lektirno djelo, formirali su 4 skupine, složili stolove za rad u skupinama i započeli s radom.

Dvije skupine bile su od po petero učenika, jedna skupina od šest učenika i jedna od četiri. Unutar tih skupina, učenici su mogli odlučiti hoće li raditi individualno, u paru ili svi zajedno. Učenici su radili timski: međusobno su surađivali, razgovarali su, a kod izlaganja plakata Vlak *u snijegu*, spontano su zapjevali pjesmu *Himna zadrugara* što je dodatno utjecalo na pozitivnu atmosferu u razredu.

Tri od četiri skupine izrađivale su plakat, a jedna je skupina izrađivala novine. Nekoliko učenika pokušalo je osmisliti humoristični razgovor, dok je iz svake skupine nekoliko učenika, koristeći tehniku *šest šešira*, odgovaralo na postavljena pitanja o djelima. Učenicima je više puta dano do znanja kako se posebno cijene originalni odgovori i ideje. Zbog nedostatka vremena, učenici nisu izveli *žive slike*, ali dvije su skupine pantomimom prikazale određene situacije iz lektire, što je ostalim učenicima bilo posebno zanimljivo i humoristično. Pri prezentaciji radova, ostali učenici sudjelovali su u razgovoru svojim pitanjima i komentarima o knjizi koja se predstavlja.

Završni dio didaktičke postaje bio je anketni upitnik, a dio rezultata donosimo u nastavku. Zbog broja sudionika i vrste istraživanja, ovaj je upitnik isključivo refleksija učenika o satu koja će pomoći učitelju u daljnjemu planiranju radu. Stoga ovdje prikazujemo samo dio odgovora koji opisuju odnos prema načinu rada u otvorenom sustavu.

Na pitanje *Je li ovaj sat bio po čemu drukčiji?* učenici su odgovarali sljedeće:

> *Meni je ovaj sat hrvatskog bio drukčiji jer smo radili plakate, novine i mogli smo birati što smo htjeli raditi. Bio je drukčiji jer smo pjevali i radili smo svi zajedno. Bio je drukčiji jer je izgledao kao likovni. Da, takav sat hrvatskog još nismo imali jer smo radili u skupinama i mogli smo birati što ćemo raditi. Meni je sat bio drukčiji jer smo se zabavili i mogli smo birati što ćemo raditi. Sat je bio drukčiji jer smo složili stolove i stolce drukčije. Bio je drukčiji jer smo se igrali. Sat je bio drukčiji jer još nikad nismo izrađivali novine i još s likovima iz lektire. Sat je bio drukčiji jer smo bili svi dobra ekipa.*

Iz ovih je odgovora vidljivo da učenici navode osobine otvorenoga sustava i njegovo djelovanje na nastavu kao osnovnu vrijednosnu (pozitivnu) odrednicu drukčijeg sata književnosti.

Na postavljeno pitanje *Jesi li zadovoljan/zadovoljna time kako si ostvario/ostvarila zadatak?* većina je učenika odgovorila potvrdno, dok su neki učenici napisali kako su mogli još i bolje, ali su se prekasno sjetili nekih ideja. Ovaj odgovor pokazuje razvijeni kritički odnos prema samostalnome radu i samorefleksiju ostvarenih zadataka. To je i put prema samovrednovanju postignuća kojem se teži u nastavnome procesu (*Kurikulum*, 2019).

Prema dobivenim rezultatima vidljivo je da su učenici pozitivno reagirali na nastavu u otvorenom sustavu jer su gotovo svi učenici naveli da su jako zadovoljni satom (njih 19). To se može pripisati slobodi izbora koju su učenici imali te opuštenom radu kroz samostalno osobno planiranje. Tijekom aktivnosti učenika, učitelj je bio prisutan kao promatrač u razredu i promatrao aktivnosti te je pohvalio organizaciju sata i ovakav način rada i sam rekavši da oni ne rade često u skupinama zbog nedostatka vremena, pa im je sve ovo bilo novo i zanimljivo. Od ponuđenih zadataka, učenici su od ranije bili upoznati s izradom plakata, pa ih se većina odlučila za to, međutim, poticani su i ohrabrivani da se okušaju i u drugim zadatcima. Učitelj je naveo da kreativnost najviše potiče kod stvaralačkih radova, pisanjem sastavaka i pjesama, te ističe kako mnogi učenici imaju potencijala i često su njihovi uradci zanimljivi i originalni, ali opet zbog nedostatka vremena ne stignu ih svi prezentirati, tako da su učenici više puta zakinuti za povratne informacije. Kroz odrađene su aktivnosti poput tehnike *šest šešira*, pisanja članka za novine iz perspektive različitih likova i pantomimom učenici iznijeli svoj stav o pojedinim likovima i njihovim postupcima, uživjeli su se u

uloge i time iskazali svoj doživljaj djela. Učenici su sami planirali svoj način rada, a zapravo su ponovili i utvrdili elemente interpretacije lektirnih djela čime su ispunjeni obrazovni ishodi. Refleksija učenika o tome da bi možda radili drukčije da su imali više vremena ukazuje na to da im je potrebno omogućiti vraćanje na obavljene aktivnosti, njihovu doradu i dopunu. Upravo je to pokazatelj njihova zanimanja za ovaj oblik rada.

Zaključak

Na temelju opisane i provedene aktivnosti na nastavnome satu Hrvatskoga jezika u trećem razredu ne možemo zaključke generalizirati, već ih donosimo u odnosu na učenike koji su sudjelovali u radu i praćenju. Otvoreni sustav koji je proveden u nastavi pokazao je da učenici prihvaćaju i s radošću sudjeluju u organizaciji nastave u kojoj su aktivni sustvaratelji načina učenja, a učitelj ima ulogu mentora: ohrabruje učenika u radu i pruža pomoć ukoliko je potrebna. Stvoreno je ozračje učenja koje je dinamično i kreativno: poštuje se dječje razmišljanje o knjizi i izražavanje stavova što u konačnici rezultira time da djeca zavole knjigu i čitanje kroz ovakve nesputane sastanke i stvaralački rad na temelju pročitanoga.

Uočeno je da učenici imaju premalo slobode u odabiru onoga što ih zanima i time možemo zaključiti da je nastava još uvijek usmjerena na učitelja. Učenici su reagirali čuđenjem, bili su pomalo zbunjeni i postavili su pitanje: *Zar zaista sami možemo birati?* Prema Glasserovoj školi kvalitete (Matijević, 2017) koja se oslanja na komunikaciju i aktivnosti bez prisile, odnosi među svim sudionicima aktivnosti bili su suradnički, što karakterizira podržavanje, ohrabrivanje, prihvaćanje i međusobno poštovanje.

Refleksija dobivena od učenika i učitelja pokazuje da je opisani smjer nastave književnosti u otvorenome sustavu potrebno razvijati u budućnosti. Ovakva organizacija nastave zahtjeva veću početnu pripremu i otvorenost učitelja za prihvaćanje drugog i drukčijeg mišljenja u interpretaciji književnoga djela od onog uvriježenog i/ili njegovog. To otvara pitanja stalnoga rada na nastavničkim kompetencijama, a nadamo se da će u sadašnjem kurikulskom planiranju nastavnici uvesti otvoreni sustav u većem obimu u nastavu Hrvatskoga jezika. Nastava književnosti mora krenuti u tome smjeru, inače je bitka za budućeg čitatelja nepovratno izgubljena.

Pokazalo se i da ovaj oblik nastave traži slobodniju organizaciju i planiranje nastavnoga rada koja prelazi okvire jednog ili dva nastavna sata koliko se obično u školskoj praksi planira za nastavu lektire. Podrška otvorenom sustavu u cjelokupnom školskom sustavu mora stoga ići u dva usporedna smjera: ka omogućavanju uvjeta za izvođenje otvorene nastave u kurikulskome planiranju te u inicijalnom obrazovanju, a zatim praćenju, proširivanju i osnaživanju specifičnih i generičkih kompetencija nastavnika.

Literatura

Bašić, S. (2006). Otvorena nastava kao teorijski konstrukt. *Pedagogijska istraživanja*, 3(1), 21–32.

Bognar, L., Uzelac, M. i Bagić, A. (1994). *Budimo prijatelji*. Zagreb: Slon.

Bognar, L. (2011). Kreativnost u nastavi. *Napredak*, 153 (1) 9–20.

Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. London, Philadelphia: The Falmer Press.

Gabelica, M., Težak, D. (2017). *Kreativni pristup lektiri.* Zagreb: Učiteljski fakultet.

Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja. Čitatelj i književnost u 21.stoljeću.* Zagreb: Algoritam.

Gruić, I. (2002). *Prolaz kroz zamišljeni svijet*. Zagreb: Golden marketing.

Koludrović, M., Reić Ercegovac, I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. *Odgojne znanosti*, br. 2, 427–439.

Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije. NN 10/2019. Zagreb: MZO.

Matijević, M., Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.

Matijević, M. (2000). Prava djeteta u nastavnom procesu. U. *Mi poznajemo i živimo svoja prava.* Školska knjiga Zagreb: Školska knjiga.

Matijević, M. (2017). *Nastava i škola za net-generacije*. Zagreb: Učiteljski fakultet.
Peharda, M. (2018). *Otvoreni sustav i razvoj kreativnosti u nastavi Hrvatskoga jezika*, neobjavljeni diplomski rad, Čakovec: Učiteljski fakultet
Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja.* Zagreb: Školska knjiga.
Velički, V., Turza-Bogdan, T. (2015). Otvoreni metodički sustav u mlađim razredima osnovne škole I. Dijete kao čitatelj I. Zagreb: *Školske novine*. 2015/37.
Velički, V., Turza-Bogdan, T. (2015). Otvoreni metodički sustav u mlađim razredima osnovne škole II. Dijete kao čitatelj II. Zagreb: *Školske novine*. 2015/38.
Velički, V., Turza-Bogdan, T. (2015). Otvoreni metodički sustav u mlađim razredima osnovne škole III. Dijete kao čitatelj III. Zagreb: *Školske novine*. 2015/39.

Posibilities of Applying an Open System in Teaching the Croatian language

This paper describes strategies and ways of work which can be applied in learning the Croatian language. The premise of an open system is that teaching starts from a student rather than the content of teaching. Interests, desires and possibilities of a student define open teaching (Bašić, 2006). Therefore, type of learning in an open methodical system requires didactical tools among which a student can freely choose its content, approaches and ways of work (Rosandić, 2005). Open system is yet not present enough in Croatian scientific literature and systemic research of teaching practice is also missing.
One of the goals of teaching literature is upbringing of a reader, a child willing to read. A teacher can influence it by creating an interesting, creative and open learning setting. A research, during which classes of Croatian language were conducted, took place in order to show the students an alternative where they are able to express creatively and in which they have more freedom than in other types of learning.
Based on described methods and students' attitudes on those classes, this paper concludes that open system is necessary and needs to be widely implemented.

Key words: literature, creativity, reading texts, methods of Croatian language teaching

Izvorni znanstveni rad

Tradicijska igra i institucionalni rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Ivana Visković

Sažetak

Dječja igra je univerzalan fenomen, prepoznatljiva u svakom društvu. Uvjetovana je kulturom zajednice i osobnošću pojedinca. Razvojem gospodarstva i potrošačke kulture igračke postaju globalni artefakti koji determiniraju dječju igru. Tradicijska igra i igračke postupno se gube – dijelom zbog objektivno izmijenjenih uvjeta života, a dijelom zbog zanemarivanja tradicijskoga identiteta.

Identitet zajednice, a posljedično pojedinca, nije transverzalni presjek trenutka, nego složen interaktivni proces. U sebi nosi iskustva zajednice odrastanja – urastanja pojedinca u zajednicu i interaktivnoga sudjelovanja pojedinca u životu zajednice. Tradicijska igra može biti jedan od doprinosa izgrađivanja identiteta, preuzimanja temeljnih vrijednosti i normi zajednice te očuvanja kulturne baštine.

Analiza tradicijskih igara u Dalmaciji i dalmatinskoj Zagori ukazuje na slične igre različitoga nazivlja. Podatci su sakupljeni polustrukturiranim intervjuom osoba starijih od 70 godina. Kao zajedničke odrednice prepoznaju se temeljne vrijednosti i norme, načini uključivanja djece u igru, socijalizaciji obrasci i hijerarhijski odnosi. Zamijećene su manje razlike rodnih uloga (kao prediktori uključivanja u igru). Istraživači, studenti sveučilišnog studija ranog i predškolskog odgoja (n = 86), prepoznaju mogućnosti uvođenja tradicijskih igara u institucionalni odgojno-obrazovni proces kao način očuvanja tradicijskoga jezičnog izričaja, korištenja prirodnina kao igračaka i očuvanja zavičajne tradicije.

Ključne riječi: ***artefakti; djetinjstvo; identitet; kulturna baština***

Uvod

Razumijevanje i kvaliteta djetinjstva povezana je s kulturom zajednice i gospodarskim uvjetima, ali i osobnim paradigmama pojedinca. Dijete je aktivni dionik osobnog djetinjstva, odgoja i obrazovanja, ali način njegove participacije determiniran je uvjetima okruženja.

Djetinjstvo, tumačeno kao socijalna konstrukcija (Armstrong, 2008), dvosmjeran je i prožimajući proces – urastanja pojedinca u zajednicu i pripadanja zajednice pojedincu (Spajić-Vrkaš, 1996). Odrastanjem djeca uče, prihvaćaju i redefiniraju vrijednosti, norme i ponašanja zajednice u kojoj odrastaju, koja je polazište i dio njihovoga identiteta. Istodobno, interakcijama sa socijalnim okruženjem djeca aktivno participiraju u zajednici i mijenjaju je.

Dječju igru je moguće tumačiti kao jednu od operativnih razina djetinjstva. Iako je općeprisutan fenomen, teško ju je jednoznačno definirati (Gupta, 2011). Armstrong (2008, str. 84) tumači dječju igru kao *dinamičan, stalno mijenjajući proces koji je multisenzoran, interaktivan, stvaralački i maštovit.* Kao opće determinante igre opravdano je dodati i unutrašnju motiviranost, slobodu izbora sadržaja i načina izražavanja, divergentnost te osjećaj zadovoljstva koji je prati. Javlja se u odsutnosti socijalne prisile, a kroz konstrukciju mašte i stvarnosti omogućava oslobađanje napetosti i rješavanje (potencijalnih) konflikata (Duran, 2001; Mahmutović, 2013). Na osobnoj razini igra je usmjerena na regulaciju psihofizičkoga, spoznajnog i socioemocionalnog razvoja. Kroz igru djeca prerađuju osobna iskustva, istražuju i tako lakše razumiju svijet u kojem odrastaju.

Igra može biti samostalna, paralelna i/ili zajednička aktivnost. Specifična pravila igre podložna su izmjenama sukladno odnosima suigrača. Kao značajnu komponentu dječje igre, autorice Burić i Jaman Čuveljak (2013) izdvajaju zato socijalne interaktivne odnose s okruženjem. Kvaliteta interakcije korelira s kvalitetom okruženja. To upućuje na značajnost kulture zajednice odrastanja kao

referentnoga okvira dječje igre. Vrijednosne orijentacije i norme zajednica u kojima dijete živi, struktura vremena i dnevnoga ritma, uobičajena ponašanja prepoznatljiva po odnosima, distribuciji moći i načinima rješavanja problemskih situacija te komunikacija kao operativna razina odnosa, usko su povezane s kvalitetom dječje igre.

Igru je moguće tumačiti i kao dječju praksu – djelovanje koje je samo sebi svrhom. U igri se dijete osjeća zaštićeno i slobodno što ga potiče samostalno inicirati, mijenjati i kreirati igru stvarajući svoj svijet mogućnosti. Dijete igri pristupa dragovoljno, unutrašnje motivirano razvojnim i vlastitim psihološkim potrebama. Dječja kontrola igrovne situacije jača dječje samopouzdanje, oslobađa ga frustracije i ublažava neugodna iskustva realnog života. Kroz igru dijete se samoostvaruje, izražava i potvrđuje, motorno napreduje, emocionalno oslobađa i socijalno sazrijeva (Pećnik i Starc, 2010; Rajić i Petrović Sočo, 2015).

Iako je dječja igra primarno usmjerena na proces, a ne nužno ishod, to je optimalni način i sredstvo dječjega učenja (Klarin, 2017). Učenje zasnovano na igri motivira djecu i povećava njihovu angažiranost tijekom učenja (Kuen Lai, Fong Ang, Yee Por i Sun Liew, 2018; Sun, 2013).

Igrovni kontekst determinira načine i sadržaje dječje igre i učenja. Nove tehnologije postaju sastavni dio djetinjstva i dječje igre (Kuen Lai i sur., 2018; Sun, 2013; Zevenbergen i Logan, 2010). Papadakis, Kalogiannakis i Zaranis (2018) naglašavaju neprihvatljivost neselektivne primjene novih virtualnih tehnologija koje nisu dizajnirane primjereno djeci. Kuen Lai i suradnici (2018) upozoravaju na višestruke motoričke i socioemocionalne rizike upotrebe novih tehnologija. Donker i Reitsma (2007) ukazuju na fizičke tegobe povezane s dugotrajnom upotrebom računala. Novija istraživanja (Tashev, 2013) prednost daju *multi-touch* tehnologijama (tehnologije prepoznavanja glasa, pokreta i geste) koje potiču motoričku angažiranost djece. Primjenjiva je i u tradicionalnim aktivnostima, primjerice za pripovijedanje kao način razvoja rane pismenosti (Homer i sur., 2014).

Mijenjanjem razumijevanja dječje prirode mijenja se i odnos odraslih prema djeci i, posredno, dječji doživljaj odraslih (Babić i Irović, 2003). Autorica Kulchytska (2013) temeljem istraživanja s djecom smatra da djeca igru uvijek povezuju s pozitivnim emocijama i užitkom. Zabrinjava zato podatak da djeca odrasle teško prepoznaju i imenuju kao suigrače (Kulchytska, 2013). Autori Skaug, Englund, Saksvik-Lehouiller, Lydesen i Wichstrom (2018) priklanjaju se stavu da suvremene tehnologije doprinose kvaliteti interakcije odraslih i djece u igri. Prateći reakcije majki i djece rane dobi procjenjuju da su majke emocionalno najangažiranije tijekom igre na računalu. Nalaze da majke tijekom igre s tradicionalnim igračkama iskazuju više agresivnih ponašanja, nego tijekom zajedničke računalne igre ili gledanja televizijskoga programa.

Autorice Keown i Palmer (2014) razinu i način uključenosti odraslih u dječju igru tumače angažiranošću i osobnom motivacijom. Ovome je moguće dodati i dostupnost (onako kako je prepoznaju djeca) te uravnoteženost intervencije. Opravdano je zato istražiti povezanost (socijalnog i materijalnog) okruženja s dječjom igrom, odrastanjem i kvalitetom djetinjstva. Istodobno, to ne zanemaruje osobnost djece kao aktivnih dionika vlastitoga djetinjstva.

Tradicijska igra

Tradicija podrazumijeva prijenos kulturoloških vrijednosti, normi, artefakata, rituala i funkcionalnih znanja preko generacija kroz vrijeme[1]. Omogućava kontinuitet početnoga iskustva i, ako je otvorena i fleksibilna, samorazumijevanje i prilagodbu novim okolnostima (Čapo Žmegač, 1998). Tradiciju je moguće tumačiti i kao sve uobičajeno i uvriježeno (norme, običaji, ponašanja, rituali, komunikacija) na nekom području tijekom dužega vremenskog razdoblja[2]. Razvojem kulture zajednice mijenjaju se tradicijski aspekti iako, najčešće, zadržavaju osnovno značenje. To je prepoznatljivo i u pojedinim aspektima dječje igre.

Tradicijsku igru moguće je tumačiti kao sve igrovne aktivnosti koje su se održale međugeneracijskim prijenosom uz neznatne promjene naziva, sadržaja i načina izvedbe. Tradicijska igra pri tom nije samo manifestna razina igre, nego konstrukt vrijednosti i unutrašnjeg doživljaja u konkretnim uvjetima. To opravdava stav da se tradicijska igra može mijenjati i prilagođavati civilizacijskim promjenama. Međutim, neopravdano je zaključiti da suvremene tehnologije mogu u cijelosti zamijeniti tradicijsku igru. Višestruko je zato opravdano istraživati aspekte dječje tradicijske igre u suvremenom institucionalnom kontekstu.

Metodologija istraživanja

Istraživanje i analiza tradicijskih igara provodilo se u okviru kolegija *Tradicijska igra* na diplomskom sveučilišnom studiju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Cilj je potaknuti interes odgojitelja za tradicijsku igru, razumijevanje odgojno-obrazovnih aspekata tradicijske igre i mogućnosti implementacije u institucionalni odgojno-obrazovni kurikul.

Istraživači su studenti – odgojitelji u dječjem vrtiću. Sudjelovao je 61 student (n = 76) od čega 59 žena i 2 muškarca. Prosječna dob ispitivača je 27,8 godina (SD = 7,13) u rasponu od 21 do 54 godina života. Dužina njihovog radnog staža u institucionalnom ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju je 3,75 godina (SD = 5,31) u rasponu od 1 do 31 godine.

Podatci su sakupljeni polustrukturiranim intervjuom 98 osoba starijih od 70 godina. Najstariji pripovjedač imao je 92, a najmlađi 73 godine života. Istraživanje je obuhvatilo 57 žena i 41 muškarca. Svi ispitanici odrastali su na području Dalmacije (uključujući otoke Brač i Hvar) i Dalmatinske zagore. Demografski podatci su razvrstani prema mjestu stanovanja (grad, selo). Na selu je odrastalo 72 ispitanika. Kao nezavisne varijable analizirane su spol i socioekonomski status obitelji u kojoj su ispitanici odrastali (prema iskazima ispitanika). Većina ispitanika koji su odrastali na selu naglašava da su egzistencijalni uvjeti bili loši, ali ujednačeni za sve. Nekolicina ispitanika koji su odrastali u gradu procjenjuju ekonomski status obitelji kao *bolji*.

Tradicijska igra analizirana je u odnosu na mjesto igre (dom, vanjski prostori), tijek igre (inicijativa za početak i kraj igre, igračke, pravila) i socijalne aspekte igre (broj igrača, način uključivanja, socijalne interakcije, poštivanje i/ili redefiniranje pravila igre, prijenos tradicije). Odgojno-obrazovni aspekti tradicijske igre analizirani su u odnosu na vrstu igre, prijenos vrijednosti, normi i pravila, područja razvoja kompetencija (pojedinca i skupina), rodne odnose, odnose djece međusobno te odraslih i djece, oblike komunikacije, tradicijske transfere te mogućnosti primjene u suvremenom institucionalnom odgojno-obrazovnom kontekstu, primarno djece rane i predškolske dobi.

Sakupljeni podatci su reducirani kroz diskusijsku reviziju. Triangulacijom iskaza izdvojene su osnovne sastavnice te analizirani u kontekstu istraživačkih pitanja:

P_1: Koji su pedagoški aspekti prepoznatljivi u tradicijskim igrama?

P_2: Koje su tradicijske igre i igračke prepoznatljive, zastupljene i/ili primjenjive u suvremenom institucionalnom odgojno-obrazovnom procesu?

P_3: Kako bi poticanje tradicijske igre moglo doprinijeti cjelovitom razvoju djece rane i predškolske dobi?

---

[1] http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=61966

[2] http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=61966

Rezultati

Ispitivači (studenti) naglašavaju da su ispitanici tijekom pripovijedanja reagirali iznimno emocionalno te se s toplinom prisjećali osobnoga djetinjstva. Iako većina ispitanika procjenjuje da je onda život *bio teži*, smatraju da su *odnosi bili jednostavniji i jasniji*.

Tradicijske igre razlikuju se prema mjestu odrastanja kao prediktoru načina života. Djeca koja su odrastala na selu više su i češće boravila na otvorenom uz istodobno obavljanje egzistencijalnih poslova (primjerice, čuvanje stoke na ispaši). Većina pripovjedača naglašava da dječja igra nije bila društveno prihvatljiva jer su obiteljske i radne obveze imale prednost. Djeca su se zato najčešće igrala daleko od odraslih – u polju, tijekom čuvanja stoke i/ili obavljanju specifičnih seoskih poslova. Temeljem provedenih istraživanja igrovnog konteksta Martensson (2010) tvrdi da je na otvorenom, u prirodi i nestrukturiranom prostoru dječja igra raznovrsnija. Ponašanja djece su slobodnija i usmjerena na istraživanje osobnih mogućnosti. Istodobno se povećavaju socijalne interakcije i jednakopravnost (Nekane, Inaki, Alexander i Alexander, 2017).

Rodne razlike u ranom djetinjstvu kao prediktor njihove zajedničke igre bile su manje izražene u igrovnim situacijama daleko od odraslih. Rodne razlike potencirale su se u obiteljskom životu (prema raspodijeli poslova), poglavito u adolescenciji i mladenaštvu kao priprema za životne uloge roditelja. Pripovjedači odrasli na selu su prosječno stariji. Naglašavaju da su u obiteljskom domu rodne razlike bile jasno izražene. Te razlike su se djelomično gubile u zajedničkim aktivnostima, primjerice pri čuvanju stoke na ispaši. No, dječaci su uglavnom zadržavali ulogu inicijatora i organizatora igre. Novija istraživanja dječje igre (Nekane i sur., 2017) nalaze da, u uvjetima slobodne dječje igre, spol ima tek umjereni učinak na odabir igre i socijalne interakcije.

Pripovjedači koji su odrastali u gradu u pravilu su roditelji ispitivača. Mlađi su nego ispitanici koji su odrastali na selu (bake i djedovi ispitanika). Njihova sjećanja sežu u poslijeratni period. Prisjećaju se da su se u gradu dječaci najčešće igrali na ulici, a djevojčice u obiteljskom domu ili u neposrednom okruženju doma. Igre djevojčica često su bile vezane uz zajedničke poslove s majkom te su rodne razlike, mišljenjem pripovjedača, bile jače izražene. Dječaci su više bili *prepušteni sebi*, imali veću slobodu kretanja i, posljedično, izbora načina igre.

Pripovjedači odrasli u seoskom okruženju ne naglašavaju socioekonomske razlike kao prediktore igre. Smatraju da je većina bila lošega imovinskog statusa što je, na stanovit način, brisalo razlike među njima. Socioekonomski obiteljski status, procjenjuju, kao prediktor igre bio je izraženiji u gradu. Prepoznavao se po igračkama (kao artefaktima), a posljedično po socijalnim ulogama tijekom igre. Primjerice, dječaci iz ekonomski dobrostojećih obitelji imali su loptu (igračku) što im je omogućavalo ulogu vođe, određivanje pravila igre i uloge suigrača. Pojedini pripovjedači naglašavaju razlike podrijetla u smislu gradske djece i *vlaja* (onih koji nisu rođeni u gradu nego su se tu doselili). Djeca čiji su roditelji doselili u grad češće su imala lošiji socioekonomski status što je istodobno bio i razlog poruzi i socijalnoj stigmatizaciji.

Kao zajedničke odrednice prepoznaju se temeljne vrijednosti i norme, načini uključivanja djece u igru, socijalizaciji obrasci i hijerarhijski odnosi. Temeljne vrijednosti, primjerice *poštenje* i *pravednost*, bile su izrazito značajne. Učile su se i poštivale socijalnim mehanizmima regulacije, primarno u obitelji (Ferić, 2009; Reić Ercegovac i Koludrović, 2012; Visković, 2013). Bardi i Goodwin (2011) smatraju da se vrijednosti preuzimaju sukladno spoznajnom razvoju pojedinca, dok Roccas i Sagiv (2010) upućuju na značajnost socijalnih, poglavito vršnjačkih, interakcija.

Igru su inicirala i vodila starija djeca. Mlađa djeca početno su bila tek promatrači što je sukladno pojedinim klasifikacijama dječje igre (Parten, 1932, prema Vasta, Haith i Miller, 2005). Uključivali su se slijedom (samo)procjene razvojnih mogućnosti čemu je najčešće prethodilo samostalno uvježbavanje igre. Pravila igre su se dogovarala i, povremeno, redefinirala. Većina igara su bile motoričke igre s pravilima. Za iste igre utvrđena su različita nazivlja i minimalno redefinirana pravila, primjerice igra *školice* ili *cigarela; graničari* ili *između dvije vatre*. Zanimljivo je i kako su se pojedine igre održale iako su se mijenjali materijali, primjerice *na kamenčiće, pike/pijke* ili *na škajune* (ostaci porculanskog suđa) redefiniralo se u igru *na franje*.

Kao igračke su se najčešće, osobito u seoskim uvjetima, koristile prirodnine (kamenčići, školjke…). Jestivi plodovi (primjerice orasi i bademi) bili su dragocjeni te su kao igračke korišteni tek u iznimnim prigodama (primjerice za blagdane kada su se dobivali kao pokloni). Kao igračke su korišteni i otpadni materijali, primjerice *kolo od barila* (metalni obruč na drvenim bačvama). No, otpadnoga materijala je bilo malo. U nedostatku igračaka, djeca su ih uglavnom sama izrađivala, *primjerice krpene lopte* (od ostataka tkanine).

Pripovjedači odrasli u gradovima češće su imali gotove igračke. Dio tih igračaka imao je prvenstveno statusni simbol. Primjerice, *lutke porculanskog lica* u ukrasnoj odjeći koje su se čuvale kao ukrasi, a djeci bile dostupne samo u iznimnim prilikama (Kunac, 2007).

Pojedine igre, osobito početkom druge polovice 20. stoljeća, prepoznatljive su u svim sredinama, primjerice: na laštik, trija/trilja te novije igre na šibice, na sličice/slije. Istraživači ih prepoznaju u svojem djetinjstvu. Tijekom istraživanja uvode ih u odgojno-obrazovni proces u odgojnim skupinama u kojima rade. Tvrde da ih djeca, nakon početne nesigurnosti, rado prihvaćaju.

Kao tradicijske igračke prepoznaju se drvene igračke – *klepetuše* (guranjem proizvode zvukove) i *glinene ptičice* (kao pisak). Unesene u aktualni kontekst dječjega vrtića ove igračke izazvale su veliki interes djece te ih istraživači (odgojitelji) prepoznaju kao djeci primjerene igračke.

Slijedom analize sakupljenih (polustrukturiranih) intervjua, moguće je zaključiti da je do polovice 20 stoljeća u Dalmaciji i Dalmatinskoj zagori dječja igra bila determinirana mjestom odrastanja. U seoskim sredinama dječja igra je bila tumačena kao *danguba* (nesvrhovito korištenje vremena) zbog egzistencijalnih obveza koje su imale prioritet. Ipak, djeca su nalazila prostora i načine igre u kojoj rodne razlike (do adolescencije) nisu bile potencirane pod uvjetom da su bile udaljene od odraslih. Socijalna dimenzija determinirala je način uključivanja djece u igru uz uvažavanje dobnih razlika. Rodne razlike dječje igre bile su, ako i obiteljski socijalni status, prepoznatljive u gradskim sredinama. To je osobito vidljivo korištenjem gotovih igračaka koje postupno zamjenjuju prirodne materijale.

Rasprava

Sakupljeni i obrađeni podatci zajedno su analizirani. Ispitivači, odgojitelji studenti, prepoznaju mogućnosti uvođenja tradicijskih igara i igračaka u suvremeni odgojno-obrazovni proces. Vrijednost uvođenja tradicijske igre procjenjuju kao način očuvanja tradicijskoga jezičnog izričaja, korištenja prirodnina kao igračaka i očuvanja zavičajne tradicije. Zaključuju da su pojedine tradicijske igračke i igre djeci zanimljive i danas. Opravdanim procjenjuju poticanje uključivanja roditelja u proces upoznavanja djece s tradicijskim igrama djetinjstva roditelja.

Teza o prijenosu roditeljstva (Belsky, 2014) upućuje na povezanost roditeljskoga igrovnog iskustva i dječje igre. Starije generacije (u odnosu na djecu danas) u djetinjstvu su preferirale igru na otvorenom te grupne igre koje zahtijevaju suradnju i tjelesnu aktivnost (Balchi i Ahi, 2017). Pojedina istraživanja ukazuju na značajnu razliku igre i vremena igre na otvorenom (*outdoor play*) između djece i njihovih roditelja u njihovom djetinjstvu (Balchi i Ahi, 2017). Iako su se roditelji najčešće igrali na otvorenom, danas djeca većinu slobodnoga vremena provode u zatvorenom (stanu i/ili instituciji). Razliku je opravdano povezati s promjenama životnoga stila i uvjetima stanovanja. Način života suvremene obitelji i institucionalni uvjeti ograničavaju mogućnosti kretanja i igre djece na otvorenom, što ne umanjuje njezin značaj (Schepers i Van Liempd, 2010). Posljedično su najzastupljenije individualne igrovne aktivnosti. Vanjska igra najčešće podrazumijeva igre u parku i vožnju bicikla. Iako većina roditelja prepoznaje značajnost igre na otvorenom vanjskom prostoru, njihovi strahovi (od prometa, neznanaca, mogućnosti ozljeda i slično) ograničavajući su čimbenik (Prott, Schepers i Liempd, 2010). Istodobno, ograničavanje dječje igre na otvorenom moguć je i iskaz nepovjerenja u djecu i njihove sposobnosti (Miljak, 2009). Ovakva ponašanja odraslih ograničavaju dječji razvoj, poglavito razvoj motoričkih vještina, samopouzdanje i kreativnost.

Filozof Fink (2000) zaključuje da su nekadašnje slobodne igre djece na otvorenom (livade, ulica) bile prirodni poligoni poticanja cjelovitoga dječjeg razvoja. Igre su osmišljavala, inicirala i vodila starija djeca. Mlađa djeca primarno su bila promatrači, a u igru su se uključivali tek kada su bili sigurni u svoje sposobnosti. Socijalizacija djece imala je svoj logičan tijek, primjeren dječjem autentičnom razvoju.

Odgojitelji (studenti u ulozi istraživača) prepoznaju tradicijsku igru kao primjerenu u suvremenom institucionalnom kontekstu, poglavito igre na otvorenom. Procjenjuju da uvođenje tradicijske igre u odgojno-obrazovni proces može doprinijeti razvoju grupnoga identiteta, boljem razumijevanju kulture zajednice, preuzimanju temeljnih vrijednosti i normi te izgrađivanju osobnih vrijednosnih orijentacija. To je sukladno recentnim istraživanjima koja nalaze da osobni doživljaj tradicijskih igara može doprinijeti razvoju komunikacijskih kompetencija djece (Kovačević i Opić, 2014). Tradicijska igra doprinosi razumijevanju materinskog jezika i obogaćivanju rječnika (Norel, Necula i Enache, 2010) i akademskim postignućima (Trajkovik, Malinovski, Vasileva-Stojanovska i Vasileva, 2018).
Uloga odgojitelja prepoznatljiva je u kreiranju igrovnoga okruženja – prostorno-materijalnoga i socijalnog (Korbar-Moler, Šagadin i Karabatić, 2011). Unos artefakata (tradicijskih predmeta) u prostor dječje igre može potaknuti dječje istraživanje, igru i učenje. Uz socijalne poticaje (ohrabrivanje, pozitivne povratne informacije, pripovijedanje kao poticaj za istraživanje) odgojitelj može biti i model ponašanja. Pokazujući (tradicijsku) igru, bez inzistiranja i prisile, odgojitelj može potaknuti oponašanje igre, prihvaćanje i modificiranje.

Slijedom sustavnoga istraživanja, Trajkovik i suradnici (2018) zagovaraju primjenu tradicijskih igara u svakodnevnoj nastavi. Uvođenjem tradicijskih igara u nastavu nalaze povezanost tradicijske igre, motiviranosti i akademskih postignuća učenika u odnosu na učenike u kontrolnoj skupini. To je osobito prepoznatljivo kod introvertirane djece koja pokazuju povećanu motivaciju i otvorenost tijekom igre u odnosu na svakodnevna ponašanja. Povezanost afirmativnih ishoda primjene tradicijske igre u nastavi nalaze i druga, iako rijetka, istraživanja. Kovačević i Opić (2014) nalaze povezanost tradicijskih igara s kvalitetom međusobnih odnosa i učestalosti druženja učenika primarnoga obrazovanja. Ove nalaze opravdano je povezati i s institucionalnim odgojem i obrazovanjem djece rane i predškolske dobi.

Zaključak

Tradicijska igra rijetko je predmet znanstvenih istraživanja. Isključena iz fokusa znanstvenoga istraživanja, polako pada u zaborav. Tome pridonose obitelji i odgojno-obrazovne ustanove koje se, u okviru globalnoga trenda, priklanjaju novim tehnologijama i igračkama koje imaju značenje globalnih artefakata koji nameću nove oblike igre.
Nalazi ovog istraživanja upućuju na mogućnost dokumentiranja autentične tradicijske igre radi razumijevanja i uvođenje tih igara u suvremeni institucionalni odgojno-obrazovni kontekst. Poželjni suradnički odnosi s obiteljima i partnerski odnosi roditelja i odgojitelja prilika su za reaktivaciju tradicijske igre slijedom iskustva roditelja i šire obitelji (baka i djeda). Osim očuvanja kulturnog nasljeđa, autentičnoga govornog izričaja i artefakata, taj proces može doprinijeti i kvaliteti međusobnih odnosa.
Pedagoški aspekti tradicijske igre prepoznatljivi su u prijenosu odgojnih vrijednosti (pravednost, jednakopravnost) i socijalnim vještinama (suradnje, uključivanje u igru, socijalne interakcije, poštivanje i čekanje reda). Većina tradicijskih igara uključuje motoričke aktivnosti djece što može višestruko doprinijeti cjelovitom dječjem razvoju. Moguće da tradicijska igra, bez izravnog uplitanja odraslih, potiče afirmativne interaktivne odnose djece i socijalne mehanizme regulacije ponašanja. Afirmativni aspekti tradicijske igre značajni su i u kontekstu suvremenoga odgojno-obrazovnog procesa, učenja i dječjeg redefiniranja normi i ponašanja.
Prikloni li se stavu da je tradicija socijalni kontinuitet, spona prošlosti i budućnosti (Čimić, 1998), opravdano je revitalizirati tradicijske igre. Pritom je uloga odrasloga u stvaranju uvjeta za dječje konstruktivno redefiniranje igre, sukladno specifičnom kontekstu

Literatura

Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole*. Zagreb: Educa.

Babić, N. i Irović, S. (2003). Dijete i djetinjstvo u pedagogijskoj teoriji i edukacijskoj praksi. U N. Babić i S. Irović (ur.), *Dijete i djetinjstvo: teorija i praksa predškolskog odgoja* (str. 13–31). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera – Visoka učiteljska škola u Osijeku.

Bardi, A. i Goodwin, R. (2011). The dual route to value change: Individual processes and culturalmoderators. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42*, 271–287. http://dx.doi.org/10.1177/0022022110396916

Balchi, S. i Ahi, B. (2017). Mind the gap! Differences between parents' childhood games and their children's game preferences. *Contemporary Issues in Early Childhood, 8*(4). https://doi.org/10.1177/1463949117742788

Belsky, J. (2014). Social-contextual determinants of parenting. U R. E. Tremblay, M. Boivin & R. De. V. Peters (ur.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online], Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. http://www.child-encyclopedia.com/parenting- skills/according-experts/social-contextual-determinants-parenting

Burić, H. i Jaman Čuveljak, K. (2013). Preduvjeti razvoja slobodne dječje igre u ustanovi ranog odgoja. U B., Petrović-Sočo i A., Višnjić Jevtić (ur.), *Igra u ranom djetinjstvu/Play and Playing in Early Childhood* (str. 106–116). OMEP Hrvatska.

Ćimić, E. (1998). Nacija i religija. U R. Čičak-Chand i J. Kumpes (ur.), *Etničnost, nacija, identitet: Hrvatska i Europa* (str. 121–133). Zagreb: Institut za migracije i narodnosti, Naklada Jesenski i Turk.

Čapo Žmegač, J. (1998). Elementi hrvatske seljačke kulture u prostoru i vremenu. *Etnografija: svagdan i blagdan hrvatskoga puka* (9–23). Zagreb: Matica hrvatska.

Donker, A. i Reitsma, P. (2007). Aiming and clicking in young children's use of the computer mouse. *Computers in Human Behavior, 23*(6), 2863–2874. https://doi.org/10.1016/j.chb.2006.06.002

Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. (2. prošireno izdanje). Jastrebarsko: Naklada Slap.

Ferić, I. (2009). *Vrijednosti i vrijednosni sustavi: psihologijski pristup*. Zagreb: Alinea.

Fink, E. (2000). *Igra kao simbol svijeta*. Zagreb: Demetra.

Gupta, A. (2011). Play and pedagogy framed within India's historical, socio-cultural and pedagogical context. U S. Rogers (ur.), *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education: Concepts, Contexts and Cultures* (str. 86–99). Abingdon: Routledge.

Homer, B. D., Kinzer, C. K., Plass, J. L., Letourneau, S. M., Hoffman, D., Bromley, M., i Kornak, Y. (2014). Moved to learn: The effects of interactivity in a Kinect-based literacy game for beginning readers. *Computers & Education, 74*(0), 37–49. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.007

Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

Keown, L. J. i Palmer, M. (2014). Comparisons between paternal and maternal involvement with sons: early to middle childhood. *Early Child Development and Care, 184*(1), 99–117, doi: 10.1080/03004430.2013.773510.

Kovačević, T. i Opić, S. (2014). Doprinos tradicijskih igara kvaliteti međuljudskih odnosa i učestalosti druženja učenika u primarnom obrazovanju. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 16* (Sp. Ed. 1), 95–112.

Korbar-Moler, K., Šagadin, T. & Karabatić, Z. (2011). Poštivanje osobnih kultura i tradicija djece i obitelji. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima, 17*(65), 24–26.

Kunac, A. (2007). Stare igre u Makarskoj i Primorju. Makarska: Gradski muzej Makarska.

Kuen Lai, N., Fong Ang, T., Yee Por, L., Sun Liew, C. (2018). Learning through intuitive interface: A case study on preschool learning. *Computers & Education, 126*, 443–468.

Kulchytska, A. (2013). Games and toys as a factor of harmonizaton of a child world outlook. U B. Petrović Sočo i A. Višnjić Jevtić (ur.), *Igra u ranom djetinjstvu/Play and Playing in Early Childhood* (str. 137–140). Zagreb: OMEP.

Mahmutović, A. (2013). Značaj igre u socijalizaciji djece predškolskog uzrasta. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu, 8*(18), 21–33. http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=169149

Martensson, F. (2010). Igra na otvorenome u središtu zdravstvene kampanje. *Djeca u Europi: Zajednička publikacija mreže europskih časopisa, 2*(4), 11–12.

Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada.

Nekane, M., Inaki, L., Alexander, M. & Alexander, B. (2017). Preschool children's social play and involvement in the outdoor environment. *Early Education and Development, 28*(5), 525–540, DOI: 10.1080/10409289.2016.1250550.

Norel, M., Necula, G. i Enache, L. (2010). Tradicijske igre na otvorenome za dobrobit djece. *Djeca u Europi: zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, 2(4), 14–15.

Papadakis, S., Kalogiannakis, M. i Zaranis, N. (2018). Educational apps from the android google play for Greek preschoolers: A systematic review. *Computers & Education, 116*, 139–160. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.007.

Pećnik, N. i Starc, B. (2010). *Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku. *

Prott, R., Schepers i Liempd (2010). Pedagogija: umjetnost nošenja s rizikom, a ne njegovog izbjegavanja. *Djeca u Europi: Zajednička publikacija mreže europskih časopisa, 2*(4), 18–19.

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), 603–620.

Reić Ercegovac, I. i Koludrović, M. (2012). Uloga životnih vrijednosti u objašnjenju stavova prema razvodu braka – međugeneracijska i unutarobiteljska perspektiva. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja, 50*(2 (193)), 257–273.

Roccas, S. i Sagiv, L. (2010). Personal values and behavior: Taking the cultural context into account. *Social and Personality Psychology Compass, 4*, 30–41. http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00234.x

Skaug, S., Englund, K. T., Saksvik-Lehouillier, I., Lydersen, S., & Wichstrøm, L. (2018). Parent-child interactions during traditional and interactive media settings: A pilot randomized control study. *Scandinavian Journal of Psychology, 59*(2), 135–145. doi: 10.1111/sjop.12420.

Spajić-Vrkaš, V. (1996). *Odrastanje u tradicijskoj kulturi Hrvata, Tučepi*. Zagreb: Naknada MD.

Schepers, W. i Van Liempd, I. (2010). Avantura u prirodi. *Djeca u Europi: Zajednička publikacija mreže europskih časopisa, 2*(4), 2–3.

Sun, H. (2013). Impact of exergames on physical activity and motivation in elementary school students: A follow-up study. *Journal of Sport and Health Science, 2*(3), 138–145. https://doi.org/10.1016/j.jshs.2013.02.003

Trajkovik,V., Malinovski, T., Vasileva-Stojanovska, T., Vasileva, M. (2018). Traditional games in elementary school: Relationships of student's personality traits, motivation and experience with learning outcomes. *Plos One, 13*(8), e0202172. https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0202172

Tashev, I. (2013). Kinect development kit: A toolkit for gesture-and speech based human-machine interaction. *IEEE Signal Processing Magazine, 30*(5), 129–131.

Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Visković, I. (2013). Međugeneracijski prijenos vrijednosti s roditelja na djecu adolescente u općini Tučepi. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 62*(2-3), 253–268.

Zevenbergen, R. i Logan, H. (2008). Computer use by preschool children: Rethinking practice as digital natives come to preschool. *Australian Journal of Early Childhood, 33*(1), 37–44.

Mrežni izvori:
Hvatska enciklopedija [on line] http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=61966

Traditional play
in modern institutional early childhood and preschool education

Abstract
Identity of the community and of individuals is not the transversal cross section of a moment, but a complex interactive process. It includes the experience of growing up – interactive growth of an individual in the community and participation of an individual in the life of a community. Traditionalplay may be one of the ways to build identity, take over fundamental values and community standards and standards for preservation of cultural heritage. In the current times, the traditional play and toys are gradually being lost – partly due to objectively altered life conditions, neglecting traditional identity, but also due to change in toys. Development of economy and consumer culture redefined toys as global artefacts, which changed the manner of play.
The analysis of play in Dalmatia and Dalmatian Hinterland points to similar play that is named differently. Data was gathered by semi-structured interview of persons who are over 70 years of age. Core values and norms, manner of inclusion of children in play, socialization forms and hierarchy relations are recognized as common definitions. Minor differences were noticed in regard to gender roles (as predictors of inclusion in play). Researchers and university students studying early childhood and preschool education (n=86) recognize the possibility of introducing traditional play in the institutional educational process as a way of preserving traditional linguistic expressions, using natural components for toys and preserving native traditions.
Key terms*: artefacts, childhood, identity, cultural heritage.*