

# DANUBIUS NOSTER

2023/2.



IDEGEN NYELVŰ ELŐADÁSOK A TUDOMÁNY ÜNNEPÉN 2022-BEN

AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA

# DANUBIUS NOSTER

XI. évfolyam, 2023/2. szám

AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA

**Főszerkesztő:**

Bordás Sándor

**Szerkesztők:**

Bakonyiné Kovács Bea, Pogány Csilla,  
Tóth Sándor Attila

**Szerkesztőbizottság:**

**Prof. Dr. Bacsó Róbert PhD,**

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (Ukrajna, Beregszász)

**Prof. Mag. Dr. Heidelinde Johanna Balzarek, Dipl. Päd.,**

Alsó-ausztriai Pedagógiai Főiskola (Ausztria, Baden)

**Prof. Dr. sc. Emina Berbić Kolar PhD,**

J. J. Strossmayer Egyetem (Horvátország, Eszék)

**Dr. Debrenti Edit PhD,**

Partiumi Keresztény Egyetem (Románia, Nagyvárad)

**Dr. habil PaedDr. Dobay Beáta PhD,**

Selye János Egyetem (Szlovákia, Komárom)

**Dr. Horák Rita PhD,**

ÚE, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (Szerbia, Szabadka)

**Prof. Dr. Kárpáti Andrea PhD,**

Budapesti Corvinus Egyetem (Magyarország, Budapest)

**Dr. Medve Zoltán PhD,**

J. J. Strossmayer Egyetem (Horvátország, Eszék)

**Dr. Viola Tamášová PhD,**

DTI Egyetem (Máriatölgyes, Szlovákia)

**Szakmai lektorok:**

Gorjánác Zsivkó, Kanizsai Mária, Manzné Jäger Mónika,

Morana Plavac, Pogány Csilla, Ana-Marija Posavec

**Lapalapító:** Majdán János

**Lapterv:** Horváth Csaba Árpád

**Kiadja:** Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja

**Felelős kiadó:** az Eötvös József Főiskola rektora

**Szerkesztőség:** 6500 Baja, Szegedi út 2.

**Telefon:** (79) 524-624

HU ISSN 2064-1060

A folyóiratszám a MEC\_SZ 141316 azonosítószámú „Magyar Tudomány Napja az Eötvös József Főiskolán 2022 – Nemzetközi Konferencia” című pályázatból valósult meg.

Pályázati azonosító: MEC\_SZ 141316



NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI  
ÉS INNOVÁCIÓS HIVATAL

AZ NKFI ALAPBÓL  
MEGVALÓSULÓ  
PROGRAM



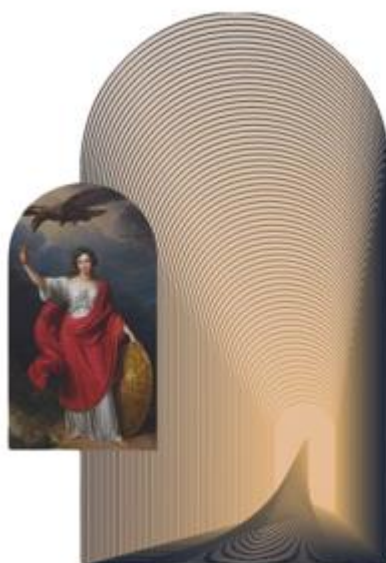
Eötvös József Főiskola

DANUBIUS NOSTER XI. évf. 2023/2. sz.



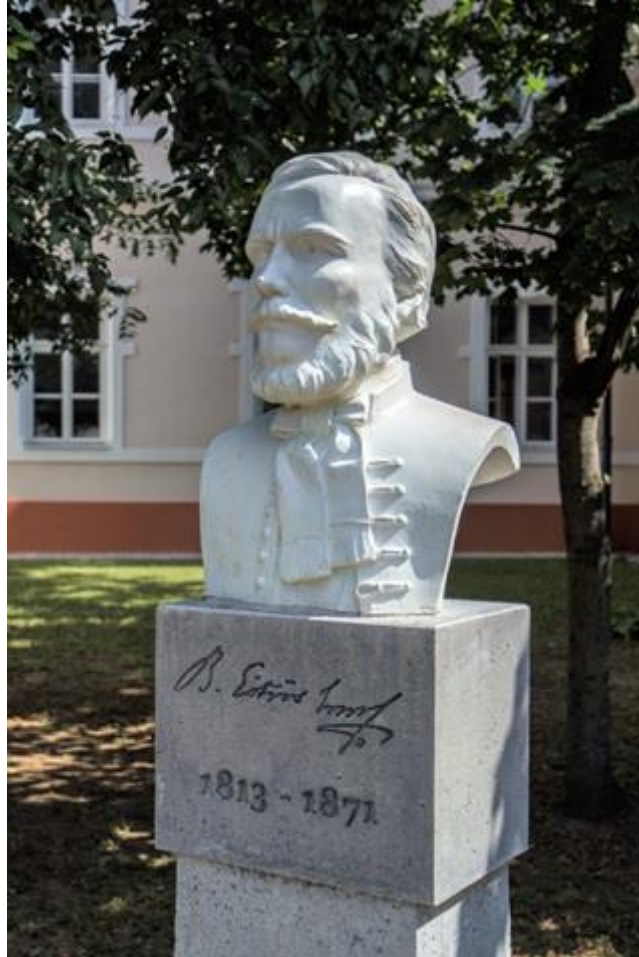
## A MAGYAR TUDOMÁNY ÜNNEPE

Az MTA programsorozata



TARTALOM

|  |     |
|--|-----|
| ELŐSZÓ .....   | 3   |
| Antolić, Ivana–Šerbetar, Ivan: UTJECAJ NEPOSREDNOG AEROBNOG VJEŽBANJA NA REZULTATE U IGRAMA PAMĆENJA KOD DJECE U ŠESTOJ GODINI ..... | 7   |
| Berbić Kolar, Emina: HUNGARIZMI U SIČANSKOME GOVORU .....  | 21  |
| Blažeka, Đuro–Blažeka, Mihaela: VULGARIZMI I VULGARNOSTI U GOVO PRELOGA.....   | 29  |
| Delibegović Džanić, Nihada–Džanić, Mirza: WHAT IS THE RELATIONSHIP BETWEEN ASSESSMENT PRACTICES AND LEARNING OUTCOMES? .....         | 53  |
| Golovrški, Natalija–Trupinić, Đurđa–Lukačević, Verica NOVE PARADIGME POUČAVANJA U HRVATSKOM OBRAZOVNOM SUSTAVU .....                 | 63  |
| Hajdarović, Miljenko: EUROPSKE VRIJEDNOSTI U HRVATSKOM KURIKULUMU POVIJESTI .....  | 81  |
| Icha Mária: DIE DIGITALISIERUNG IST NICHT ZU STOPPEN IDEEN WIE SIE IM UNTERRICHT GENUTZT WERDEN KANN .....                           | 91  |
| Jorroch Anna: INDIVIDUELLE DEUTSCH-POLNISCHE ZWEISPRACHIGKEIT IN MASUREN UNTER IHREN SOZIOLINGUISTISCHEN UMSTÄNDEN.....              | 107 |
| Kovačević, Sara–Vrbanec, Tedo–Tomić, Draženko: INFORMATIZACIJA KAO ETIČKI IZAZOV .....   | 115 |
| Majdenić, Valentina–Kajkić, Martina: T POTICANJE UČENIKA NA ČITANJE U DIGITALNOM DOBU.....   | 125 |
| Plavac, Morana: <i>MLADA PROZA I FRAZEMI</i> .....   | 157 |
| Posavec, Ana-Marija: REPREZENTACIJA RATNIH ISKUSTAVA U ROMANU <i>BLOCKBUSTER ZORANA ŽMIRIĆA</i> .....                                | 163 |
| Skok, Zdravka: MALI MEĐIMURSKI RJEČNIK .....   | 173 |
| Tomić, Draženko: BIOETIČKI PRILOZI <i>GLASNIKA HKLD-a</i> NA TEMU ZLOSTAVLJANJA DJECE I MLADIH .....                                 | 183 |
| Bilić, Anica: HOMMAGE STJEPANU ADŽIĆU U „JESENSKIM PLODOVIMA“ MATIJE PETRA KATANČIĆA .....   | 199 |



*Eötvös József mellszobra*

Szabó Áron szobrászművész alkotása az Eötvös József Főiskola udvarán.

## ELŐSZÓ

A Magyar Tudományos Akadémia által minden évben megrendezett Magyar Tudomány Ünnepe programsorozathoz kapcsolódva a bajai Eötvös József Főiskola nemzetközi tudományos konferenciát szervezett 2022. november 16-án. A tisztelt Olvasó az itt elhangzott magyar nyelvű előadások írott, lektorált változatát tartalmazó *Danubius Noster* folyóiratot tartja a kezében. Jelen lapszámban az idegen nyelvű írások szerepelnek.

Konferenciánkat az ITM által a NKFIH útján meghirdetett Tudományos Mecenatúra Pályázat keretében kapott támogatásból rendeztük meg.

A konferencián az Eötvös József Főiskola rektora, dr. Szilágyiné dr. Szinger Ibolya köszöntötte a résztvevőket, majd dr. habil Tóth Sándor Attila, az EJF Tudományos Bizottságának tagja, a *Danubius Noster* folyóirat szerkesztője nyitotta meg a rendezvényt, melyen lehetőséget biztosítottunk hazai és külföldi oktatók, hallgatók tudományos, szakmai eredményeinek bemutatására. A plenáris ülésen Fazekasné dr. Fenyvesi Margit címzetes egyetemi tanár a KRE Pedagógiai Karáról, valamint a SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézetéből *A beszédhang és a gyermek*, dr. Gál Zoltán egyetemi tanár a PTE Közgazdaságtudományi Karáról *Felzárkózás és megtorpanás: a magyarországi fejlesztéspolitika kihívásai* címmel adott elő. Utána az Eötvös József Főiskoláért Alapítvány alkotói pályázatának díjátadója következett, ahol az alapítvány kuratóriuma és a főiskola Tudományos Bizottsága oktatókat és hallgatókat jutalmazott, majd dr. Kosóczki Tamás főiskolai docens, orgonaművész és tanítványai énekes-zenés előadása zárta a délelőtti programot. Ebéd után Kelemen Zsuzsa, a Szent Balázs Katolikus Általános Iskola és Óvoda tanítója *Kerekítsünk, gyerekek, tejtújtáró kereket – projektoktatás lehetőségei a betűtanítás időszakában* címmel workshopot tartott. Délután tematikusan szervezett nyolc szekcióban 66 előadó 47 előadása hangzott el; magyar, német, angol vagy horvát nyelven az Eötvös József Főiskola négy alapszakjához – tanító, óvodapedagógus, csecsemő- és kisgyermeknevelő, gazdálkodási és menedzsment – kapcsolódó tudományterületek hazai és külföldi felsőoktatási intézményekből érkező oktatók és hallgatók interpretálásában. Dr. Nagy Zsuzsanna és dr. Szabóné dr. Berta Olga a Nyíregyházi Egyetemről *Külföldi hallgatók motivációs tényezőinek vizsgálata* címmel poszterrel vett részt a konferencián. Szabó Áron szobrászművész kollégánk *Part mentén* című kiállítása az EJF Kortárs Galériájában a konferencia kísérőrendezvényeként az alkotó eseményzáró tárlatvezetésével volt megtekinthető.

Bízom benne, hogy a tanulmányokat olvasva felidézhető, illetve érezhető a konferencia nyüzsgő forgataga, a találkozások öröme, valamint a tudományos eszmecserék tanulságai is megfontolásra, továbbgondolásra méltók.

Bakonyiné dr. Kovács Bea  
szerkesztő

**Eötvös József Főiskola**  
**KORTÁRS GALÉRIA**



6500 Baja, Szegedi út 2.



**Antolić, Ivana–Šerbetar, Ivan**

**UTJECAJ NEPOSREDNOG AEROBNOG VJEŽBANJA NA  
REZULTATE U IGRAMA PAMĆENJA KOD DJECE U ŠESTOJ GODINI**

**Uvod**

Utjecaj aerobnog vježbanja

Aerobna vježba predstavlja kontinuirano kretanje u kojem se koriste velike mišićne skupine tijela u uvjetima konstantne i dostatne dopreme kisika. Osnovni ciljevi aerobnog treninga su povećanje sposobnosti sustava za prijenos kisika, povećanje sposobnosti mišića da iskorištava kisik u dužem periodu treninga i povećanje sposobnosti brzog oporavka nakon motoričke aktivnosti visokog intenziteta.<sup>1</sup> Povećana razina tjelesne aktivnosti i aerobnog kapaciteta povezane su sa niskim rizikom od kardiovaskularnih bolesti i smrtnosti. Aerobno vježbanje je povezano i sa smanjenim obolijevanjem od nekih oblika karcinoma te je do neke razine, učinkovito u liječenju kliničke depresije i anksioznosti.<sup>2</sup>

Utvrđena je jaka veza između aerobne kondicije i reakcije na ponavljanje vježbe visokog intenziteta, što sugerira da je aerobna kondicija važna u određivanju veličine oksidativnog odgovora.

Aerobna vježba visokog intenziteta je vježba u kojoj je maksimalna izlazna snaga na razini  $\geq 80\%$  od maksimalne,<sup>3</sup> dok ju McMoriss izjednačava sa  $\geq 80\%$  maksimalnog primitka kisika ( $VO_2$ ) što je ekvivalentno  $\geq 80\%$  maksimalne frekvencije srca.<sup>4</sup> Osim već navedenih dobiti tjelesnog vježbanja, u istraživanjima je ustanovljeno i poboljšanje funkcije mozga i kognicije kao rezultat tjelesne aktivnosti. Povećana tjelesna aktivnost tijekom školskog dana može izazvati uzbuđenje i smanjiti dosadu što može dovesti do povećanog raspona pažnje i koncentracije.<sup>5</sup> Nadalje, kod predškolske djece su uočeni i pozitivni učinci povećane tjelesne aktivnosti na akademski uspjeh, točnije na poboljšanje kognitivnih funkcija kao što su pažnja, koncentracija i radno pamćenje.<sup>6</sup> Djeca koja redovito vježbaju pokazuju bolje rezultate na verbalnim, perceptualnim i aritmetičkim testovima nego djeca iste dobi koja ne vježbaju.<sup>7</sup>

<sup>1</sup> FOX, Kenneth R.: The influence of physical activity on mental well-being. *Public health nutrition*, 1999, 2.3a: 411–418.

<sup>2</sup> Isto, str. 411–418.

<sup>3</sup> BROWNE, Sarah E., et al. Effects of acute high-intensity exercise on cognitive performance in trained individuals: A systematic review. *Progress in brain research*, 2017, 234: 161–187.

<sup>4</sup> MCMORRIS, Terry: *History of research into the acute exercise–cognition interaction: A cognitive psychology approach*. 2016.

<sup>5</sup> SHEPHARD, Roy J. Habitual physical activity and academic performance. *Nutrition reviews*, 1996, 54.4: S32.

<sup>6</sup> RESALAND, Geir K., et al: Effects of physical activity on schoolchildren's academic performance: The Active Smarter Kids (ASK) cluster-randomized controlled trial. *Preventive medicine*, 2016, 91: 322–328.

<sup>7</sup> PLOUGHMAN, Michelle. Exercise is brain food: the effects of physical activity on cognitive function. *Developmental neurorehabilitation*, 2008, 11.3: 236–240.

## Mehanizmi zaslužni za promjene uzrokovane aerobnim treningom

Istraživanja pokazuju kako tjeļovježba potiče određene molekularne i stanične procese koji utječu na promjene u strukturi mozga. Tako promjene izazvane tjeļovježbom mogu uključivati promjene u protoku krvi, oslobađanju hormona i faktora rasta, angiogenezi, neurogenezi i sinaptogenezi.<sup>8</sup> Niederer, Kriemler i Gut<sup>9</sup> navode tri hipoteze koje objašnjavaju kako vježbanje može utjecati na kognitivne sposobnosti:<sup>10</sup> povećanje zasićenosti kisikom koje je rezultat povećanog protoka krvi i angiogeneze,<sup>11</sup> povećanje razine neurotransmitera poput serotonina i norepinefrina koji pospješuju obradu informacija<sup>12</sup> i regulacija neurotrofina.<sup>13</sup> Neurogeneza, potaknuta vježbanjem, uključuje razvoj novih neurona i događa se u hipokampusu gdje neki od novih neurona zamjenjuju odumrle neurone. Angiogeneza, proces u kojem nastaju nove krvne žile, se također može pojaviti kao reakcija na aerobno vježbanje.<sup>14</sup>

Važna je uloga tjeļovježbe u pojačanoj regulaciji neurotrofina kao što su BDNF (*brain derived neurotrophic factor*), *inzulinu sličan faktor rasta* IGF-1 (*insulin like growth factor 1*) i *osnovnog faktora rasta fibroblasta* bFGF koji omogućuju neuronsko preživljavanje i diferencijaciju u mozgu u razvoju, grananje dendrita i sinaptičke mehanizme u mozgu odraslih.<sup>15</sup>

Neurotrofini, tj. *živčani faktori rasta*, su proteini koji posreduju u preživljavanju i diferencijaciji neurona tijekom razvoja, a svaki regulira specifične populacije neurona.<sup>16</sup>

Vjerojatno najistraživaniji živčani faktor rasta je BDNF kojeg se povezuje sa središnjim i perifernim molekularnim procesima energetskeg metabolizma i homeostaze zbog čega ima ključnu ulogu u tim mehanizmima.<sup>17</sup> Funkcija BDNF-a u sinaptičkom prijenosu u hipokampusu očituje se u pojačavanju neuronske i sinaptičke aktivnosti odnosno sposobnosti modulaciji sinaptičke funkcije u

---

<sup>8</sup> TREVES, Alessandro; ROLLS, Edmund T. Computational analysis of the role of the hippocampus in memory. *Hippocampus*, 1994, 4.3: 374–391.

<sup>9</sup> Isto, str. 374–391.

<sup>10</sup> BADDELEY, Alan. Working memory. *Science*, 1992, 255.5044: 556–559.

<sup>11</sup> BADDELEY, Alan; JARROLD, Christopher; VARGHA-KHADEM, Faraneh. Working memory and the hippocampus. *Journal of cognitive neuroscience*, 2011, 23.12: 3855–3861.

<sup>12</sup> BROWNE, Sarah E., et al. Effects of acute high-intensity exercise on cognitive performance in trained individuals: A systematic review. *Progress in brain research*, 2017, 234: 161–187.

<sup>13</sup> NIEDERER, Iris, et al. Relationship of aerobic fitness and motor skills with memory and attention in preschoolers (Ballabeina): a cross-sectional and longitudinal study. *BMC pediatrics*, 2011, 11.1: 1–9.

<sup>14</sup> TREVES, Alessandro; ROLLS, Edmund T. Computational analysis of the role of the hippocampus in memory. *Hippocampus*, 1994, 4.3: 374–391

<sup>15</sup> PLOUGHMAN, Michelle. Exercise is brain food: the effects of physical activity on cognitive function. *Developmental neurorehabilitation*, 2008, 11.3: 236–240.

<sup>16</sup> Isto, str. 236–240.

<sup>17</sup> KNAEPEN, Kristel, et al. Neuroplasticity—exercise-induced response of peripheral brain-derived neurotrophic factor. *Sports medicine*, 2010, 40.9: 765–801.

hipokampusu,<sup>18</sup> a blokiranje vezanja BDNF-a na njegov receptor ukida neurogenezu.<sup>19</sup>

Istraživanja živčanih faktora rasta su pokazala da nakon razdoblja aerobnog treninga dolazi do povećanja koncentracije bazalnog BDNF-a u plazmi,<sup>20</sup> te povećanja proizvodnje i otpuštanja IGF1 kod mladih glodavaca što dovodi do stvaranja novih krvnih žila.<sup>21</sup>

#### Izvršne funkcije i radno pamćenje

Izvršne funkcije su višedimenzionalni konstrukt koji omogućuje svjesnu kontrolu radnji usmjerenih prema cilju, a uključuje vještine kao što su kontrola pažnje, inhibicija ponašanja i radno pamćenje, koje su.<sup>22</sup> Radno pamćenje može se definirati kao sustav koji je namijenjen privremenom održavanju i manipulaciji informacijama, nužan za složene kognitivnih aktivnosti kao što su učenje, rasuđivanje i razumijevanje.<sup>23</sup> Radno pamćenje nije jedinstveni konstrukt već se radi o kombinaciji aktivnog pamćenja, brzog učenja i obrade koja nastaje i djeluje preko distribuiranih moždanih sustava.<sup>24</sup> Kapacitet radnog pamćenja se još može opisati kao sposobnost zadržavanja i manipuliranja informacijama tijekom kratkog vremenskog razdoblja.<sup>25</sup>

Svaki od aspekata funkcije pamćenja pokazuje značajne kvalitativne promjene i poboljšanje od ranog djetinjstva, preko predškolskog razdoblja, do ranih školskih godina<sup>26</sup> što dokazuje poboljšavanja vizualnog radnog pamćenja kroz cijelo djetinjstvo, točnije mijenjanje kapaciteta vizualnog radnog pamćenja tijekom razdoblja od pete do desete godine života, a kao mogućnost se navodi da mlađa djeca nemaju dovoljno razvijenu koncentraciju.<sup>27</sup>

#### Hipokampus i radno pamćenje

Poboljšanje pamćenja nakon jednogodišnjeg aerobnog treninga povezuje se sa povećanjem volumena hipokampusa za koji se smatra da je važna struktura koja

<sup>18</sup> GOTTSCHALK, Wolfram A., et al. Signaling mechanisms mediating BDNF modulation of synaptic plasticity in the hippocampus. *Learning & Memory*, 1999, 6.3: 243–256.

<sup>19</sup> HILLMAN, Charles H.; ERICKSON, Kirk I.; KRAMER, Arthur F. Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature reviews neuroscience*, 2008, 9.1: 58–65.

<sup>20</sup> GOTTSCHALK, Wolfram A., et al. Signaling mechanisms mediating BDNF modulation of synaptic plasticity in the hippocampus. *Learning & Memory*, 1999, 6.3: 243–256.

<sup>21</sup> HILLMAN, Charles H.; ERICKSON, Kirk I.; KRAMER, Arthur F. Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature reviews neuroscience*, 2008, 9.1: 58–65.

<sup>22</sup> GOOCH, Debbie, et al. The development of executive function and language skills in the early school years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2016, 57.2: 180–187.

<sup>23</sup> BADDELEY, Alan. Working memory. *Science*, 1992, 255.5044: 556–559.

<sup>24</sup> O'REILLY, Randall C., et al. A biologically based computational model of working memory. *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control*, 1999, 375–411.

<sup>25</sup> KLINGBERG, Torkel; FORSSBERG, Hans; WESTERBERG, Helena. Training of working memory in children with ADHD. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 2002, 24.6: 781–791.

<sup>26</sup> GATHERCOLE, Susan E. The development of memory. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 1998, 39.1: 3–27.

<sup>27</sup> RIGGS, Kevin J., et al. Changes in the capacity of visual working memory in 5- to 10-year-olds. *Journal of experimental child psychology*, 2006, 95.1: 18–26.

je u osnovi pravilnog funkcioniranja kognitivnih procesa (npr. pamćenja).<sup>28</sup> S obzirom na važnost veza između hipokampusa i struktura uključenih u percepciju, pažnju i pamćenje za pretpostaviti je da on igra značajnu ulogu u povezivanju značajki u radnoj memoriji.<sup>29</sup>

Zadaci radnog pamćenja uključuju zadržavanje informacija u mozgu kratko vrijeme i brzo ažuriranje informacija kako bi se ispravno odgovorilo, izvedba podrazumijeva ažuriranje radnog pamćenja, što ovisi i o lateralnom prefrontalnom korteksu (PFC).<sup>30</sup>

PFC i hipokampus imaju poseban utjecaj zbog svoje sposobnosti obrade i lokacije unutar hijerarhije obrade; PFC i hipokampus dobro su povezani sa velikim područjima mozga što im omogućuju utjecaj na globalnoj razini.<sup>31</sup> Aktivno održavanje vizualnih informacija podržano je aktivacijom prikaza objekata u inferiornom temporalnom korteksu, ali ciljno usmjereno asocijativno dohvaćanje pamćenja dodatno ovisi o signalima odozgo prema dolje iz PFC i medijalnih temporalnih režnjeva.<sup>32</sup>

Snalaženje u okolini i pamćenje su ključni u kognitivnim sposobnostima koje su povezane sa hipokampusom i medijalnim temporalnim režnjem.<sup>33</sup> Hipokampalne mreže su posrednici u povezivanju sekvenci događaja koji čine elemente epizodnog pamćenja što potkrepljuje istraživanje na štakorima kod kojih je dokazano da lezije hipokampusa uzrokuju selektivno oštećenje sposobnosti da pamte redosljed niza mirisa, unatoč netaknutoj sposobnosti prepoznavanja mirisa. Ovakvi nalazi naglašavaju potencijalnu ulogu ove moždane strukture u kodiranju i dohvaćanju nizova događaja koji čine epizodno pamćenje.<sup>34</sup>

Hipokampus sudjeluje u formiranju novog pamćenja gdje ima ulogu međuspremnik za informacije o epizodama. Poboljšanje izvođenja zadataka izvršne kontrole tijekom djetinjstva povezano je s razvojem frontalnog režnja, temeljem čega izvršni procesi postaju efikasniji, što se nadalje ogleda u boljoj kontroli smetnji i zadržavanju dviju ili više informacija u radnom pamćenju dok se inhibira tendencija odgovora.<sup>35</sup> Hipokampus igra važnu ulogu u procesu

---

<sup>28</sup> ERICKSON, Kirk I., et al. Exercise training increases size of hippocampus and improves memory. *Proceedings of the national academy of sciences*, 2011, 108.7: 3017–3022.

<sup>29</sup> BADDELEY, Alan; JARROLD, Christopher; VARGHA-KHADEM, Faraneh. Working memory and the hippocampus. *Journal of cognitive neuroscience*, 2011, 23.12: 3855–3861.

<sup>30</sup> GUINEY, Hayley; MACHADO, Liana. Benefits of regular aerobic exercise for executive functioning in healthy populations. *Psychonomic bulletin & review*, 2013, 20.1: 73–86.

<sup>31</sup> O'REILLY, Randall C., et al. A biologically based computational model of working memory. *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control*, 1999, 375–411.

<sup>32</sup> RANGANATH, Charan, et al. Inferior temporal, prefrontal, and hippocampal contributions to visual working memory maintenance and associative memory retrieval. *Journal of Neuroscience*, 2004, 24.16: 3917–3925.

<sup>33</sup> BURGESS, Neil; MAGUIRE, Eleanor A.; O'KEEFE, John. The human hippocampus and spatial and episodic memory. *Neuron*, 2002, 35.4: 625–641.

<sup>34</sup> FORTIN, Norbert J.; AGSTER, Kara L.; EICHENBAUM, Howard B. Critical role of the hippocampus in memory for sequences of events. *Nature neuroscience*, 2002, 5.5: 458–462.

<sup>35</sup> TREVES, Alessandro; ROLLS, Edmund T. Computational analysis of the role of the hippocampus in memory. *Hippocampus*, 1994, 4.3: 374–391.

povezivanja događaja s kontekstom u kojem se dogodio, što čini osnovu epizodnog dugoročnog pamćenja.<sup>36</sup>

### Neuroplastičnost mozga

Neuroplastičnost mozga može se definirati kao „sposobnost živčanog sustava da promijeni svoju aktivnost kao odgovor na unutarne ili vanjske podražaje reorganizacijom svoje strukture, funkcija ili veza“.<sup>37</sup> Pojam „neuroplastičnost“ povezuje se sa sposobnošću mozga koja omogućuje funkcionalne i/ili morfološke prilagodbe ili promjene ovisno o novonastalim okolnostima.<sup>38</sup> Neuroplastičnost je fiziološki proces tijekom sazrijevanja mozga u najranijem djetinjstvu, međutim, prisutna je i u kasnijim, odnosno, odraslim razdobljima života sisavaca i čovjeka, a mehanizmi koji upravljaju tim fenomenom pokazuju i inter-individualne razlike.<sup>39</sup>

Istraživanja na životinjama pokazuju da obogaćeno okruženje koje uključuje pristup opremi za vježbanje ima pozitivan učinak na rast neurona i živčanih sustava koji su uključeni u učenje i pamćenje što ukazuje na to da tjelesna aktivnost utječe na kognitivne funkcije i s njima povezane moždane strukture. Isto tako, napredak u *neuroimagingu* pokazuje da vježbanje dovodi do evidentnih promjena u strukturi i funkciji mozga. Ovi nalazi omogućuju bolje razumijevanje implikacija specifičnih čimbenika načina života na kognitivno zdravlje.<sup>40</sup>

Temeljno svojstvo neurona je njegova sposobnost modificiranja snage i učinkovitosti sinaptičkog prijenosa kroz niz različitih mehanizama ovisnih o aktivnosti koji se obično nazivaju *sinaptička plastičnost*.<sup>41</sup> Neuroplastičnost omogućuje formiranje i zadržavanje pamćenja i učenje u svim dimenzijama: prostorno, kognitivno i motoričko.<sup>42</sup> Neurotrofini podupiru neuroplastičnost ovisno o aktivnosti; sposobni su signalizirati neuronima da prežive, da se diferenciraju ili da rastu.<sup>43</sup>

U potrazi za mehanizmima koji su u osnovi plastičnosti i zdravlja mozga, pokazalo se da tjelovježba izaziva cijeli niz molekularnih i staničnih procesa koji pospješuju neuroplastičnost.

<sup>36</sup> BADDELEY, Alan; JARROLD, Christopher; VARGHA-KHADEM, Faraneh. Working memory and the hippocampus. *Journal of cognitive neuroscience*, 2011, 23.12: 3855–3861.

<sup>37</sup> MATEOS-APARICIO, Pedro; RODRÍGUEZ-MORENO, Antonio. The impact of studying brain plasticity. *Frontiers in cellular neuroscience*, 2019, 13: 66.

<sup>38</sup> POLJAKOVIĆ, Zdravka. Utjecaj tjelesne aktivnosti na neuroplastičnost mozga i neurorehabilitaciju nakon moždanog udara. *Medicus*, 2019, 28.2 Tjelesna aktivnost: 205–211.

<sup>39</sup> POLJAKOVIĆ, Zdravka. Utjecaj tjelesne aktivnosti na neuroplastičnost mozga i neurorehabilitaciju nakon moždanog udara. *Medicus*, 2019, 28.2 Tjelesna aktivnost: 205–211.

<sup>40</sup> HILLMAN, Charles H.; ERICKSON, Kirk I.; KRAMER, Arthur F. Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature reviews neuroscience*, 2008, 9.1: 58–65.

<sup>41</sup> MATEOS-APARICIO, Pedro; RODRÍGUEZ-MORENO, Antonio. The impact of studying brain plasticity. *Frontiers in cellular neuroscience*, 2019, 13: 66.

<sup>42</sup> PLOUGHMAN, Michelle. Exercise is brain food: the effects of physical activity on cognitive function. *Developmental neurorehabilitation*, 2008, 11.3: 236–240.

<sup>43</sup> KNAEPEN, Kristel, et al. Neuroplasticity—exercise-induced response of peripheral brain-derived neurotrophic factor. *Sports medicine*, 2010, 40.9: 765–801.

Istraživanja, naime, pokazuju da planirana tjelovježba umjerenog do visokog intenziteta povećava moždani neurotrofni faktor (*BDNF*), inzulinu sličan faktor rasta I (*IGF-I*), živčani faktor rasta (*NGF*) i sinaptogenezu u više regija mozga. Nadalje se pokazalo kako je *dendritičko grananje* – još jedan od mehanizama neuroplastičnosti, bilo osjetljivije na umjereni, nego na intenzivno vježbanje.<sup>44</sup>

Dosadašnja istraživanja utjecaja aerobnog vježbanja na pamćenje

Provedena su mnoga istraživanja vezana uz utjecaj aerobnog vježbanja na pamćenje, a dobiveni rezultati se u pojedinim segmentima razlikuju. Ispitivanja provedena sa djecom predškolske dobi iznimno su rijetka te postoji nedostatak podataka o tom razvojnem periodu.

Prvo sustavno ispitivanje o utjecaju specifičnih čimbenika načina života na kognitivno zdravlje započelo je 1970-ih, s nalazima koji ukazuju na to da starije odrasle osobe koje su redovito sudjelovale u tjelesnoj aktivnosti imaju brže psihomotorne reakcije.<sup>45</sup> Meta analiza utvrdila je pozitivan odnos između tjelesne aktivnosti i kognitivnih reakcija kod djece u dobi od 4 do 18 godina, u osam izmjerenih kategorija (perceptivne vještine, kvocijent inteligencije, postignuća, verbalni testovi, testovi iz matematike, pamćenje, razvojna razina/akademski spremnost i drugo). Povoljan odnos utvrđen je za sve kategorije, s iznimkom pamćenja, koje nije bila povezano s tjelesnom aktivnosti.

Rezultati istraživanja *Trois Rivières* ukazuju na to da učenici koji su uz standardni sat sudjelovali i na dodatnom satu tjelesnog odgoja pokazuju bolje rezultate u usporedbi sa učenicima iz kontrolne grupe koji su imali samo standardni sat tjelesnog.<sup>46</sup>

Također i neke druge reference sugeriraju da je aerobna kondicija u djetinjstvu povezana s višim razinama kognicije i razlikama u regionalnoj strukturi i funkciji mozga,<sup>47</sup> predadolescentna djeca koja imaju višu kondiciju pokazuju veću razinu pažnje i veću brzinu obrade informacija. Hillman, Castelli i Buck<sup>48</sup> su uspoređivali mentalno funkcioniranje djece s niskom i visokom tjelesnom spremom (prosječna dob = 9,6 godina) i mladih odraslih osoba s niskom i visokom tjelesnom spremom (prosječna dob = 19,3 godine). Djeca su zadatak vizualne diskriminacije obavljala sporije od mladih odraslih, ali vrijeme reakcije djece s visokom kondicijom bilo je značajno brže od vremena reakcije djece s lošijom kondicijom.<sup>49</sup>

<sup>44</sup> PLOUGHMAN, Michelle, et al. The effects of poststroke aerobic exercise on neuroplasticity: a systematic review of animal and clinical studies. *Translational stroke research*, 2015, 6.1: 13–28.

<sup>45</sup> HILLMAN, Charles H.; ERICKSON, Kirk I.; KRAMER, Arthur F. Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature reviews neuroscience*, 2008, 9.1: 58–65.

<sup>46</sup> SHEPHARD, Roy J. Habitual physical activity and academic performance. *Nutrition reviews*, 1996, 54.4: S32.

<sup>47</sup> HILLMAN, Charles H.; ERICKSON, Kirk I.; KRAMER, Arthur F. Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature reviews neuroscience*, 2008, 9.1: 58–65.

<sup>48</sup> HILLMAN, Charles H., et al. Aerobic fitness and neurocognitive function in healthy preadolescent children. *Medicine and science in sports and exercise*, 2005, 37.11: 1967.

<sup>49</sup> Isto, str. 11: 1967.

Niederer, Kriemler i Gut<sup>50</sup> su proveli istraživanje na djeci predškolske dobi u kojem su mjerili prostorno radno pamćenje, i to tako da su ispitanici morali pamtiti geometrijske oblike, te ih prepoznati u novom skupu oblika uključujući boju kao distraktor. Pokazalo se da je aerobna kondicija povezana je s boljim rezultatima pažnje.<sup>51</sup>

U istraživanju Mierau, Hülsdünker, Mierau, Hense, Hense i Strüder<sup>52</sup> ispitivan je odnos između kortikalnih oscilacija, uzbuđenja i kognitivnih performansi nakon tjelesnog vježbanja u 5/6-godišnjih predškolaca. Sudionici su završili dva jednaka treninga u trajanju od 45 minuta te je mjerena elektroencefalografija (EEG) u mirovanju sa zatvorenim i otvorenim očima, kao i tijekom izvođenja kognitivnog zadatka koji zahtijeva pažnju i brzinu reakcije. Iako su promjene u stanju mirovanja na EEG-u bile značajne, vježbanje nije utjecalo na kognitivnu izvedbu i EEG vezan uz zadatke. Autori smatraju da se rezultati mogu pripisati kortikalnoj inhibiciji i slabljenju uzbuđenja kod male djece kao odgovora na vizualnu stimulaciju nakon vježbanja.<sup>53</sup>

#### Cilj rada

Glavni cilj rada bio je ispitati potencijalni utjecaj neposrednog aerobnog vježbanja na rezultate u igrama pamćenja kod šestogodišnjaka. Nulta hipoteza pretpostavlja da ne postoje razlike u rezultatima u igrama pamćenja između djece koja su neposredno prije rješavanja testova sudjelovala u aerobnom treningu i djece koja nisu.

#### Metode rada

##### *Ispitanici i test*

Istraživanje je bilo provedeno na uzorku kojeg su činila djeca (N=40) u šestoj godini života s područja sjeverne Hrvatske. Među ispitanicima je bilo 11 djevojčica (27,5%) i 29 dječaka (72,5%). Ispitanici su bili podijeljeni u dvije grupe: eksperimentalna grupa (E) i kontrolna grupa (C).

Za ispitivanje brzine pamćenja kod djece korištena je baterija *Kids memory game* (ACKAD Developer, verzija 2.7). Igra podudaranja predmeta, tj. pronalaženja parova je dječja *mozgalica* namijenjena aktiviranju radne memorije i razvoju logičkog mišljenja te se koristi kao poticaj za razvoj predmatematičkih vještina.

*Kids memory game*, koja je preuzela ulogu testa radnog pamćenja, sadrži fotografije životinja, te voća i povrća. Ukupno je ponuđeno 20 fotografija za svaku

---

<sup>50</sup> NIEDERER, Iris, et al. Relationship of aerobic fitness and motor skills with memory and attention in preschoolers (Ballabeina): a cross-sectional and longitudinal study. *BMC pediatrics*, 2011, 11.1: 1–9.

<sup>51</sup> Isto.

<sup>52</sup> MIERAU, Andreas, et al. Acute exercise induces cortical inhibition and reduces arousal in response to visual stimulation in young children. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 2014, 34: 1-8.

<sup>53</sup> Isto.

kategoriju. Prilikom rješavanja testa pamćenja izmjereno je *vrijeme trajanja* rješavanja testa te *ostvareni bodovi*. Djeca su bila podijeljena u *kontrolnu i eksperimentalnu* skupinu. Eksperimentalna skupina je, neposredno prije testiranja, sudjelovala u aerobnom treningu. Djeca su prvo rješavala test sa fotografijama životinja, a nakon toga test sa fotografijama voća i povrća. Vrijeme je bilo ograničeno na 30 sec, a na kraju su zabilježeni bodovi (broj pronađenih parova) u zadanom vremenu. Tijekom trećeg testiranja izmjereno je vrijeme koje je trebalo da svaki pojedini ispitanik riješi test do kraja. Test je u prosjeku trajao 30 minuta. Eksperiment je trajao mjesec dana, u kojem periodu su provedena četiri testiranja.

Aerobno vježbanje uključivalo je vježbe visokog intenziteta, a cilj treninga bio je utjecati na povećanje sposobnosti rada srca, krvožilnog i dišnog sustava.

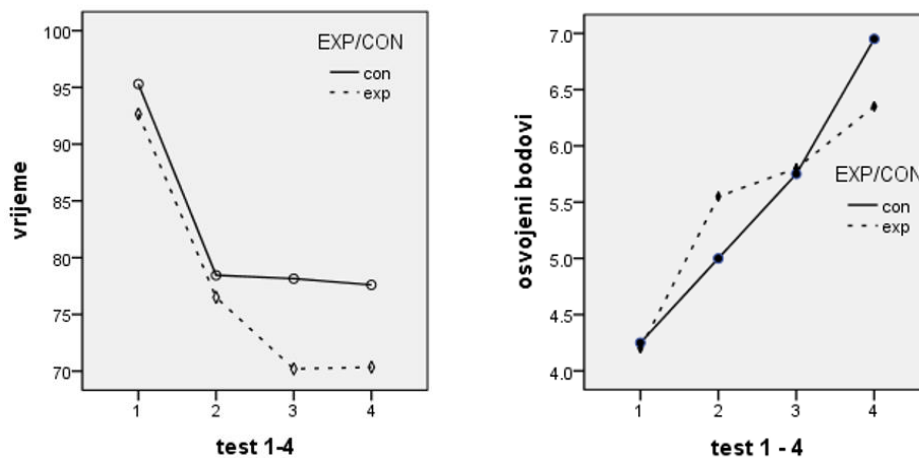
Ravnateljica, odgojiteljice i roditelji bili su unaprijed obaviješteni o vremenu, načinu i metodama provođenja mjerenja, a u skladu s *Etičkim kodeksom istraživanja s djecom* zatražen je pisani pristanak roditelja.

### Rezultati

ANOVA za *ponovljena mjerenja* upotrijebljena je kako bi se ustanovile razlike između skupina u *vremenu* rješavanja testa pamćenja te u *ostvarenom broju bodova* (slika 1). Tako se u prvoj analizi, prema zavisnoj varijabli *vrijeme rješavanja* testa, pokazalo kako interakcija nije statistički značajna, no dobiven je statistički značajan glavni efekt *vremena* ( $F_{(1.97, 74.85)}=17.89$ ,  $p=.000$ ,  $\eta_p^2=.32$ ). Naime, kao što se vidi i na slici 1 (lijevi panel) prisutan je konstantni trend skraćivanja vremena rješavanja testa koji se pojavljuje kod obje skupine, iako je smanjivanje veće u eksperimentalnoj skupini. ANOVA provedena prema zavisnoj varijabli *broja bodova* također nije pokazala statistički značajnu interakciju, no dobiven je statistički značajan glavni efekt *bodova* ( $F_{(2.58, 98.09)}=20.12$ ,  $p=.000$ ,  $\eta_p^2=.35$ ). Na slici 1 (desni panel) može se zapaziti linearni porast broja ostvarenih bodova od prvog do četvrtog testiranja.

Univarijatne analize (tablice 1 i 2) su pokazale da se skupine nisu statistički značajno razlikovale ni u *vremenu* rješavanja testa, niti u *broju ostvarenih bodova*.





**Slika 1.** Skraćivanje vremena rješavanja testa (lijevo) i linearni porast broja ostvarenih bodova (desno)

| Redni broj testiranja | Grupa E/C | M    | SD   | SE  | t    | p   |
|-----------------------|-----------|------|------|-----|------|-----|
| 1                     | E         | 4.20 | 2.14 | .48 | .09  | .93 |
|                       | C         | 4.25 | 1.45 | .32 |      |     |
| 2                     | E         | 5.55 | 1.79 | .40 | -.95 | .35 |
|                       | C         | 5.00 | 1.86 | .42 |      |     |
| 3                     | E         | 5.80 | 2.17 | .48 | -.08 | .94 |
|                       | C         | 5.75 | 2.05 | .46 |      |     |
| 4                     | E         | 6.35 | 1.98 | .44 | 1.01 | .32 |
|                       | C         | 6.95 | 1.79 | .40 |      |     |

Legenda.  $n$  = broj ispitanika,  $M$  = aritmetička sredina,  $SD$  = standardna devijacija,  $SE$  = standardna pogreška

**Tablica 1.** Osnovni statistički parametri rezultata izraženih u bodovima

| Redni broj testiranja | Grupa E/C | M     | SD    | SE   | t    | p   |
|-----------------------|-----------|-------|-------|------|------|-----|
| 1                     | E         | 92.65 | 25.52 | 5.71 | .31  | .76 |
|                       | C         | 95.30 | 28.98 | 6.48 |      |     |
| 2                     | E         | 76.50 | 17.77 | 3.97 | .37  | .72 |
|                       | C         | 78.45 | 15.78 | 3.53 |      |     |
| 3                     | E         | 70.20 | 18.57 | 4.15 | 1.37 | .18 |
|                       | C         | 78.15 | 18.27 | 4.08 |      |     |
| 4                     | E         | 70.35 | 19.05 | 4.26 | 1.22 | .23 |
|                       | C         | 77.60 | 18.66 | 4.17 |      |     |

Legenda.  $n$  = broj ispitanika,  $M$  = aritmetička sredina,  $SD$  = standardna devijacija,  $SE$  = standardna pogreška

**Tablica 2.** Osnovni statistički parametri rezultata izraženih u vremenu

### Rasprava

Glavni cilj rada bio je ispitati potencijalni utjecaj neposrednog aerobnog vježbanja na rezultate u igrama pamćenja kod šestogodišnjaka.

Sudeći prema rezultatima, neposredno aerobno vježbanje u ovom istraživanju nije imalo utjecaja na rezultate u igri pamćenja, te se zbog toga prihvaća nulta hipoteza. No, iako se statistički značajne razlike između skupina nisu pojavile, eksperimentalna skupina je skratila vrijeme rješavanja testa od prvog do zadnjeg mjerenja što je moguće posljedica dugoročnih promjena potaknutih aerobnim vježbanjem. Naime, kao što je već navedeno, veliki intenzitet vježbanja dovodi do veće oksigenacije, potiče procese neurogeneze i angiogeneze te povećanje aktivnosti BDNF-a koji potiče spomenute procese.

Dobiveni rezultati su u skladu s istraživanjem Hillman-a i sur.,<sup>54</sup> gdje se navodi pozitivan odnos između tjelesne aktivnosti i kognitivnog učinka kod djece u dobi 4 do 18 godina u osam kategorija (perceptivne vještine, kvocijent inteligencije, postignuća, verbalni testovi, matematički testovi, razvojna razina/akademska spremnost) no ne i za pamćenje.

Poboljšanje u zadacima izvršne kontrole tijekom djetinjstva povezano je s razvojem frontalnog režnja. Tijekom ranih faza preadolescencije, djeca imaju slabu inhibicijsku kontrolu zbog poteškoća u procjenjivanju i odabiru nevažnih informacija.<sup>55</sup>

Luciana i Nelson testirali su djecu od 4 do 8 godina, i otkrili da izvedba opada s povećanjem težine zadataka. Nadalje, autori navode da je navedeni odnos bio selektivno veći za zadatke izvršne kontrole koji su zahtijevali uključivanje prefrontalnog korteksa, što sugerira da provedba strategije ne uspijeva zbog nedostatka integracije informacija između prefrontalnog korteksa i drugih moždanih struktura (npr. hipokampus). Ipak, kako izgleda u kasnijem razvoju dolazi do povećane učinkovitost izvršnih procesa, što rezultira sposobnošću kontroliranja smetnji i zadržavanja dvije ili više informacija u radnom pamćenju dok se inhibira tendencija odgovora.<sup>56</sup> Mlađa djeca nemaju dovoljno razvijenu koncentraciju te se kapacitet vizualnog radnog pamćenja mijenja kroz cijelo djetinjstvo, a značajne promjene događaju se upravo između pete i desete godine.<sup>57</sup>

Općenito govoreći sve je više dokaza koji upućuju na pozitivan utjecaj neposrednog vježbanja umjerenog intenziteta na kognitivne funkcije. Lambourne i Tomporowski<sup>58</sup> su postavili teoriju prema kojoj se relacije vježbanja i kognitivnog funkcioniranja mogu promatrati kao "obrnuti U", autori naime

<sup>54</sup> HILLMAN, Charles H.; ERICKSON, Kirk I.; KRAMER, Arthur F. Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature reviews neuroscience*, 2008, 9.1: 58–65.

<sup>55</sup> BUCK, Sarah M.; HILLMAN, Charles H.; CASTELLI, Darla M. The relation of aerobic fitness to stroop task performance in preadolescent children. *Medicine and science in sports and exercise*, 2008, 40.1: 166–172.

<sup>56</sup> Isto, str. 166–172.

<sup>57</sup> RIGGS, Kevin J., et al. Changes in the capacity of visual working memory in 5-to 10-year-olds. *Journal of experimental child psychology*, 2006, 95.1: 18–26.

<sup>58</sup> LAMBOURNE, Kate; TOMPOROWSKI, Phillip. The effect of exercise-induced arousal on cognitive task performance: a meta-regression analysis. *Brain research*, 2010, 1341: 12–24.

smatraju da neposredno vježbanje postepeno podiže opću razinu pobude (*arousal*) do optimalne razine i tako poboljšava kognitivno funkcioniranje.<sup>59</sup>

Aerobno vježbanje visokog intenziteta dovodi do metaboličkih, cirkulacijskih i neurohormonalnih promjena na razini mozga.<sup>60</sup> Nasuprot vježbanju u umjerenom inenzitetu, visoki intenzitet vježbe moguće dovodi do lošijeg kognitivnog funkcioniranja. Navedena teorija *obrnutog U* predviđa da visoki intenzitet vježbe povećava razinu pobude iznad optimalne i dovodi do privremenog smanjenja kognitivne efikasnosti.<sup>61</sup> S obzirom da prefrontalni korteks orkestrira više moždane funkcije, uključujući i kognitivne,<sup>62</sup> a vježbanje aktivira različite aree mozga uključujući motorne i senzorne, te inzularni korteks i cerebelum,<sup>63</sup> teorija koju su predložili Dietrich i Audiffren<sup>64</sup> nalaže da ekstenzivna aktivacija motornih i senzornih sustava oslabljuje funkcioniranje PFC s obzirom na ograničene metaboličke resurse mozga.

### Zaključak

Tjelesno vježbanje važan je prediktor u razvoju mozga i poboljšanju kognitivnih funkcija od najranijeg djetinjstva. Istraživanja naglašavaju pozitivan utjecaj aerobnog vježbanja na razvoj pamćenja, koncentraciju i akademski uspjeh. Isto tako, istraživanja sugeriraju posebnu važnost tjelesne aktivnosti u predškolskom uzrastu kao važan preduvjet uspješnog razvoja kognitivnih sposobnosti.

U ovom istraživanju vježbanje izgleda nije utjecalo na rezultate u igri pamćenja, tj. samo vježbanje nije favoriziralo eksperimentalnu skupinu koja nije ostvarila prednost u igri pamćenja. Takvi rezultati bi se mogli analizirati iz nekoliko perspektiva. Prvo, temeljem spomenute teorije *invertiranog U*, moguće je da relativno visoki intenzitet vježbe nepovoljno djeluje na *arousal* ispitanika i tako umanjuje kognitivnu efikasnost. Drugo, eventualni preveliki intenzitet moguće nije doveo do optimalnih promjena, tj. poboljšanja metaboličkih resursa mozga, pa je zbog toga izostao povoljni utjecaj na kapacitet radnog pamćenja.

Nedostatak ovog istraživanja predstavlja relativno mali broj ispitanika, dok prednost istraživanja predstavlja činjenica da se radi o jednom od rijetkih eksperimenata ove vrste u populaciji predškolske djece, u kojem uzrastu su relacije vježbanja i radnog pamćenja prilično slabo istražene.

---

<sup>59</sup> Isto, str. 12–24.

<sup>60</sup> IDE, Kojiro; SECHER, Niels H. Cerebral blood flow and metabolism during exercise. *Progress in neurobiology*, 2000, 61.4: 397–414.

<sup>61</sup> SEIFERT, Thomas; SECHER, Niels H. Sympathetic influence on cerebral blood flow and metabolism during exercise in humans. *Progress in neurobiology*, 2011, 95.3: 406–426.

<sup>62</sup> MILLER, Earl K., et al. An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual review of neuroscience*, 2001, 24.1: 167–202.

<sup>63</sup> HIURA, Mikio, et al. Changes in cerebral blood flow during steady-state cycling exercise: a study using oxygen-15-labeled water with PET. *Journal of Cerebral Blood Flow & Metabolism*, 2014, 34.3: 389–396.

<sup>64</sup> DIETRICH, Arne; AUDIFFREN, Michel. The reticular-activating hypofrontality (RAH) model of acute exercise. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 2011, 35.6: 1305–1325.

**Literatura**

- BADDELEY, Alan: Working memory. *Science*, 1992, 255.5044: 556–559.
- BADDELEY, Alan–JARROLD, Christopher–VARGHA-KHADEM, Faraneh: Working memory and the hippocampus. *Journal of cognitive neuroscience*, 2011, 23.12: 3855–3861. DOI: [10.1162/jocn\\_a\\_00066](https://doi.org/10.1162/jocn_a_00066)
- BROWNE, Sarah E., et al.: Effects of acute high-intensity exercise on cognitive performance in trained individuals: A systematic review. *Progress in brain research*, 2017, 234: 161–187. DOI: [10.1016/bs.pbr.2017.06.003](https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2017.06.003)
- BUCK, Sarah M.–HILLMAN, Charles H.–CASTELLI, Darla M.: The relation of aerobic fitness to stroop task performance in preadolescent children. *Medicine and science in sports and exercise*, 2008, 40.1: 166–172. DOI: [10.1249/mss.obo13e318159b035](https://doi.org/10.1249/mss.obo13e318159b035)
- BURGESS, Neil–MAGUIRE, Eleanor A.–O'KEEFE, John: The human hippocampus and spatial and episodic memory. *Neuron*, 2002, 35.4: 625–641. DOI: [10.1016/S0896-6273\(02\)00830-9](https://doi.org/10.1016/S0896-6273(02)00830-9)
- DIETRICH, Arne–AUDIFFREN, Michel: The reticular-activating hypofrontality (RAH) model of acute exercise. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 2011, 35.6: 1305–1325. DOI: [10.1016/j.neubiorev.2011.02.001](https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2011.02.001)
- ERICKSON, Kirk I., et al.: Exercise training increases size of hippocampus and improves memory. *Proceedings of the national academy of sciences*, 2011, 108.7: 3017–3022. DOI: [10.1073/pnas.1015950108](https://doi.org/10.1073/pnas.1015950108)
- FORTIN, Norbert J.–AGSTER, Kara L.–EICHENBAUM, Howard B: Critical role of the hippocampus in memory for sequences of events. *Nature neuroscience*, 2002, 5.5: 458–462. DOI: [10.1038/nn834](https://doi.org/10.1038/nn834)
- FOX, Kenneth R: The influence of physical activity on mental well-being. *Public health nutrition*, 1999, 2.3a: 411–418.
- GATHERCOLE, Susan E.: The development of memory. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 1998, 39.1: 3–27.
- GOOCH, Debbie, et al.: The development of executive function and language skills in the early school years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2016, 57.2: 180–187. DOI: [10.1111/jcpp.12458](https://doi.org/10.1111/jcpp.12458)
- GOTTSCHALK, Wolfram A., et al.: Signaling mechanisms mediating BDNF modulation of synaptic plasticity in the hippocampus. *Learning & Memory*, 1999, 6.3: 243–256. PMID: [PMC311299](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/311299/)
- GUINEY, Hayley–MACHADO, Liana: Benefits of regular aerobic exercise for executive functioning in healthy populations. *Psychonomic bulletin & review*, 2013, 20.1: 73–86. DOI: [10.3758/s13423-012-0345-4](https://doi.org/10.3758/s13423-012-0345-4)
- HILLMAN, Charles H., et al.: Aerobic fitness and neurocognitive function in healthy preadolescent children. *Medicine and science in sports and exercise*, 2005, 37.11: 1967. DOI: [10.1249/01.mss.0000176680.79702.ce](https://doi.org/10.1249/01.mss.0000176680.79702.ce)
- HILLMAN, Charles H.–ERICKSON, Kirk I.–KRAMER, Arthur F.: Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature reviews neuroscience*, 2008, 9.1: 58–65. DOI: [10.1038/nrn2298](https://doi.org/10.1038/nrn2298)
- HIURA, Mikio, et al.: Changes in cerebral blood flow during steady-state cycling exercise: a study using oxygen-15-labeled water with PET. *Journal of Cerebral Blood Flow & Metabolism*, 2014, 34.3: 389–396. DOI: [10.1038/jcbfm.2013.220](https://doi.org/10.1038/jcbfm.2013.220)

- IDE, Kojiro–SECHER, Niels H.: Cerebral blood flow and metabolism during exercise. *Progress in neurobiology*, 2000, 61.4: 397–414.  
DOI: [10.1016/s0301-0082\(99\)00057-x](https://doi.org/10.1016/s0301-0082(99)00057-x)
- KLINGBERG, Torkel–FORSSBERG, Hans–WESTERBERG, Helena: Training of working memory in children with ADHD. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 2002, 24.6: 781–791.  
DOI: [10.1076/jcen.24.6.781.8395](https://doi.org/10.1076/jcen.24.6.781.8395)
- KNAEPEN, Kristel, et al.: Neuroplasticity – exercise-induced response of peripheral brain-derived neurotrophic factor. *Sports medicine*, 2010, 40.9: 765–801.  
DOI: [10.2165/11534530-000000000-00000](https://doi.org/10.2165/11534530-000000000-00000)
- LAMBOURNE, Kate–TOMPOROWSKI, Phillip: The effect of exercise-induced arousal on cognitive task performance: a meta-regression analysis. *Brain research*, 2010, 1341: 12–24. DOI: [10.1016/j.brainres.2010.03.091](https://doi.org/10.1016/j.brainres.2010.03.091)
- MATEOS-APARICIO, Pedro–RODRÍGUEZ-MORENO, Antonio: The impact of studying brain plasticity. *Frontiers in cellular neuroscience*, 2019, 13: 66.  
DOI: [10.3389/fncel.2019.00066](https://doi.org/10.3389/fncel.2019.00066)
- MCMORRIS, Terry: *History of research into the acute exercise–cognition interaction: A cognitive psychology approach*. 2016.
- MCMORRIS, Terry: The acute exercise-cognition interaction: From the catecholamines hypothesis to an interoception model. *International journal of psychophysiology*, 2021, 170: 75–88. DOI: [10.1016/j.ijpsycho.2021.10.005](https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2021.10.005)
- MIERAU, Andreas, et al.: Acute exercise induces cortical inhibition and reduces arousal in response to visual stimulation in young children. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 2014, 34: 1–8.  
DOI: [10.1016/j.ijdevneu.2013.12.009](https://doi.org/10.1016/j.ijdevneu.2013.12.009)
- MILLER, Earl K., et al.: An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual review of neuroscience*, 2001, 24.1: 167–202. DOI: [10.1146/annurev.neuro.24.1.167](https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.24.1.167)
- NIEDERER, Iris, et al.: Relationship of aerobic fitness and motor skills with memory and attention in preschoolers (Ballabeina): a cross-sectional and longitudinal study. *BMC pediatrics*, 2011, 11.1: 1–9.  
DOI: [10.1186/1471-2431-11-34](https://doi.org/10.1186/1471-2431-11-34)
- O'REILLY, Randall C., et al.: A biologically based computational model of working memory. *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control*, 1999, 375–411.
- PLOUGHMAN, Michelle, et al.: The effects of poststroke aerobic exercise on neuroplasticity: a systematic review of animal and clinical studies. *Translational stroke research*, 2015, 6.1: 13–28.  
DOI: [10.1007/s12975-014-0357-7](https://doi.org/10.1007/s12975-014-0357-7)
- PLOUGHMAN, Michelle: Exercise is brain food: the effects of physical activity on cognitive function. *Developmental neurorehabilitation*, 2008, 11.3: 236–240.  
DOI: [10.1080/17518420801997007](https://doi.org/10.1080/17518420801997007)
- POLJAKOVIĆ, Zdravka: Utjecaj tjelesne aktivnosti na neuroplastičnost mozga i neurorehabilitaciju nakon moždanog udara. *Medicus*, 2019, 28.2 Tjelesna aktivnost: 205–211.

- RANGANATH, Charan, et al.: Inferior temporal, prefrontal, and hippocampal contributions to visual working memory maintenance and associative memory retrieval. *Journal of Neuroscience*, 2004, 24.16: 3917–3925.  
DOI: [10.1523/JNEUROSCI.5053-03.2004](https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.5053-03.2004)
- RESALAND, Geir K., et al.: Effects of physical activity on schoolchildren's academic performance: The Active Smarter Kids (ASK) cluster-randomized controlled trial. *Preventive medicine*, 2016, 91: 322–328.  
DOI: [10.1016/j.ypmed.2016.09.005](https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.09.005)
- RIGGS, Kevin J., et al.: Changes in the capacity of visual working memory in 5- to 10-year-olds. *Journal of experimental child psychology*, 2006, 95.1: 18–26.  
DOI: [10.1016/j.jecp.2006.03.009](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.03.009)
- SEIFERT, Thomas–SECHER, Niels H. Sympathetic influence on cerebral blood flow and metabolism during exercise in humans. *Progress in neurobiology*, 2011, 95. 3. 406–426. DOI: [10.1016/j.pneurobio.2011.09.008](https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2011.09.008)
- SHEPHARD, Roy J. Habitual physical activity and academic performance. *Nutrition reviews*, 1996, 54.4. S32. DOI: [10.1111/j.1753-4887.1996.tb03896.x](https://doi.org/10.1111/j.1753-4887.1996.tb03896.x)
- SWAIN, Rodney A., et al.: On aerobic exercise and behavioral and neural plasticity. *Brain sciences*, 2012, 2.4. 709–744. DOI: [10.3390/brainsci2040709](https://doi.org/10.3390/brainsci2040709)
- TREVES, Alessandro; ROLLS, Edmund T. Computational analysis of the role of the hippocampus in memory. *Hippocampus*, 1994, 4.3: 374–391.  
DOI: [10.1002/hipo.450040319](https://doi.org/10.1002/hipo.450040319)

### Abstract

Physical activity (PA) is important for improvement of the cardiovascular, muscular and skeletal health, however the influence of PA on cognitive functions is also established. PA is particularly important in early childhood because of pronounced neuroplasticity in that developmental stage.

Considering that numerous research conducted on adults, has shown positive impact on working memory, i. e. ability to maintain and manipulate the information, the goal of the current research was to establish the influence of acute bouts of aerobic exercise on memory games in preschool children. Forty children 6-year-old, divided into experimental and control groups, were included.

Experimental group was involved in moderate-to-high aerobic exercise immediately before the memory game, while control group does not exercise before the game.

In one-month experiment four measurements were conducted. Outcome variables were defined by game scores acquired and time needed to complete the game.

The results showed no statistically significant differences between the groups in points acquired, but statistically significant main effect of time was obtained ( $F_{(1.97, 74.85)}=17.89$ ,  $p=.000$ , partial eta squared = .32).

*Key words: preschool children, aerobic exercise, memory, neuroplasticity, memory game*

**Berbić Kolar, Emina****HUNGARIZMI U SIČANSKOME GOVORU****Uvod**

Sičanski je govor prvi zaštićeni govor u Slavoniji, Baranji i zapadnome Srijemu kao jezično nematerijalno kulturno dobro. Govor je zaštićen na prijedlog prof. dr. sc. Mate Kapovića s Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu 2008. godine te se nalazi na listi Ministarstva kulture i medija zaštićenih nematerijalnih jezičnih dobara. Uz sičanski govor, do sada je zaštićen još jedino staroperkovački govor 2010. na prijedlog prof. dr. sc. Emine Berbić Kolar s Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku i prof. dr. sc. Ljiljane Kolenić s Filozofskoga fakulteta u Osijeku. Sičanski govor dobro čuva staroštokavska obilježja te je iznimno važan za zajednicu u kojoj egzistira i u kojoj se aktivno koristi u svakodnevnom govoru. Sičanski je govor iznimno bogat govor na svim jezičnim razinama, a u centru znanstvenoga interesa ovoga rada bit će leksički pregled rječničkoga korpusa rječnika Sičanske riči objelodanjenoga 2014. godine u izdanju tadašnjega Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku (danas Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti) autorica Emine Berbić Kolar i Ljiljane Kolenić. Znanstvena monografija Sičanske riči obuhvaća gramatiku i rječnik sičanskoga govora na 275 stranica od čega rječnički opis obuhvaća 173 stranice riječi (leksema) popisanih abecednim slijedom. Sve su riječi naglašene i opisane. U sičanskome govoru nailazimo na mnogobrojne riječi stranoga podrijetla iz mnogih jezika: turskoga jezika (turcizme), njemačkoga jezika (germanizme), mađarskoga jezika (hungarizme), talijanskoga jezika (talijanizme), francuskoga jezika (galicizme) te iz nekih drugih jezika poput latinskoga i grčkoga jezika (latinizmi i grecizmi). O tome Kolenić i Berbić Kolar pišu: “Kad se govori o leksiku u slavonskom dijalektu, onda se obično na prvome mjestu naglašava kako u tom leksiku još ima mnogo tuđica, turcizama, germanizama, mađarizama i sl. koji se potanko nabrajaju. To je točno, ali bilo bi mnogo zanimljivije proučiti domaće riječi koje se u slavonskom dijalektu, a onda i u sičanskom govoru, još dobro čuvaju, a iz književnoga su jezika ili iščezle ili nisu nikada ni bile u njemu.”<sup>1</sup>

Cilj je ovoga rada izdvojiti hunagarizme te ih podijeliti prema značenjskim poljima te na temelju toga utvrditi razloge postojanja i aktivne uporabe navedenih, popisanih i zabilježenih hungarizama u sičanskome govoru.

**Slavonski dijalekt**

Slavonski dijalekt pripada štokavskome narječju, točnije staroštokavskoj inačici štokavskoga narječja, on je jedan od četiriju dijalekata koji pripadaju štokavskome narječju hrvatskoga jezika. Uz slavonski dijalekt, štokavskome narječju pripadaju i novoštokavski ikavski dijalekt, novoštokavski jekavski

---

<sup>1</sup> BERBIĆ KOLAR, KOLENIĆ 2014: 90.

dijalekt te istočnobosanski dijalekt. Prema Berbić Kolar i Kolenić<sup>2</sup> slavonski dijalekt pripada narodnim govorima, dakle, on nije književni jezik, nego dijalekt koji se razvio u okviru hrvatske etničke zajednice, jasne i strogo definirane. On je organski idiom, a organski idiomi obično nemaju svojega pisanoga oblika. Slavonski se dijalekt prostire unutar Republike Hrvatske između triju rijeka: Save, Drave i Dunava, te izvan Republike Hrvatske, u Republici Mađarskoj, Republici Srbiji i Republici Bosni i Hercegovini. U Mađarskoj se slavonskim dijalektom govori u Santovu, Vršendi, Dušnoku, Baćinu, Kaločama, Marincima, Potonji, Starinu, Olasu, Katolju, Dravlancima.<sup>3</sup> U Republici Srbiji, slavonskim se dijalektom govori u zapadnobačkom Podunavlju i to u mjestima: Bač, Bački Breg, Bački Monoštar, Plavna, Sonta, Vajska,<sup>4</sup> a u Bosni i Hercegovini slavonskim se dijalektom govori u sjeveroistočnoj bosanskoj Posavini oko Orašja. To su mjesta: Tolisa, Domaljevac, Donja Mahala, Kostrč, Matiči, Vidovice, Ugljara.<sup>5</sup>

Slavonski se dijalekt dijeli na tri poddijalekta: posavski ili južni, podravski ili sjeverni te baranjski poddijalekt.<sup>6</sup>

Slavonski dijalekt dobro čuva staro stanje staroštokavskih govora što se ponajbolje ogleda u čuvanju arhaičnih jezičnih fonoloških obilježja poput: peteronaglasnog sustava (čuvanje akuta, tzv. zavirutoga naglaska), refleks jata (ikavski, ikavsko-ekavski, ikavsko-jekavski, ekavski), šćakavizam, umekšavanje konsonanata l i n ispred vokala i, nepostojanje konsonanta h, gubljenje krajnjega i u infinitivu i u glagolskom prilogu sadašnjem, konsonant l na kraju sloga, izgovor konsonanata č i ć, dž i đ. Staro se stanje ogleda i u morfološkim obilježjima poput: izjednačavanja kategorije živosti, izjednačuje se akuzativ za živo i neživo, dativ i lokativ imenica e vrste imaju gramatički nastavak –e, a ponekad se javljaju –e i –i, nulti morfem u G mn., infinitiv se javlja bez završnoga –i, u prezentu glagola često izostaje jotacija, u glagolskom pridjevu muškoga roda glagolski pridjev trpni tvoren je gramatičkim nastavkom –t, red riječi u rečenici je slobodan jer se ipak radi o obrascima spontanoga govora, leksik je bogat tuđicama i posuđenicama iz turskoga, mađarskoga, njemačkoga, talijanskoga, latinskoga i grčkoga jezika. Ovim radom obuhvatit će se samo riječi mađarskoga podrijetla zabilježene u rječniku sičanskoga govora Sičanske riči.<sup>7</sup>

### Hungarizmi

Da bismo valjano razumijevali razloge i uzroke jezičnoga posuđivanja, treba se osvrnuti na teoriju jezika u kontaktu. Autorom ove teorije navodi se profesor Rudolf Filipović. Osim termina kontaktna lingvistika i lingvistika jezičnih dodira ili kontaktologija, često se koriste i lingvistički termini dodirna lingvistika te dodirno jezikoslovlje.<sup>8</sup> Sam termin jezici u kontaktu izrastao je iz starijeg, ali još uvijek često korištenog termina, jezično posuđivanje. Osnovni pojam kontaktne

<sup>2</sup> Isto, str. 3.

<sup>3</sup> Isto, str. 14.

<sup>4</sup> Isto, str. 13.

<sup>5</sup> BERBIĆ KOLAR, KOLENIĆ 2014, 13 prema Jozić: 2005

<sup>6</sup> BERBIĆ KOLAR, KOLENIĆ 2014, 15.

<sup>7</sup> Isto

<sup>8</sup> MILIČEVIĆ, 2016, 3.



lingvistike jest jezični dodir do kojeg nas dovodi povoljna društveno-povijesna situacija ili geografska bliskost između dvije jezične zajednice.<sup>9</sup> Ukoliko ovu definiciju stavimo u kontekst sičanskoga govora doći ćemo do spoznaje kako sičanski govor nije geografski kontaktni s mađarskim, ali baštini tradiciju suživota u Austro-Ugarskoj Monarhiji u čijemu je sastavu bila cijela Slavonija, pa tako i selo Siče koje se nalazi u zapadnoj Slavoniji uz granicu s Bosnom i Hercegovinom. Pretpostavlja se da je sičanski govor upotpunio svoj leksički sustav popunjavanjem leksema iz mađarskoga jezika, baš u tome vremenu. Ako tome dodamo u prisilnu mađarizaciju, u smislu obaveznoga mađarskoga jezika u pučkim školama, zasigurno dolazimo do odgovora zbog čega su hungarizmi zastupljeni u sičanskome govoru i dan danas, godinama (sada već sa stoljetnim odmakom) nakon raspada Austro-Ugarske Monarhije.

Strana je riječ svaka riječ koja ne pripada leksiku nekog jezika, a postaje posuđenicom kada se njome koristi govornik tog jezika, jezika primatelja. Posuđenice dijelimo s obzirom na jezik iz kojeg su posuđene, a u leksikologiji se dijele na tuđice, prilagođenice i usvojenice.<sup>10</sup>

Tuđice su riječi iz stranoga jezika koje koristimo u hrvatskom jeziku. Prepoznamo ih prema izvornom obliku pisanja jer kod njih nije provedena prilagodba ni na kojoj od četiriju jezičnih razina. Hrvatski jezični savjetnik nalaže pisanje tuđica u kurzivu. Barić i drugi autori razlikuju tuđe riječi od tuđica.<sup>11</sup> Kod tuđica nije provedena nikakva vrsta prilagodbe. Tuđice su „riječi stranog podrijetla koje su pravopisno prilagođene hrvatskome jeziku, ali zadržavaju neka svojstva izvornog jezika nesvojstvena hrvatskome jeziku“.<sup>12</sup> Prilagođenice se ubrajaju u posuđenice, a Barić i dr. definiraju ih kao „riječi stranog podrijetla koje su naglasno, glasovno, sklonidbeno prilagođene hrvatskom jeziku“.<sup>13</sup> Kod prilagođenica i tuđica moguće je prepoznati da se radi o stranim, posuđenim riječima, ali kod usvojenica to nije moguće. Usvojenice su posuđenice koje su potpuno prilagođene hrvatskom jeziku tako da ih izvorni govornici uopće ne razlikuju od ostalih hrvatskih riječi.<sup>14</sup> Kao što je već rečeno hrvatsko-mađarski ili mađarsko-hrvatski dodiri bili su jaki od samih početaka naseljavanja mađarskih plemena u Panonskoj nizini, već negdje od 9. st.

U hrvatskom jeziku nalazimo relativno velik broj mađarskih posuđenica koje danas ne smatramo tuđicama, npr. bunda, cipela, kip, kocka, lopov, paprikaš.<sup>15</sup>

Puškar navodi da se posuđenice iz mađarskoga jezika mogu svrstati u pet tematskih cjelina:

1. egzotizmi: čardaš (mađ. csárdás), gulaš (mađ. gulyás), palačinka (mađ. palacsinta), paprikaš (mađ. paprikás),
2. arhaizmi: dijak – učen čovjek (mađ. diák), orsag/rusag – država (mađ. ország),

<sup>9</sup> KATALINIĆ, 2013, 13

<sup>10</sup> BARIĆ i sur., 1999, 281.

<sup>11</sup> MILIČEVIĆ 2013, 12.

<sup>12</sup> BARIĆ i sur., 1999, 283.

<sup>13</sup> Isto, str. 284.

<sup>14</sup> Isto

<sup>15</sup> PUŠKAR, 2010, 131–132.

3. kolokvijalni stil: bitanga (mađ. bitang), pajdaš (mađ. pajtás),
4. usvojenice: bunda (mađ. bunda), lopta (mađ. labda), soba (mađ. szoba), cipela (mađ. cipelló), kip (mađ. kúp),
5. regionalizmi ili dijalektni oblici: beteg – bolest (mađ. beteg), japa – otac (mađ. apa), oblok – prozor (mađ. ablak), šor – široka ulica u nizinskom naselju (mađ. sor). Najveću skupinu mađarskih posuđenica u hrvatskom jeziku čine regionalizmi odnosno dijalektni oblici.<sup>16</sup>

Žagar-Szentesi pak navodi kako u značenjskim domenama hungarizme možemo podijeliti u sljedeće skupine:

- Međuljudski odnosi, statusi, zanimanja: šogor, pajdaš, faćuk, muzikaš, dobošar, gazda.
- Osobe s karakterističnim osobinama: fićfirić, mamlaz, đilkoš, bitanga, pustahija.
- Svakodnevni predmeti, alati, oprema: čaklja, mužar, puška, roštilj.
- Odijevanje: cipele, bunda, čipka, gumb, kopča, kecelja, baršun, bakandža, čizma.
- Stvari iz prirode, biljni i životinjski svijet: jarak, rit, šaš, đumbir, cikla, artičoka, grgeč, kečiga, deverika, korov.
- Poljoprivreda: ašov, čopor, korov, marva.
- Kulinarski izrazi- hrana: gulaš, lepinja, sataraš, palačinke, dobošica/doboš torta.
- Specifični mađarski pojmovi: salaš, gulaš, hajduk, šor.
- Pojmovi vezani za život u organiziranom kolektivu: varoš, čikoš (konjušar), špan (župan), biroš (onaj koji čuva stoku), birov (seoski bubnjar), hegeduš (violinist), fiškal (odvjetnik), plebanuš (župnik).<sup>17</sup>

### Hungarizmi u sičanskome govoru

Na temelju navedenih podjela istaknutih poznavateljica mađarskoga jezika i mađarskoga jezikoslovlja, mađarizme (hungarizme) zabilježene u sičanskome govoru podijelit ćemo prema spomenutim obrascima, ali usklađenim sa značenjskim poljima navedenim u Sičanskim ričima.<sup>18</sup>

Osobe s karakterističnim osobinama (12): *ajdúk*, m.r., tur. - mađ. (hàjdúk) - 1. lopov, tat, 2. odmetnik, razbojnik (95)<sup>19</sup>, *àljka*, mađ. (hatlatni) - nemaran, neuredan, šlampav (95), *aljkàvost*, s.r., mađ. (hatlatni) - nemarnost, neurednost, šlampavost (96), *betēžan*, mađ. (beteg) – bolestan (100), *bitānga*, ž.r., mađ. (bitang) - propalica, skitnica, ništarija (101), *èrdegate*, m.r., mađ. (ördög) - bogatiji čovjek ili žena (117), *fićfirić*, m.r., mađ. (fity-firty) - malen, sitan

<sup>16</sup> Isto.

<sup>17</sup> ŽAGAR-SZENTESI, 2003, 124–125.

<sup>18</sup> BERBIĆ KOLAR–KOLENIĆ, 2014, 87.

<sup>19</sup> Leksemi su preuzeti iz Sičanskih riči (Berbić Kolar, Kolenić, 2014), iza svakog leksema je navedena stranica iz rječnika iz koje je navedeni leksem preuzet

(119), *íróšica*, ž.r., mađ. (irós) – kicošica (130), *māmlaz*, m.r., mađ. (mamlasz) - neotesanac, glupan, blesan, klipan (156), *rônda*, ž.r., mađ. (rongy) - pogrđni naziv za stariju gospođu (211), *šāntav*, mađ. (sánta) – šepav (223), *vīžljast*, mađ. (vizsla) - vitak, tanak (253)

1. Mjerne jedinice (1): *ákōv*, m.r., mađ. (akó) - stara mjera za tekućine (0,56589 hl) (95)
2. Novac (1): *filir*, m.r., mađ. (filler iz njem.Vierer) - najsitniji novac iz nekadašnje Austro-Ugarske, stoti dio krune, danas u Mađarskoj stoti dio forinta (119)
3. Specifični mađarski pojmovi (kulturološki određeni) (13): *āldumāš*, m.r., mađ. - tur. (áldomás) - čašćenje nakon neke kupovine ili prodaje (95), *bāguš*, m.r., mađ. (bagó) - 1. smrdljivi ostatak izgorjela duhana u luli, 2. loš duhan (98), *bāntovat*, mađ. (bant) - napadati, dosađivati, smetati, uznemiravati (99), *fājtat*, mađ. (fajta) - vlažiti tkaninu prije peglanja (118), *kēc*, m.r., mađ. (ketszem) - najjaća igaća karta, as (138), *kereféka*, ž.r., mađ. (kőr) - tričarija, sitnica (139), *kīfeli*, mađ. (ki-felè) - napolje! van! izlazi! nosi se! (139), *tāpšanje*, gl. im. s.r., mađ. (taps) - pljeskanje, odobravanje (236), *tāpšat*, mađ. (taps) – pljeskati (237), *tèret*, mađ. (terhet) - tetret, tovar, puno natovarene robe (237), *ūšoren*, mađ. (sor) - selo raspoređeno u ulice (sokake) (247), *ūšorit*, mađ. (sor) - ušoriti, nanizati red kuća u ulice (sokake) (247), *vagāš*, m.r., mađ. (vágas) - izbočina na kolskom putu, usjek od kotača na mekoj cesti (251)
4. Oruđa, alati i pomagala za rad (4): *ām*, *amōv*, m.r., mađ. - glavni dio konjske opreme za prezanje pred kola, dio zaprežne orme za kola kojim se obavlja konjski vrat (96), *čāklja*, ž.r., mađ. (csaklya) - 1. motka s gvozdenom kukom za privlačenje udaljenih predmeta, 2. motka uz koju se penje loza, grah i sl. (107), *džāk*, m.r., mađ. (zsák) – vreća (115) *vālov*, m.r., mađ. (válu) - korito za stočnu hranu, pojilo za stoku (251)
5. Svakodnevni predmeti (4): *bumbačīca*, ž.r., mađ. (gomb) - pribadača, igla s glavicom (103), *rōjta*, ž.r., mađ. (rojt) - resa, „francla“ (211), *vānjkuš*, m.r., mađ. (vánkos) – jastuk (251), *vānjkušac*, m.r., mađ. (vánkos) - mali jastuk, jastučić (251)
6. Ribolov i sredstva vezana uz rijeke (4): *ālōv*, m.r., mađ. (háló) - velika ribarska mreža, mreža potegača koja se vukla s dvije strane (95) *čīkli*, m.r., mađ. (csekély) - malen plitak ribarski čamac (108), *kōmpa*, ž.r., mađ. (komp) - skela, splav kojim se prelazilo s jedne strane rijeke na drugu (142), *meredōv*, m.r., mađ. - mreža na drvenom okviru za vađenje ribe iz vode, podmetač prilikom hvatanja ribe (158)
7. Biljni i životinjski svijet (4): *čīkov*, m.r., mađ. (csik) - vrsta ribe (108), *čōrda*, ž.r., mađ. (csorda) - krdo, stado (108), *mārva*, mn., mađ. (mariha) - stoka, blago, *orijāš*, m.r., mađ. (óriás) - vrsta velikog zeca (180)
8. Odjeća, obuća i ukrasi (nakit) (4): *bakāndžē*, mn., mađ. - teške okovane cipele, okovanke (98), *đīndūva*, ž.r., mađ. (gyöngy) - nakit, ukras, bižuterija (116), *sāra*, mn., mađ. (szár) - gornji dio čizme što se naziva do ispod koljena (214)

9. Zanimanja (3): *egèdāš*, m.r., mađ. (hegedü) – violinist, guslač (117), *gàzda*, m.r., mađ. (gazda) - 1. bogataš, 2. domaćin, 3. poslodavac, 4. stanodavac, 5. suprug (124), *pandūr*, m.r., mađ. (pandúr) - 1. žandar, stražar, oružani čuvar, 2. vršilac nasilja, slijepi sluga despotizma (184), *vincilīr*, m.r., mađ. (vinczellér) – vinogradar (252)
10. Glazbeni instrumenti (1): *ègede*, mn., mađ. (hegedü) – violina, gusle (117)
11. Jela (2): *palačinci*, mn., mađ. (palacsinta) - palačinke, vrsta jela od mlijeka i brašna (184), *sèkelji gūlaš*, m.r., mađ. - vrsta mađarskog jela, omiljeno jelo u Mađarskoj od kisela kupusa i komadića svinjskoga mesa (214)
12. Rodbinski odnosi (2): *šōgor*, m.r., mađ. (sógor) – šurjak (229), *šogorīca*, ž.r., mađ. (sógor) – šurjakinja (229)

### Zaključak

Iz navedene je podjele vidljiva značenjska raspodjela hungarizama u 13 značenjskih polja, ukupno je zapisano i preuzeto iz rječnika Sičanske riči 55 leksema (riječi) mađarskoga podrijetla potvrđenih u Klaićevu Rječniku stranih riječi. Uspoređujući broj hungarizama s drugim zapisanim i potvrđenim tuđicama, poput najučestalijih, turcizama i germanizama, broj je znatno manji, ali bez obzira na puno manju zastupljenost hungarizama u odnosu na turcizme i germanizme, broj hungarizama je značajan te pokazuje stabilnost aktivne uporabe u vremenu i prostoru, i nakon više od stotinu godina od raspada zajednice u kojoj su Mađari imali dominantnu ulogu, pa je samim time i mađarski jezik bio dominantan jezik. Broj riječi mađarskoga podrijetla je stabilan u istraženoj mikro sredini, posavskom selu Siče smještenom u zapadnom dijelu brodskoga Posavlja koji baštini i čuva veliki broj riječi iz spomenutoga vremena u svakodnevnoj aktivnoj uporabi i dan danas. Ukoliko pogledamo značenjska polja vidjet ćemo da su najzastušljeniji leksemi specifični za mađarski kulturološki krug, poput: *āldumāš*, *kereféka*, *vagāš*, ističe se i značenjsko polje vezano uz ribolov jer su Sičani bili ribolovci budući da je selo smješteno na obali rijeke Save: *ālōv*, *čikli*, *kōmpa*, *meredōv*, zanimljivi su i leksemi iz značenjskoga polja odjeće, obuće i ukrasa: *bakāndžē*, *sāra*, *đindūva* te značenjsko polje zanimanja: *egèdāš*, *pandūr*, *vincilīr*. Popisani hungarizmi daju jasan pregled značenjskih polja u kojima su hungarizmi imali istaknutiji značaj, odnosno područja u kojima je nedostajalo tradicijskoga leksika kojim bi se imenovala određene pojave koje su okruživale običnog čovjeka, seljaka koji je živio u pograničnom dijelu Slavonije uz granicu s Bosnom i Hercegovinom, ali je bez obzira na geografski smještaj baštini i očuvao riječi koje su došle iz mađarskog jezika u hrvatski jezik i zadržale se u organskom idiomu sičanskoga govora kao usvojenice koje se svakodnevno koriste u uporabi i čiji je sadržaj potpuno jasan svakom mještatinu ovoga maloga posavskoga sela.

**Literatura**

- ANIĆ, Vladimir: Veliki rječnik hrvatskoga jezika. Novi liber. Zagreb, 2004.
- BARIĆ, Ernest: *Mađarska*. U knjizi *Hrvatski jezik*, Opole, 1998.,
- BARIĆ, Eugenija, i sur.: *Hrvatski jezični savjetnik*, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Zagreb, 1991.
- BERBIĆ KOLAR, Emina, Kolenić, Ljiljana. *Sičanski govor*, Šokačka rič 8, Vinkovci, 2011. 115–132.
- BERBIĆ KOLAR, Emina–KOLENIĆ, Ljiljana: *Sičanske riči*, Osijek, 2014.
- FILIPOVIĆ, Rudolf: *Teorija jezika u kontaktu. Uvod u lingvistiku jezičnih dodira*. JAZU – Školska knjiga. Zagreb, 1986.
- JOZIĆ, Željko: *Morfološko-naglasna poredbena analiza ikavskojekavskih štokavskih govora oko Županje i Orašja, rukopis doktorskoga rada Klaić*. Bratoljub. 2007. Rječnik stranih riječi, Školska knjiga, Zagreb, 2005.
- MILIČEVIĆ, Kristina: *Hungarizmi u hrvatskom jeziku*. Diplomski rad. Filozofski fakultet. Osijek, 2016.
- PUŠKAR, Krunoslav: Tragom njemačko-mađarsko-hrvatskih jezičnih dodira: problematika jezika posrednika. Časopis povijesnog društva Križevci, 2010. Vol.12/ br.1, 129–141.
- ŽAGAR-SZENTESI, Orsolya. Semantička adaptacija hungarizama u hrvatskom jeziku. Adaptacija modela šest europskih jezika u hrvatskom na semantičkoj razini. *Filologija*, 2003. 41, 123–130.

**Abstract**

**HUNGARISMS IN SIČAN SPEECH**

The work will show the representation of Hungarians in the Sičan speech. The Sičan language is the first protected language in the territory of Slavonia. It was protected by the Decision of the Ministry of Culture in 2008. Since then, systematic work has been carried out on all prescribed measures to protect and popularize this very important speech for the Croatian language and Croatian dialectology. The Sičan language belongs to the Old Štokavian languages and preserves the old linguistic state with all the features of the Slavonic dialect of the Posavina subdialect: a five-accent system that includes acute, the absence of the h sound, the softening of the l and n sounds, reduction of vowels in all places (front, middle and back), the existence of secondary vowels, the absence of the consonant group tk, pt, mn, specificity on the morphological, syntactic and formation level. The aim of this paper is to give a lexical overview of the Siče dialect based on the dictionary of the Siče dialect of Sičanske riči. Hungarianisms will be singled out from the lexical corpus and an overview of words of Hungarian origin that entered this protected speech and that remain in active use to this day will be given. The methodology of working on the text, that is, on the language corpus of the published dictionary of Sičanske riči, will be applied. The purpose of the paper is to make a dialectological contribution to the study of the Old Štokavian languages, and especially to the relations and influences of the Hungarian and Croatian languages with regard to the common history of coexistence in the Austro-Hungarian Monarchy.

*Key words: Hungarianisms, Siče speech, Sičanske riči, Slavonian dialect, Old Stokavian dialect*

**Blažeka, Đuro–Blažeka, Mihaela****VULGARIZMI I VULGARNOSTI U GOVORU PRELOGA****1. Uvod**

Psovka je u nekim kulturama odnosno nekim jezičnim zajednicama izuzetno frekventan jezični ostvaraj, dok u drugima, istina, postoji, ali se, općenito uzevši, rjeđe koristi. Jednako se tako možemo složiti s tvrdnjom da se obično slabije razvijenim zajednicama pripisuje češća uporaba vulgarizama i psovačkih izraza. Kajkavski seoski mjesni govori, posebice do kraja prošlog stoljeća, izrazito su bogati tim jezičnim slojem.<sup>1</sup> Korpus na kojem se temelji ovaj rad građa je za *Rječnik preloške skupine međimurskog dijalekta*.<sup>2,3</sup> Autor je od samog početka prikupljanja leksika imao dvojbe oko toga treba li stavljati natuknice koje su vulgarizmi i rečenične potvrde s vulgarizmima, posebice zato jer je često bila riječ o vrlo osjetljivim sadržajima s kontekstima iz stvarnog života ispitanika. Većina tih rečeničnih potvrda skupljena je u originalnim dijaloškim situacijama, a to se najbolje vidi iz toga što u rječniku ima velik broj rečeničnih potvrda koje završavaju na uskličnik ili upitnik. To je jedini način da se skupi veća količina građe o kojoj se govori u ovom radu.

**2. Prijedlog terminologije**

U ovom predlažemo terminologiju u kojoj bi **vulgarnost** bila temeljni termin. Vulgarnosti bi bile rečenice ili sintagme s opscenim sadržajem, najčešće s jednim ili više vulgarizama, ali ne nužno – vulgarizma i ne treba biti. „Gledamo li cjelokupnost leksika određenoga jezika, bilo koja riječ može imati funkciju psovke. Česta je upotreba sinonima ili pak ekvivalenata nepristojnih riječi kojima se označava naziv ženskoga spolnoga organa, npr. ona, rupa umjesto pizda, pička. Isto vrijedi i za naziv muškoga spolnoga organa, kada se mogu upotrijebiti riječi, poput: on, banana, zmija umjesto kurac. Upotreba ekvivalenata nepristojnih i vulgarnih riječi ogleda se i u imenovanju spolnoga čina. Naime, umjesto vulgarnoga naziva jebati, učestalo je korištenje riječi, kao što su: povaliti, napumpati, probušiti, nasaditi.“<sup>4</sup> Vulgarnosti služe ispunjavanju različitih

<sup>1</sup> Krajem 19. stoljeća zabilježena je sve češća upotreba psovki, stoga Gavran navodi četiri veće hrvatske regije te daje primjere najviše korištenih psovki. Prva od istaknutih regija jest Prigorje – područje u kojemu imaju pravo psovati isključivo oženjeni muškarci. Također, važno je napomenuti kako su jasno određene riječi koje se mogu spominjati u psovka: majka/mater, otac, Bog, Marija, Krist, pop, nebo, angel, svetac. Sljedeće je Međimurje, regija u kojoj najviše psuju žene, a glavni su im povod svađe zbog raspada tadašnjih zadruga i imovina. U takvim svađama žene koriste različite i teške psovke, a nerijetko završavaju i fizičkim obračunavanjem. Učestale psovke koje su žene tada upućivale jedna drugoj glase: *Kobilo!*, *Flundro!*, *Kurvo!*, *Ne dal ti Bog zdrauja ni sreće*, *Da Bog da nikad raja ne vidila!* i slično. (GAVRAN 1962)

<sup>2</sup> BLAŽEKA 2018.

<sup>3</sup> Akademik Wiesław Boryś bio je recenzent i redaktor tog rječnika.

<sup>4</sup> UŽAREVIĆ 1990, 190.

pragmatičkih funkcija<sup>5</sup> od kojih je psovka samo jedna od njih. Klasifikaciju pragmatičkih funkcija vulgarnosti pokušat ćemo razraditi u ovom radu.

## 2.1. Vulgarizmi<sup>6</sup>

Vulgarizmi bi u našoj terminologiji bili leksemi kojim se izražavaju, po općem poimanju, realije koje potpadaju pod neku vrstu tabua.<sup>7</sup>

Badurina i Pranjković smatraju da su vulgarizmi u pravilu zamjenjivi „pristojnom“ (standardnojezičnom) riječju (npr. *kurac* > *penis*, *spolovilo*, *udo*, *nježnik*; *pička* / *pizda* > *vagina*, *rodnica*, *jebati se* > *spolno općiti*) (Badurina i Pranjković 2015: 231) pa ćemo se mi u daljnjoj analizi osvrnuti i na takve zamjene, iako one u govoru Preloga, ako postoje, nisu potpuno neutralne ili su tek nešto manje vulgarne, a što ovisi o kontekstu.

U podjeli vulgarizama koju donosimo pod temeljnim odrednicama na što se odnose podrazumijevamo i one lekseme koji imaju i detabuizirana značenja u u odnosu na ono temeljno i tvorenice koje imaju detabuizirano značenje u odnosu na leksem od kojeg su tvorene (npr. *p'ičkeš* < *p'ička*, *zajeb* 'ovatj < *jeb*'atj).<sup>8</sup>

### 2.1.1. Vulgarizmi koji se odnose na spolnost

2.1.1.1. Za muški spolni organ uz imenicu *k'urac* koja se najčešće koristi i koja je uvijek izraziti vulgarizam<sup>9</sup> postoji i blaži izraz *p'impek*. Imenica *p'impek* vrlo je specifična jer zbog svojeg implicitnog deminutivnog oblika realije za koju nije poželjno da bude tako imenovana (ili da takva bude u stvarnosti) gotovo da i nije vulgarizam, što se vidi u kontekstima u kojima je potvrđena.

<sup>5</sup> »Donekle je iznenađujuća sama pomisao na to da se psovka ne mora nužno smatrati znakom nedostatka kulture i civiliziranosti, već, upravo suprotno, može ukazivati na njih. Ako je vjerovati Freudu (2010: 296), čovjek se počeo civilizirati u onome trenu kada je odlučio ne pogoditi sugovornika kamenom u znak neslaganja, već je oduška svojoj ljutnji dao verbalnim izričajem. Posve je jasno da taj verbalni izričaj nipošto nije mogao biti blaga i ljubazna riječ ako mu je funkcija bila zamijeniti kamen.« (BADURINA 2020: 99)

<sup>6</sup> »Termin „vulgarizam“ je Bogoslav Šulek koristio i za mnoge lekseme za koje je smatrao da postoji primjerenija hrvatska zamjena, npr. *boja* (predlaže *mast*), *sat* (predlaže *dobnjak*), *šećer* (predlaže *slador*), *bunar* (predlaže *zdenac*), *kazalište*, *pozorište* (predlaže *glumište*).« (GOSTI 1996: 48)

<sup>7</sup> »Najkraće rečeno, vulgarizmom ćemo smatrati „nepristojnu“ / prostačku riječ, odnosno onu kojom se označuje u prvome redu kakav predmet ili proces iz sfere društvenih tabua (obično su to pojmovi vezani uz čovjekovu spolnost), odnosno kojom govornik iskazuje vulgaran odnos spram određenih elemenata izvanjezične stvarnosti.« (BADURINA i PRANJKOVIĆ 2015: 231).

<sup>8</sup> »Vulgaran se jezik stoga (te psovka kao njegova komunikacijska realizacija) nužno mora sagledati iz perspektive ljudskih emocija, pri čemu se trebamo zapitati koji to točno aspekt pojedinih riječi odnosno izraza služi kao okidač određenih emocija. Kada je o psovci, odnosno vulgarnome jeziku općenito riječ, emocije koje obično vezujemo uz njih negativno su obilježene – radi se o ljutnji, strahu, gađenju i sl. Dakako, postoje i oblici eufemističke uporabe psovke, primjerice kao oznake raznježenosti i suosjećanja (*Jebemu miša maloga!*), ili pak uporabe psovke kao iskaza ugodna iznenađenja (usp. LUČIĆ 2014: 5), naglašavanja nekoga svojstva (Bilo je jebeno dobro) ili pak negiranja (*Kurac će doći!* u značenju 'Neće doći!'), no u ovome radu takva nam uporaba psovke nije u fokusu razmatranja. «

<sup>9</sup> Ta je imenica kod starijih ispitanika potvrđena i s nepostojanim *e* (*k'urec*) i zanimljivo je da se upotrebljava u nešto manje vulgarnim kontekstima. Očito je da se arhaičniji oblici doživljavaju manje prikladnima za izražavanje vulgarnosti.



*K'ožicu na p'impeky sij e n'ĉ m'ogel puvl'ęči pak je m'oral na uper'acijy. Ž'iduyi i muşlġm'anġ n'ĉmajy s t'ĉm prubl'ęma.*

*Dyk je N.N. d'oşel pr'oşiti X.X.-a ka my d'o ĉ'er, X.X. my je r'ękel ka se pred s'ęma sl'ĉęe ka puk'ože 'alġ 'ima p'impeka. N.N. je b'il t'ak pušt'ęni d'ęĉky i puþ'ožen ka sy v s'ęlj zm'isliġ ka n'ĉma n'ikaj sp'ot. (istinit događaj zabilježen 50-tih godina prošlog stoljeća u Donjem Vidovcu i koji je ušao u predaju)*

*Na p'impeky je d'obil r'aka.*

2.1.1.2. Za ženski spolni organ se uz vulgarizme *pizda* i *piĉka* najčešće upotrebljava imenica *cuca*<sup>10</sup> koja se za razliku od *p'impeka* (eufemizma za muški spolni organ) upotrebljava i u izrazito vulgarnim kontekstima i samo je nešto blaži vulgarizam u odnosu na *p'izdy* i *p'ĉky*.

*T'o c'uca je pum'alġ p'oĉela kysmat'ęti.*

*V'idla jyj se c'uca, t'ak je m'ĉla kr'otky k'ikly.*

*N'oj je c'uca v'ęĉ zg'ubġla dl'ake k'ujky je b'ila v'upotrebi.*

Zanimljivo je da su *p'ĉka* i tvorenice od nje dosta grublji vulgarizam u odnosu na *p'izdy* i njezina upotreba uvijek je znak izrazito grube verbalne agresije.

*P'ĉka tġ mat'ęrina!* puno je grublje od *P'izda tġ m'aterġna.*

*S'ęma jy p'ĉky d'ola i z'oty je 'uspela.*

*'on je p'ĉka yd ĉyv'ęka! Zat'oĉi bġ ga tr'ębaly!*

*Prup'ĉkal je s'ę p'ęneze k'aj je šp'oral c'ĉlyga žyv'ota!*

U izrazima s manjom verbalnom agresijom, češća je imenica *p'izda* ili tvorenice od nje:

*D'ęnes p'uce n'oşiy t'ak t'ĉnke hl'aĉe ka ġm se p'izda p'ozna.*

*N'ęj p'izdiġi!*

*T'u je 'ispal je p'izda, a n'ĉje 'inaĉe l'oş ĉ'ovek.*

*J'ę te sp'izdiġla p'unġca!*

*P'izdek j'aden, d'ęj se sm'iri.* Taj izraz može biti upućen i djetetu.

*S'ame pġzd'arije d'ĉlaş. D'ęj se sm'iri!*

*Pup'izdiġ sam dyk sam t'o ĉ'ul.*

*N'ęgda se r'adiġy v'ęĉ p'ysl'uşal. Py c'ĉle dn'eve smy ĉ'akalġ ka by d'oşla p'ęsma*

*št'eruy smy št'ęlj ĉ'utġ i n'ĉsmuy se je n'ġgd'or zas'itġli. D'ęnes sij jy st'o p'ot za*

*r'edym p'yst'iş na J'utġ'ubuy i fl'ętny tġ dyp'izdi.*

*Št'o te resp'izdi! ka sij t'ak s'rdġt?*

Od pokazne zamjenice *v'eny* 'ono' (arhaičniji sinonim u odnosu na *ony* koji se danas više upotrebljava) tvorena je neutralna imenica za ženski spolni organ: *ven'o*. Zanimljivo je prenošenje naglaska na posljednji slog kao tvorbeni postupak. Potvrđena je kod starijih ispitanika, no konteksti rečeničnih potvrda po naravi stvari su podosta vulgarne naravi.

<sup>10</sup> Zanimljivo je da je u govoru Podturna zabilježena „mocijska tvorba“ od imenice *c'uca* – muški spolni organ zove se *c'ucek*. *C'ucek* je inaĉe u većini međimurskog dijalekta 'pas'.

<sup>11</sup> Zanimljivo je da taj glagol ima i iterativ: *respġž'uvatġ (se) / respġž'd'ovatġ (se)*.

*Pr'ijal ju je za ven'ο. T'ak je kr'ičala!*

*V'eč 'imaju t'akve k'upače g'ače ka im se ven'ο v'idj. Z'otj se podbr'ivleju sp'ot.*

2.1.1.3. *Glagol jeb'atj (se)*, izraziti i najčešće korišten vulgarizam, upotrijebljen s naglaskom na prvom slogu, a još ako se k tome upotrijebi srednje *e*, umjesto otvorenog *e*, ima znatno veći stupanj vulgarnosti i agresije: *M'oreš se j'ebatj z t'čm!* mnogo je grublje nego *M'oreš se jeb'atj z t'čm!*

Taj glagol ima 2 sinonima: nešto blaži vulgarizam *fukatj (se)* i izraziti eufemizam *ven'odjatj (se)*.

Glagol *fukatj (se)* i tvorenice od njega upotrebljava se najčešće onda kad kod govornika ne postoji izrazita verbalna ili seksualna agresija:

*„K'aj pak je t'ο kvr'ogj p'artner? – p'ital je N.N. „P'artnerj su tj 'onj št'erj se f'ukaju, a n'čsu už'ejenj. – ubj'asnjl mj je X.X.*

*N'egda su se pr'čk l'eta v sl'amj fukalj. N'čsu m'elj d'e dr'ugdj.*

*D'enes v'eč p'unu ml'odenkj n'čmajj b'člu venč'anicy. Ijn'ak se s'e f'ukaju pr'edj br'aka.*

Tvorbeno nije plodan: zabilježene su samo imenice *fuk'oč* 'muška osoba u spolnom odnosu' (*'Ima p'edeset l'čt, alj se 'išče fuk'očj m'otaju kulj n'e.*) i *fuk* 'spolni odnos (višekratni)' (*St'orj d'ečkj 'ideju na Maž'arsku na fuk.*)

Tvorenice od glagola *j'ebatj (se)* i *fukatj (se)*, ako se ne upotrebljavaju u detabuiziranom značenju, zadržavaju isti intenzitet vulgarnosti kao i temeljni glagoli:

*p'ujeb'atj. M'om ju je p'uj'ebel p'rvj d'čn.*

*p'ujeb'atj se. J'ampj se p'ujeb'alj j m'om je ust'ola v dr'ugem st'ony.*

*najeb'atj se: Djk se už'čniju, p'rve m'esece se naj'čbeju, a 'unda im je v'eč n'č zan'imljvu.*

*prejeb'atj. N.N. je prej'ebel s'e kunj'aricy v d'onem kr'ojj.*

*jeb'ovatj. Jeb'ovle r'adnice na p'oslu.*

*jeb'ovatj se: Ml'odj se d'enes v'eč r'anu p'očnejj jeb'ovatj.*

*p'uf'ukatj. P'uf'ukal je je na sl'amj.*

*p'uf'ukatj se. Na brz'inu su se p'uf'ukalj djk su ust'alj s'omj.*

Glagol *ven'odjatj (se)* i tvorenice od njega tvoreni su od pokazne zamjenice *v'enu*, kao i eufemizam za ženski spolni organ.

*Ven'odjatj se zn'ody, a d'elatj n'e znaju.*

*'on tj je ven'odjal s'e kunj'arice v s'elj.*

*J'ampj se se p'iven'odjalj djk su b'ili pij'anj pak se d'čte napr'ajlj.*

Glagol (*s*)*preven'odjatj* znači 'ispipati – u spolnom smislu': *S'ο ju je spreven'odjal p' c'eckjma j sp'ot g'oč djk su se k'opalj.*

Taj glagol i izvedenice od njega imaju i niz drugih značenja koje nisu vezane uz spolnost.

*ven'odjatj*

'nešto raditi, ali ne ozbiljno': *C'člj d'čn n'ekaj ven'odja p' dv'oru, a n'ikaj ne napr'ovj.*

‘smetati koga’: *N'ej me ven 'odjati. 'Očem m'alu m'ira.*  
 ‘ljutiti koga’: *Ven 'odjaju ga nu p'osly pak z'oty d'ojde t'ak s'rdit d'imy.*  
 ‘meškoljiti se’: *K'aj se t'ulky ven 'odjaš? Byš s'o pusteł'inu d'oli zr'ival.*  
 ‘uznemiriti koga’: *T'ak me zven 'odjal ka si c'elj d'čn n'čmrem m'ęsta n'ojti.*  
*udven 'odjati*  
 ‘razmrsiti što’: *udven 'odjaj t'o vr'ečicy, ali ka n'aš st'rgal.*

(s)preven 'odjati

‘sve redom pretražiti pipanjem’: *Preven 'odjala sam s'e sp'ot p'osteljum, ali sam n'č n'ašla p'ęneza.*  
 ‘nešto površno napraviti’: *S'am smy m'alu preven 'odjali z'ęmle. N'čsmu g'leb'oky k'opalj.*  
*Sl'aby si zr'ibal k'uhny. S'am si m'alu spreven 'odjal. B'oje t'o napr'avj.*

Imenice koje označuju spolni čin su sljedeće: *jeb'ača, jeb'ačina, j'ębańe, jeb'ovańe, fukańe* i *fuk*. Razlika između *jeb'ače* i *jeb'ačine* je to što se *jeb'ača* odnosi isključivo na spolni čin (*T'ek duk se uż'ęniju, jeb'ača je py c'ęle dn'eve, a p'osle n'čmrejy j'an dr'uguga v'ideti.*) dok se *jeb'ačina* (*S'am m'isli na jeb'ačiny, a na šk'oly n'ikaj.*) može odnositi i na maltretiranje općenito (*V'elky jeb'ačiny imam na p'osly. J'ębe me s'akj št'erj st'igne.*). *Fukańe* i *fuk* odnose se isključivo na spolni čin.

Zanimljivo je da vulgarizama i vulgarnosti vezanih uz homoseksualnost gotovo da nema. U značenju ‘homoseksualac’ ispitanici upotrebljavaju imenicu *buzur'ant*, ali bez ikakvih vulgarnih konteksta i eksplikacija<sup>12</sup> Imenicu *p'ęder* upotrebljavaju samo mlađi ispitanici.

Za mušku osobu s izrazitim ženskim obilježjima postoji naziv *pulyv'ičar*, a ta imenica se upotrebljava i za osobu muškog spola kojoj se nije spustio jedan testis. Za žensku osobu s izrazitim muškim obilježjima upotrebljavaju se imenice *pulyv'ičarka* ili *myšk'ača*.

2.1.1.4. Umjesto *kurckožica* ‘prezervativ’ u novije se vrijeme upotrebljava blaži izraz *g'umjica*, ali pod utjecajem suvremenog žargona mladih (*S'am bed'okj si nam'čęjy k'urck'ožice. T'o je k'o da bi j'el finy hr'ony z n'ajlunskym vr'ečjcy.*)

To je i zanimljiv primjer pseudoanalogonimije između govora Preloga i hrvatskog standardnog jezika – jedan sudionik razgovora koji nije kajkavac mislio je da je subjektu rečenice *K'urck'ožica my je p'očila pak je d'čte napr'aj.* puknuo prepucij.

2.1.1.5. Vulgarizam *d'rkati* ‘masturbirati’ i izvedenice uz temeljno vulgarno značenje imaju i druga:

<sup>12</sup> Zanimljivo je da u srpskom jeziku za homoseksualce kao žargonizmi postoje razlikovni termini *tobdžija* i *furundžija*. Primarno značenje imenice *furundžija* je ‘pekar’, a nastala je prema turcizmu *furuna* ‘vrsta peći u koju se kruh gurao i vadio posebnom lopatom’.

*nad'rkati* 'naljutiti koga ili podbosti protiv koga': *J'esy te nad'rkali na n'ega; V'eč je d'ošel v'es nad'rkanj pak je n'č'č'udu ka smy se p'ysv'adilj.*

*zdrk'ovatj se* 'osiono se prema nekom ponašati': *M'om č'č'em te v'idel se p'očel zdrk'ovatj na t'ebe.*

Zanimljivi su homonimni parovi s glagolom *d'rkati* 'trčati' i njegovim izvedenicama. Kod mlađih govornika koji više ne prepoznaju značenje starijeg homonima, u njihovoj svijesti su jednim dijelom i to vulgarnizmi.

*d'rkati* 'trčati': *C'č'lj d'č'en d'rka pu dv'oru.*

*pu'd'rkati* 'provesti vrijeme u trčanju': *K'oña p'ust'im ka m'alu pu'd'rka pu v'unj. N'emre b'iti s'am z'aprtj.*

*zdrk'ovatj se* 'rastrčavati se': *č'č'em sy d'eca d'ošla, m'om sy se p'očela zdrk'ovatj.*

*nad'rkati se* 'natrčati se': *C'č'lj d'č'en sy se d'ost nad'rkali v'unj.*

2.1.1.5. U značenju 'dobivati spolni nagon – o ženama' upotrebljava se glagol *g'onitj se* koji je izraziti vulgarnizam. *č'erj sy my se fl'etny p'očele g'onitj, a 'on jm je n'č' n'ikaj br'onj.* Taj glagol i njegovi kompoziti mogu značiti i spolnu aktivnost kad se negativno govori o njoj u kontekstu ženskog promiskuitetnog ponašanja: *Duk je stud'č'erala v Z'ogrebu, se c'č'ly vr'č'eme g'onjla; Duk je b'ila ml'oda, se nag'onjla. V'e se sm'irjla; N'ekaj se t'e pev'ač'ice preg'onjju z režis'erj.* U tom značenju su njegovi kompoziti *nag'onitj se* i *preg'onitj se*.

U značenju 'dobivati spolni nagon – o muškarcima' / 'dobiti spolni nagon – o muškarcima' upotrebljavaju se glagoli *r'ojcatj se* / *nar'ojcatj se*: *Š'est m'esećj sy sk'up j v'eč se ne r'ojca na nj'o; B'il je na pl'ažj pak se nar'ojcal k'ujky je m'ač'k b'ily t'am v b'adekjma.*

U značenju 'dobiti erekciju' / 'dobivati erekciju' upotrebljavaju se glagoli *nad'ičj se* / *nadij'ovatj se*: *Č'č'em jy v'idj, m'om my se nad'igne; St'orj je j v'eč my se sig'urny n'eče nadij'ovatj, alj ak my d'obru p'up'ušj, n'ekak my ide.* Zanimljivo je da se glagoli *pu'd'ignutj se* i *zd'ignutj se* nikada ne upotrebljavaju u kontekstu seksualnosti pa glagoli *nad'ičj se* / *nadij'ovatj se* služe kao još jedan primjer posebne tvorbe za vulgarni leksik.

2.1.1.7. Za promiskuitetnu žensku osobu najčešći je vulgarnizam *k'urva*, no postoje i drugi izrazi koji su nešto manje vulgarni, a imaju i ponešto drugačije značenjske nijanse u odnosu na glavni vulgarnizam. Naime, *k'urva* uključuje i značenje 'prostitutka' dok ostali izrazi (*fl'undra*, *fl'indra*, *f'uksa* i *lefk'očka*) upućuju isključivo na promiskuitet zbog uživanja u spolnim odnosima. Atribut koji se pridaje tim ženskim osobama je da su *jebežl'ive* (*T'e št'ere idejy k m'ešj sy t'ek jebežl'ive. Pr'avjju se sv'ete ka nar'ojcay m'uške.*). Taj se pridjev ne upotrebljava za muške osobe.

U jednom nadimku došlo je do prijelaza *v > k* zbog umanjavanja vulgarnosti: *K'urka M'ara.*

Za muške osobe sklone promiskuitetu najčešće se upotrebljava se vulgarizam *kurv'iš* (*I kurv'išuf s'in je kurv'iš; Kurv'iš nav 'čĕk už'eni pušt'enu ž'ensku.*). *Jeb'oč* može značiti vrlo potentnu mušku osobu, ali i također iskusnog, prepređenog čovjeka (*L'efku je b'itj gl'aven pul'itjčar v sv'ojem m'ęstj i kr'ojju. N'ęk d'idejju v Z'ogrep. T'am su pr'ovj jeb'očj i pij'čđu te v j'anjm z'alugajju.*)

Glagoli koji se odnose na promiskuitetno ponašanje i muškaraca i žena tvore se od imenice *k'urva* i njihova tvorba jako je plodna:

*k'urvatj se*

'mijenjati seksualne partnere; biti neumjeren u sklapanju intimnih veza': *D'ęnes se ml'odj k'urvajju v'ęč v 'osnuvni šk'olj.*

'baviti se prostitucijom ili pomoću spolnih odnosa doći do koristi': *P'unu jh se na p'oslju ze š'ęfjma k'urva pak t'ak napred'ujejju; Pj hut'eljma se k'urvala, a v'ę se drži k'aj je t'oj je jer 'ima n'ekve p'ęneze.*

2.1.1.8. Ne postoji imenica u značenju 'javna kuća'. Imenica *kurvar'aj* znači 'učestalo činjenje bludnih radnji' i 'nemoralno postupanje općenito': *'on s'akju s'ub'otju 'ide v kurvar'aj; T'oj pul'itjka tj je s'ę j'an kurvar'aj.*

2.1.1.9. Vulgarizmi koji se odnose na spolnost i spolne organe izrazito su plodni u tvorbi riječi i često, iako detabuizirani u odnosu na izvorno značenje, zadržavaju veliku dozu vulgarnosti, npr.

*p'ičkeš* 'osoba slabog karaktera': *V t'oga p'ičkeša n'ęmreš m'ętj p'uver'eńa.*

*pičk'orjti* 'neozbiljno raditi': *'on pičk'orj na p'oslju m'ęstju ka b'j k'aj 'ozbiljnu d'ęlal.*

*sp'ičkatj* 'uludo potrošiti': *'on sp'ička s'oj p'ęnzijju za p'or dn'i, a fam'ilija je gl'odna*

'nekoga jako verbalno uvrijediti': *Sp'ičkal ga je pred s'ęma*

'odbaciti koga': *Djk me tr'ębal, sam mu d'ober b'il, a v'ę me sp'ičkal da mu v'ęč ne tr'ębam.*

*sp'ičk'orjti* 'nekoga jako verbalno uvrijediti': *Sp'ičk'orjil ga je ka su mu s'oze išle.*

*p'izdjtj* 'gubiti živce, nervirati se': *Ne m'oraš m'om p'izdjtj. S'ę by v r'edy.*

*sp'izdjtj* 'nekoga jako razljutiti': *Št'oj te t'oj t'ak sp'izdjl?*

*resp'izdjtj* 'naljutiti koga': *K'aj me resp'izdjl! Sk'orujm sam ga tr'ęsnul.*

*resp'izdjtj se*

'jako se naljutiti': *Resp'izdjl se djuk je v'idel k'akve mu je s'in 'ocene d'yn'esel.*

'dobiti hrabrost ili odlučnost za što': *Djk n'ašj g'ub'idju, t'ęk se 'unda resp'izdijju i rast'urjju pr'otjvnjka.<sup>13</sup>*

*up'izdjtj* 'jako nekoga udariti' *T'ak me d'ogju zajeb'oval k'aj sam ga na kr'ojju m'oral up'izdjtj.*

<sup>13</sup> Komentar o hrvatskoj nogometnoj reprezentaciji na svjetskom prvenstvu u Rusiji koja je gotovo sve odlučujuće utakmice preokrenula u svoju korist.

*c'ucati* 'lagano ispijati sisanjem iz boce': *Prest'anij c'ucati! N'agnij sij p'i k'ak č'ovek!*

*zac'ucati* 'uludo potrošiti': *S'ep'eneze je zac'ucal k'aj je h'erbal.*

*k'určiti se* 'praviti se važan': *N'ekaj se k'urči, a c'čly fam'ilijy sij je razj'ebal zbyg t'e k'urve.*

*duk'určiti* 'dodijati; smučiti se; dosaditi': *Duk'určily mij je v'eč p'usl'ušati ga.*

*zaj'ebati / zajeb'ati*

'nasamariti koga ili dovesti u nepovoljan položaj': *J'anp'ut me zaj'ebal. Dr'ugij p'ot v'eč n'a!*

*zaj'ebati se / zajeb'ati se*

'dovesti se u nepovoljan položaj': *Zaj'ebal se ka je z'el kred'iti v'ly fr'ankijma.*

*zajeb'ovatij*

'zadirktivati koga': *Zajeb'ovalij sy ga ka se n'č ž'čnyl pak se h'itil p'ud c'uk.*

'maltretirati': *Pr'čveč me zajeb'ovljey na p'osly. D'ol bym 'otkaza.*

*zajeb'ovatij se*

'šaliti se s kime; neozbiljno postupati s kim': *T'i se t'p z m'enym zajeb'ovleš ili stv'arny t'ak m'isliš?*

'mučiti se s nekim poslom': *Zajeb'ovlem se z t'om k'ošnyum, a za dv'p dn'i je k'o da da sam n'č n'ikaj n'č k'osyl.*

'neozbiljno tretirati koga ili što': *T'i sij zajeb'ovleš z tl'akym, a m'oreš b'iti m'rtef na m'esti.*

*zaj'ebanij*

'koji je teške prirode kao osoba': *Zaj'ebanij je 'on č'ovek. N'iščij se n'č mre z n'im.*

'koji nije jednostavan': *Zaj'ebanij tij je t'p p'osel. N'č se t'i z t'čm b'aviti.*

*zajeb'ancija*

'zadirkivanje, i to okrutnije': *Ze srm'okym t'irajy zajeb'ancijy, a ij'onij m'orejy na t'p p'asti.*

'lagan posao': *N'čmy tij je fakult'et zajeb'ancija. Bez p'rybl'ema s'ep'yl'ože.*

'neozbiljno obavljanje posla': *T'p je n'č zajeb'ancija. Ak n'ekaj sf'ulate, m'ore b'iti ij m'rtvih.*

*sj'ebati (se)* 'upropastiti koga (sebe)': *Sj'ebalij sy ga na p'osly; Sj'ebal se z t'čm k'aj je g'v'oril uk'oli.*

*p'udj'ebati* 1. 'nahuškati na koga': *N'čščij ga je p'udj'ebal na n'as.* 2. 'nasamariti koga'. *P'udj'ebalij sy ga na p'osly.*

*naj'ebati* 'nastradati': *B'ode 'on v'eč naj'ebal ka kr'ode!*

*j'ębeš* 'metež; struka; gungula': *V'elki tį je t'ę j'ębeš z t'ęma 'izbegļcamį. Pak 'onį 'imajų v'ęč pen'es nek m'i! V'idįš k'akve m'obįteje 'imajų!*

*k'urvįnski* 'nepošten': *Pyl'itįka sų tį k'urvįnski p'oslį.*

2.1.1.10. Za testise se u izrazima gdje se ne aludira na muškost i seksualnost uglavnom upotrebljava imenica *j'ęjca* (*j'ęjce* za pojedinačni testis): *Ima s'amų j'anų j'ęjce; □ Za j'ęjca sų ga zgr'abįli.* Zanimljivo je da se u značenju 'proizvod peradi, nekih vrsta ptica i životinja koji služi za ljudsku prehranu' upotrebljava imenica *j'ęjce*.

U izrazima gdje se aludira na muškost i seksualnost upotrebljava se imenica *m'ęda* koja ima nizak stupanj vulgarnosti (*S'ędec n'ęma m'ęda!* – čest uzvik na nogometnim utakmicama; *Tr'ęba m'ęda m'ęti za t'ę!*; *'Ona nj'ęmų kųr'istį s'amų za t'ę ka spr'ęznį m'ęda, a m'islį da je b'ę 'oženįl.*).

2.1.1.11. U značenju 'sperma' upotrebljava se hungarizam *g'ęc*, ali samo u kontekstu oplodnje životinja, a u kontekstu ljudi ne. Zabilježena je samo elipsa u vulgarnosti: *K'ak jį se ne g'adį pųg'ętatį!*

2.1.2. *Vulgarizmi koji se odnose na obavljanje probavnih funkcija i organa vezanih za njih*

Lekseme koji se odnose na obavljanje probavnih funkcija i organa vezanih za njih, a upotrebljavaju se u stilski neobilježenoj upotrebi ispitanici ne osjećaju kao vulgarizme.

Vulgarnost glagola za obavljanje probavnih funkcija znatno se pojačava prefiksima -u i -z (*ze-*).

Ako se prefiks *z-* (*ze-*) doda na već prefigirane glagole s korijenima glagola za fiziološke potrebe, vulgarnost je izrazito izražena, npr. *p'osrati (se)* – *sp'osratį (se)*.

Ako je riječ o glagolima s prenesenim značenjima, uvijek je riječ o vulgarnostima. Ta se vulgarnost pojačava upotrebom prefiksa u tvorbi riječi.

U komunikaciji s djecom upotrebljavaju se glagoli *k'akatį* i *p'išatį*. Za fiziološke potrebe vezane uz veliku nuždu još se koriste eufemizmi *napr'ajtį* i *nam'ętatį se*:

*N'ęšće nam se nam'ętal pred l'ęsym. Da sam ga v'idel, bį ga sp'otral.*

*Napr'aj se v g'aće.*

*sr'atį*

'obavljati veliku nuždu': *'Idį v'ę sr'at ka n'aš m'ęral v 'altųbųsų trp'ęti; Pųč'ękaj me. 'Idem p'rvų sr'at pak 'unda kr'enemy ka n'am pų p'ętų m'ęral 'itį.*

*'Idį na z'ahųt sr'at, a n'ę pų gr'untų.* (Zahod je najčešće bio kod gnojišta, a mnogima se, posebno noću, nije dalo ići do njega, posebice po mraku pa su nuždu obavili odmah blizu ulaza u kuću.)

Zanimljivo je da se vulgarnost i agresivnost, kao i kod glagola *jeb'ati* znatno pojačava upotrebom srednjeg *e* u prezentu tog glagola: *S'ereš!* je puno grublje negoli *S'ereš!*

*N.N.-i su dv'og dni pr'edi nek su išli na h'odyč'ašče, n'ič n'ikaj j'eli niči p'ilj ka su n'a 'altubysu n'ič m'oralj 'itj niči sr'at niči sc'ot i ka n'ady m'oralj z'ahyda pl'očati. M'om su i d'omaj n'ekaj prešp'oralj.*

□<sup>14</sup> *sr'ati v'ože* 'teško obavljati veliku nuždu' *Zn'om v'ože s'ereš kaj si t'ak d'ogu v'u tem šekr'čtu!*

'dosadivati; zanovijetati': *Prest'anij sr'ati! Pu p'ički buš d'obil!; K'aj s'ereš!*

'govoriti protiv koga': *S'am s'ere pr'otif n'as.*

### *p'osratj*

'uprljati velikom nuždom': *P'osralj si s'ega z'ahyda duk si m'el sr'ačkj; K'aj si st'al v dr'ek? S'e su tj c'ipeje pusr'one; R'obača tj je pusr'ona. D'ej si jy presl'ičj. (Kako se donje rublje nije često presvlačilo, takav se problem često pojavljivao kod stavljanja košulje u hlače i kad je izvirila); D'čte tj je pusr'onu. D'ej ga up'erj i prem'otaj.*

□ *drž'atj se k'aj p'osranj g'olup*

□ *Ide k'aj da se p'osral.*

□ *Zl'otna v'ečer, p'osranu j'utru.*

'izbaciti što iz sebe kod velike nužde': *D'čte je puj'eluj p'eneza pak ga je p'osralu i s'e je b'ilu v r'edu.*

□ *Štečka m'očka l'once t'ere. K'aj puž'ere, t'o puž'ere. K'aj puž'ere, t'o p'us'ere.* Vulgarnost u ovoj rugalici pojačana je s rimom s glagolom *puž'čti* i otvorenim 'e koje se javlja jedno za drugim.

'pokvariti što: *S'e m'oraš pusr'ati! N'ikaj tj n'emrem prepust'iti!*

'ocrniti koga; osramotiti': *L'efku je n'ekuga ned'ožnuga pred ljudm'i pusr'ati.*

### *p'osratj se*

'napraviti veliku nuždu': *N'čsam se v'eč p'osral p'or dn'i. S'ič sam n'apeti; D'čte tj je pusr'onu. D'ej ga up'erj i prem'otaj.*

'napraviti veliku nuždu bez da se ode na zahod ili drugo prikladno mjesto': *B'il je p'ijan pak se p'osral.*

'nešto omalovažiti': *P'osral si se na s'e k'aj smu sk'up pr'čšli. K'ak si t'o m'ogel!*

*sp'osratj* = *p'osratj* – veći intenzitet

<sup>14</sup> Znakom □ označuju se frazemi.



*T'ak je b'il nal'okani kaj je s'eĝa šekr'ĕta sp'osral; Hrc'ice se s'e sp'osrale pu n'oĝži.*

*sp'osratj se = p'osratj se (jedino ne u značenju 'napraviti veliku nuždu' kao stilski neobilježeno) – veći intenzitet: Sp'osral se pu gr'untj.*  
*Sp'osral se na s'e k'aj je pr'edj gjuv'orjl.*

*nasr'atj*

*'ocrniti koga': Št'o me je t'o n'asral v s'eļi? K'aj v'e m'isljju v m'eņi?*

*n'asratj se*

*'napraviti veliku nuždu u velikoj mjeri i na naprikladnom mjestu': Št'o se t'o n'asral na dv'ory?*

*'pojaviti se gdje': P'ok mj sy b'ody t'u n'asralj duk 'imam n'ajv'eč p'osla!*

*z'esratj*

*'uprljati činjenjem velike nužde': Z'ešral sj c'ĕļuga z'ahuda. K'aj sj m'el t'rčkaljcy?*

*Št'o je z'ešral, t'ĕ n'ek j puļ'ize!*

*'upropastiti što': Z'ešral je s'e k'aj smj plan'ĕralj.*

*z'ešratj se*

*'uprljati se činjenjem velike nužde': N'ajel se gr'aha pak se v'eš z'ešral duk je išel na c'uk; B'il je p'ijan pak se v'eš z'ešral.*

*'obrukati se': Z'ešral sj se pred c'ĕļim s'eļum.*

*'usratj*

*'uprljati činjenjem velike nužde': 'Usral sj sj s'e hl'ače. K'ak m'oreš t'akuf na p'ot?; 'Usral mj je c'ĕļu h'izju.*

*'usratj se*

*'napraviti veliku nuždu': T'u mj se 'usral puđ l'ešum! S'ĕ se 'usral v 'altjbyšy. B'oje se na c'ugj peļ'atj. T'am je j'e z'ahut.*

*'jako se uplašiti': 'Usral se duk je č'ul kak str'ĕļajy. M'om je št'el d'imj puđ'ečj;*

*'Usral se duk sam zam'ohnuļ prema n'ešm.*

*dr'ek 'izmet' (mn. dr'ekj i dr'eka)*

*St'al sam v dr'ek; S'e sy dr'eka v k'uhņj. Št'o se t'o ne z'ul?; P'unj dr'ekj je b'ilj na gr'untj. K'ujkū p'ot je t'o išel sr'at črez n'oč?*

Ta je imenica izuzetno česta u frazeologiji:

*b'itj na p'oty k'ak k'oņskj dr'ek 'smetati'*

*S'am se s'rdj, dr'ek tj b'o t'rdj! (rugalica)*

*ž'ivetj v s'amum dr'ekj*

*st'otj k'aj dr'ek na c'eštj; K'aj t'u stuj'iš k'aj dr'ek na c'eštj. M'eņnj se!*

- St'olnu je na p'otu k'aj k'ónski dr'ek.*
- dr'ek na š'ibici 'potpuno beskorisno': D'enes ti je fakult'et dr'ek na š'ibici.*  
*N'oga k'oristi ud t'oga.*
- Dr'eka buš d'obil!*
- b'iti v (v'elkum) dr'eky 'biti u nevolji'*
- l'epiti se k'aj m'uha na dr'ek: 'on se l'epi k'aj m'uha na dr'ek na s'akuga*  
*št'erij ne v'aja.*
- K'aj s'akumu dr'eky t'i m'oraš v'rha udgr'isti!*
- M'isli ti je dr'ek zn'ati.*
- Št'o se s'rdi, dr'ek my t'rdi!*
- ft'ikatij se v s'akij dr'ek: P'ustij ga! N'ej se ft'ikatij v s'akij dr'ek!*
- put'eči k'oga z dr'eka 'izvući koga iz nevolja': Put'egel ga je z dr'eka, a v'e ga*  
*ni ti ne p'ozna.*

U komunikaciji s malom djecom upotrebljavaju se eufemizmi *k'akač* i *k'ukmač*.

*dr'ečiti* 'prljati izmetom': *N'ej mi dr'ečiti k'uhny. Z'uj si č'izme v št'erimij si*  
*sn'ožil št'alij.*

*z(a)dr'ečiti (se)* 'uprljati (se) izmetom': *Zadr'ečil si sj c'ipele. D'e sj t'o st'al?; Ak*  
*se zdr'ečiš v št'alij, b'oš se m'oral m'om presl'eči.*

*dr'ečen* 'uprljan izmetom': *S'e imaš dr'ečne c'ipele.*

*dr'ečny* (pril.) 'slabo, mlitavo': *J'okij dr'ečny 'ide t'o d'ely.*

*Dr'eksa!* 'uzvik kojim se izriče blago negodovanje'

Zanimljiv je eufemizam *l'ajny* koji pokriva i ljudski i životinjski izmet, ali također i povraćotinu: *C'ipeļ ti je zdr'ečeni. N'egdij si v l'ajny st'al;*

*M'el sam pr'eveč t'rdij l'ajny; P'ub'ira l'ajny k'olij p'unta.* (Nekada nije bilo umjetnog gnojiva pa je izmet bio prava dragocjenost.)

*T'ak je v'eč bet'ežen kaj l'ajny p'uvr'ača.*

Pseći izmet je *brb'onek*, a mišji *m'išuvijina* (*S'e je pu n'ožij m'išuvijina.*)

Bogat je i leksik vezan za proljev:

*dr'isnuty* 'naglo izbaciti izmet uslijed proljeva'

*dr'iščati* 'naglo izbacivati izmet uslijed proljeva'

U značenju 'proljevanje' postoji čak 4 sinonima: *dr'išeļ, dr'iska, dr'išļa, sr'ačka*

*sc'ati*

'mokriti': *Meh'ur mij je prehl'ajen. C'elij n'oč sam 'išel sc'ot.*

*V k'ontij 'idij sc'ot ak ti je z'ima pu n'očij;*

*Ž'ene se puč'enejij duk 'idejij sc'ot.*

*Sp'ila sam č'udaj v'ode pak v'e st'olnu m'oram 'itij sc'ot.*

*sc'ati kaj kub'ila* 'obilno mokriti'

*Sc'ot, n'oge pr'ot, sp'ot!* 'blago poticanje djece da odu na spavanje'

□ *N'emreš pr'otj v'etry sc'atj.*

*p'oscatj*

‘uprljati činjenjem male nužde’

*V d'omu pusc'one m'orajy presl'očiti.*

*S'ęga p'oda sĳ p'oscal duk sĳ išel na k'onty sc'ot.*

*Pušć'im se pak 'idemy.*

*M'orem c'ęly n'oč zdrž'atj ka se n'ejdem pusc'atj.*

*P'oscal se je v g'aće.*

‘osramotiti koga’

*P'oscal ga je pred s'emj.*

*p'oscatj se*

‘pomokriti se’

□ *pusc'atj se ud sm'ęha*

*'uscatj*

‘uprljati činjenjem male nužde’

*S'ę sĳ je hl'aće 'uscal. K'ak t'akuf m'ore 'iti na p'ot!*

*'uscatj se*

‘pomokriti se na neprikladan način’: *B'il je p'ijan j v'ęs se 'uscal.*

‘uplašiti se’: *'Uscal se ud str'oha duk je išel s'om pu n'očj kre gr'obja.*

*z'ęscatj*

‘obilno pomokriti što ili koga’: *S'ę št'ęnge mj je z'ęscal duk je pu n'očj h'odan sc'ot; Pij'oncj sĳ s'ęga z'ida z'ęscalj.*

‘ocrniti koga; osramotiti’: *Z'ęscal me pred s'ęma.*

*z'ęscatj se*

‘obilno se pomokriti na neprikladno mjesto’: *V'ęs se z'ęscal; J'oj k'aj se z'ęscal v g'aće!*

‘jako se uplašiti’: *Z'ęscal se duk je v'idel k'ak se t'ęzn'ob'iti.*

*n'ascati*

‘izmokriti veću količinu mokraće u nešto’: *N'ascal je p'unu k'onty.*

*n'ascatj se*

‘pomokriti se u velikoj mjeri’: *K'ujky sam se n'ascal ud t'ulky p'if!*

‘pojavit se gdje (pej.)’: *K'aj ste se t'u n'ascalj!*

Za mokrenje životinja postoje 2 glagola: jedan za konje (š'orgatj) i jedan za krave (hl'ęvjtj: *Kr'ava r'on 'unda hl'ęvj da jĳ d'ojjm.*)

U prenesenom značenju ti se glagoli mogu upotrijebiti i u kontekstu ljudskog mokrenja ako je bilo jako intenzivno: *naš'orgatj se: M'ore se naš'orgatj t'ak da*

*scal'ina t'eče pr'čēk c'ēste; T'ak pr'čēk n'očj gl'asnū hl'čvī vū vedr'icy ka smū se s'ī zb'udīlj.*

Glagola kojima se izražava ispuštanje plinova iz crijeva nema puno i nije jako razvijena tvorba riječi s kojima bi se izricala prenesena značenja.

*prd'ētj: Naj'čla sam se gr'aha pak s'am prd'im.*

*p'rdnūtj: N'eščj je p'rdnūl i smrd'ēlū je k'aj vr'ok, a pr'avīlj smū se k'o da je n'č n'īšt.*

*nap'rdeť se: J'čsmū se nap'rdelj ūd gr'aha!*

Glagol *sp'rdeť se* je zanimljiv jer se prefiksom *s-* postiglo izricanje trenutnosti, većeg intenziteta i svršenosti te radnje. Za taj glagol ne postoji ekvivalent u hrvatskom standardnom jeziku: *K'aj se sp'rdel. Smrd'i ka bī d'olī 'opal!*

Imenica *r'it* 'stražnjica' ima vrlo nizak stupanj vulgarnosti (*K'akvū v'elky r'it 'ima!; N'ikvū r'it n'čma; N'ej sī z p'rstj pū r'itj 'itj! T'o je j'okū g'rdu; K'am d'ovļejū jn'ekcijū? V r'it.*)

Ta je imenica sastavnica velikog broja frazema:

- p'astj na r'it* 'jako se iznenaditi'
- N'apšj sī v r'it!* 'izraz odbijanja nečeg što nam netko daje nakon dugog nagovaranja'
- V'ē sī jh n'apšj v r'it! V'ēč mī je n'čtr'e tv'oij p'enezi!*
- P'īšj me (ga, ju) v r'it!* 'izraz laganog negodovanja': *M'ī smū sī kv'it j na kr'ojū p'īšj me v r'it!*
- na r'it se s'ēstj* 'jako se iznenaditi': *Na r'it sam se s'ēl duk sam t'o č'ul.*
- S'amū za sv'oju r'it gled'i.* 'Samo misli na svoju korist.'
- dūb'itj pū r'itj* 'loše proći': *N'ašj nūgūmet'ošj sū d'obīlj pū r'itj ūd Franc'ozi.*
- kūš'uvatj r'it komu* 'jako se kome ulagivati ili pokazivati zahvalnost': *V'ī bī jh tr'ēbalj v r'it kūš'uvatj, a n'č ka se n'ečete z n'imj nīť spūm'inatj!*
- v r'it n'ogū dūb'itj* 'biti izbačen iz čega; biti izabran'
- m'ētj rit k'aj dv'o gr'aha v r'opček zav'ezane* 'imati izrazito malu stražnjicu'
- P'ok tī v r'itj fr'fra!* 'izraz negodovanja kad je netko nemiran ili se meškolji'
- Idj v k'usīnū r'it!* 'izraz laganog negodovanja'
- nīť v r'it nīť m'imū* 'nije točno određeno'
- N'čk 'ide v r'it!* 'izraz laganog negodovanja'
- l'uftatj sī r'it* 'ljenčariti'
- Pr'ēdj tī zgūr'i nek v r'it dūlet'i.* 'izraz prijekora maloj djeci kad jedu i usput skaču ili se igraju'
- Aky 'ona ne gūv'orj, 'unda jī r'it b'rbja.* 'kritika nečije brbljivosti'
- Zas'ēla se ka je n'č m'ogla r'it sp'uknūtj ze st'olca.* 'kritika nečijeg dugog zadržavanja u tuđoj kući'

- „K'am 'ideš? Vr'it na h'am ka b'um v'idel k'ak je t'am.“ ‘podrugljiv odgovor na nečiju radoznalost’
- Č'obe su t'j čer'lene k'ak m'ajm'nyva r'it.
- S'aka r'it d'ojde na šekr'č'et. ‘Svatko će jednom osjetiti posljedice svojih loših djela.’
- N'ę znam d'ę m'ij je r'it d'ę m'ij je gl'ova! ‘U velikom sam poslu.’
- yd sv'oje r'it'j ft'rč'j i n'ęk'ymy d'at'j ‘dati nekom od svojeg siromaštva’
- T'ak l'ažeš ka t'j se z r'it'j kad'i!
- Zd'ign'j t'oj deb'ely r'it! □ r'ivat'j se k'aj r'obača v r'it ‘ulagivati se kome’ □ p'ast'j na r'it ‘iznenaditi se’ □ B'oje b'j t'j b'ilu da s'j s'j jez'ika v r'it p'yr'inul! ‘Bolje bi ti bilo da si šutio.’
- z'l'uftat'j s'j r'it ‘izaći na svježi zrak; maknuti se iz kuće’: ‘Idem na španc'č'er ka s'j r'it m'aluy z'l'uftam.
- m'ęt'j r'it k'aj kr'ušny p'eč'
- m'isl'it'j s'amuy na sv'oju r'it ‘misliti samo o svojim potrebama’
- N'ę znam d'ę m'ij je r'it, d'ę m'ij je gl'ova.
- On je n'č' sv'oji r'it'j g'azda. (kritika nekom tko previše jede)
- V'ę t'j b'oj na r'it'j kr'una zr'osla! (Kaže se nekom kome smo na silu udovoljili.)
- V'ę m'j se m'oreš v r'it naph'at'j!
- S'ę zajeb'ovle k'aj da 'ima r'it j' gl'ovy.
- D'om t'j j'oj pu r'it'j t'ak ka se b'oš č'oh'jal!
- 'Ima v'ęč v r'it'j neguy v gl'ovi.
- L'ęfkuy se pu t'už'j r'it'j sm'icat'j.
- Zd'ignuy t'oj deb'ely rit! N'ęj s'am sed'ęt'j! ‘izraz negodovanja zbog nečije lijenosti’
- Na v r'it n'j m'imuy!
- Dv'ajst'j p'et na r'it d'ub'iš! ‘izraz laganog negodovanja’
- r'it s'j č'oh'lat'j ‘besposličariti’: D'uk m'i d'č'lamuy, 'on s'j r'it č'oh'la.

Vulgarizmi koji nisu vezani uz spolnost:

Od vulgarizama koji nisu vezani za spolnost u govoru Preloga čest je glagol *c'rkat'j* u značenju ‘spavati’, a dolazi u kontekstu kritike lijenosti i pasivnosti: *C'rka pu c'č'le dn'eve; D'uk 'on c'rka, j'oj se t'u m'oč'jm.*

Glagol *crk'ovat'j* ‘ugibati’ i *c'rknut'j* ‘uginuti’ ako se upotrebljavaju za ljude izraziti su vulgarizmi: *S'om buš crk'oval! B'oš j' t'i fc'rkel! N'aš z'nav'č'ek!* U kontekstu životinja to nije vulgarizam. Može se koristiti i u značenju ‘prestati biti u funkciji čega; prestati raditi’ i tada je to blagi vulgarizam: *Fc'rkluy je n'ivuy prijat'ęlstvuy; 'Altuy m'ij je fc'rkel na c'ęst'j.*

Prefiksacijom glagola *c'rknut'j* s prefiksom *-v* ne dobije se novo značenje, a za razliku od glagola koji se odnose na probavu, prefiksacijom se ne povećava vulgarnost, dapače, čak se u nekoj mjeri i smanjuje.

Postoji i vulgarizam vezan uz jelo: *žr'č'et'j* ‘opijati se’, *pužr'č'et'j* ‘puno pojesti’, *puž'irat'j* ‘proždirati’, *užer'oš* ‘pijanica’

## 2.2. Vulgarnosti

**Vulgarnosti** bi bile rečenice s opscenim sadržajem, najčešće s jednim ili više vulgarizama, ali ne nužno jer može biti riječ ili o eliptičnoj rečenici (*N'egda su m'oš i ž'ena n'č v'idli j'an dr'uguga g'ole, a v'e pak je n'urm'alnu ka ž'ene j'ašejju m'uške ilj sj č'ak l'ižejju j'an dr'ugum; T'q bi se d'ola i pyd p'azyhy ak n'ikak dr'ugač; D'obra i py pl'ofti pyb'ere;*<sup>15</sup> *Niti z m'etlum bi ju n'ej!; č'ohla sj py c'čle dn'eve.*) ili o eufemizmu (*Pr'čk n'e je pr'ešly p'ol s'ela.*)

Većina autora u dosadašnjim radovima uglavnom koristi termin psovka koji isprepliće bez ikakve metodološke razrade s pojmovima „vulgarizam, vulgarnost, prostota, kletva, pogrda...”

## Podjela vulgarnosti

Podjela koju predlažemo u ozračju je Austinove teorije govornih činova. Vulgarnosti (iako ih Austin ne spominje) su za nas performativni iskazi – iskazi kojima se nešto čini, kojima se djeluje, koji ne podliježu mjerilima istinosnih vrijednosti, nego mjerilima posrećenosti, prikladnosti i uspješnosti izvedbe – za razliku od konstativnih iskaza. Za razliku od konstativa što podliježu kriteriju istinitosti i lažnosti, performativi se određuju kao posrećeni, odnosno neposrećeni. Austin navodi konkretan oblik performativa na primjeru vjenčanja: govornim činovima koji tijekom obreda izgovaraju mladenka i mladoženja ne prenosi se niti se opisuje ono što se događa na vjenčanju, nego se samo obavlja čin vjenčanja. Osim vjenčanja, primjeri klasičnih performativa su krštenje, imenovanje broda, oklada..., a zajedničko svima njima jest da ne izvještavaju o učinjenoj radnji, nego stanovitu radnju oblikuju.

Podjele govornih činova nisu nimalo jednostavne, a to kaže i Austin u svojoj podjeli performativa gdje analizira kakav učinak, tj. kakvu ilokuciju ili perlokuciju<sup>16</sup> performativi imaju na sugovornika<sup>17</sup> „Otpočetka bi nam trebalo biti

<sup>15</sup> Stravstvena i u spolnom odnosu aktivna žena lako ostane u drugom stanju jer „u sebe pokupi“ i ono što je ostalo po plahti.

<sup>16</sup> Prema teoriji govornih činova, ilokucijski čin temelji se na konvencionalnim pretpostavkama o ciljevima izričaja i konteksta u kojemu nastaje. Primjerice, učinak rečenice *Dajem vam otkaz.* izgovorene pod određenim okolnostima jeste promjena položaja sugovornika s obzirom na zaposlenost, tj. gubitak posla. Perlokucijski čin odnosi se na učinke koji nisu ograničeni konvencionalnim tumačenjem izrečenoga ili namjerom govornika. Primjerice, učinak rečenice *Dajem vam otkaz.*, izgovorene pod određenim okolnostima, osim gubitka posla može u sugovornika izazvati potištenost ili pak osjećaj oslobođenja od posla koji mrzi, što nije dio konvencionalno očekivanoga učinka ilokucijskoga čina.

»Prvo smo razabrali skupinu stvari koje činimo u kazivanju nečega, koje smo sve skupa saželi rekavši da izvodimo lokucijski čin, koji je ugrubo ekvivalentan izricanju neke rečenice s nekim smislom i referencijom, a to je pak ugrubo ekvivalentno „značenju“ u tradicionalnom smislu. Drugo, rekli smo također da izvodimo *ilokucijske činove* poput obavještavanja, naređivanja, upozoravanja, jamčenja itd., tj. iskaze koji imaju neku (konvencionalnu) snagu. Treće, možemo također izvoditi *perlokucijske činove* – to je ono do čega dovodimo ili što postizemo s kazivanjem nečeg, poput privoljavanja, uvjeravanja, odvrćanja, pa čak i, recimo, iznenađivanja ili obmanjivanja.« Austin 2014: 79

<sup>17</sup> „**Verdiktivi** se sastoje od donošenja nekog pravorijeka, službenog ili neslužbenog, na temelju dokaza ili razloga kao što su vrijednost ili činjenica, ako su one međusobno uopće razlučive... **Egzcitiv** je donošenje odluke u korist ili protiv nekog tjeka radnje ili njegov zagovor. To je odluka da nešto treba

jasno da i dalje ostaju velike mogućnosti rubnih ili nezgrapnih slučajeva ili preklapanja.<sup>18</sup> Za svaku od pet navedenih temeljnih kategorija daje primjere preklapanja s ostalima, a posljednja dva razreda smatra krajnje najproblematičnijima.

Tako i mi analiziramo kakav učinak i kakvu ilokuciju ili perlokuciju govornikova vulgarnost ima na sugovornika. U našoj podjeli vulgarnosti temeljno je načelo to da ista jedinica može biti u više kategorija, ovisno o tome koja je bila komunikacijska namjera govornika.

Predloženu podjelu vulgarnosti ne smatramo konačnom, već je prepuštamo daljnoj razradi.

### 2.2.1. *Psovka je vulgarnost koja u sebi mora sadržavati 3 elementa:*

- a) vulgarizam<sup>19</sup>
- b) upućenost sugovorniku u direktnoj komunikaciji
- c) namjera moralnog povređivanja sugovornika<sup>20</sup>

Ako izostane bilo koji od tri nabrojana elementa ne možemo govoriti o psovci. Ako nedostaje vulgarizam (*B'ole da si se n'č r'odil k'ak si b'čdasti!*), onda se radi samo u uvredi, a ako nema namjere upućenosti sugovorniku u direktnoj komunikaciji (*J'ebem j'č ---u m'ater k'aj je napr'aj z d'ržave!*) ili namjera moralnog povređivanja sugovornika (*K'ak si prij'atel, j'ebem ti m'ater, n'čsmu se v'čč d'ogy v'idli! 'Idemu si n'ekaj sp'ijemu.*) riječ je samo o vulgarnosti.

Psovka je najčešće upućena kao seksualno nasilje prema a) najbližim ženskim srodnicima sugovornika: majci i sestri (zanimljivo je da nije zabilježeno da je upućena kćerima sugovornika)<sup>21</sup> b) govornikovim religioznim svetinjama c) prema govorniku samom.

Ovdje nećemo navoditi primjere psovaka jer one su dobro poznate i ne izriču ništa osobito zanimljivo osim onog što smo rekli u samoj definiciji psovke, a to je da psovač grubo nasrće na moralni integritet sugovornika, a uzrok i kontekst nije važan za naše istraživanje. Originalnija je jedino ova:

□ *P'izda ti m'aterina št'era te sk'otila i na št'iri n'oge pust'ovila!*

---

biti tako, za razliku od prosudbe da to jest tako... **Komisivima** je jedina svrha obvezati govornika na neki tijek radnje... **Behabitivi** uključuju pojam reakcije na tuđe ponašanje i životne okolnosti te stavove i izražavanje stavova prema nečijem prošlom ponašanju ili predstojećem ponašanju... **Ekspozitivi** se upotrebljavaju u činovima izlaganja, uključujući izražavanje mišljenja, vođenje rasprave te razjašnjavanje pojedinih upotreba riječi i referencija. (Austin 2014: 108-114.)

<sup>18</sup> Austin 2014, 70-74.

<sup>19</sup> „Po svoj prilici zbog društvene neprihvatljivosti mnogih psovackih izraza oni (vulgarizmi, op. a.) u psovkaama mogu biti zamijenjeni (vrlo često po kriteriju fonijske sličnosti ili tek istog početnog slova), pa u konačnici i ispušteni.“ (Badurina-Pranjčović 2014: 232)

U vrlo rijetkim primjerima, kao što je *Majku ti....!* izostavljen je glagol, no u psovci umjesto govorom on je izražen jakom agresivnošću i gestikulacijom pa možemo reći i da nije stvarno izostavljen i da takvi primjeri nisu u nesuglasju s našom definicijom.

<sup>20</sup> Pranjčović i Badurina uvredu sugovornika smatraju tek jednom od mogućih funkcija psovke (Badurina-Pranjčović 2014: 233). Užarević kaže da je »relativno malo onih psovki koje istinski vrijeđaju, ponizuju ili uništavaju.« (Užarević 2012: 182).

<sup>21</sup> Razlozi za to mogu biti sljedeći: a) majka je čovjeku najveća svetinja, a sigurno je ima b) moguće je da govornik nema kćer, ali čak i da je ima, velika je šansa da je maloljetna i najgori psovač bi imao nekakvih prohibicija prema toj činjenici. Za sestru, ako je sugovornik ima, za pretpostaviti je da je ipak primjerenijih godina.

**2.2.2. Kritika ili izvrgavanje ruglu različitih društvenih pojavnosti ili djelovanja konkretnih osoba**

a) kritika ili izvrgavanje ruglu različitih društvenih pojavnosti ili djelovanja konkretnih osoba vezanih uz tzv. »seksualnu revoluciju«, a koje govornik smatra negativnima ili neprimjerenima

*V'ěč s'j p'uce d'imy p'ělajy d'ěčke, zakl'ěneju se v s'oby j'j'ěbeju duk s'j j'apa i m'ama d'omaj. Pa k'am t'ò sv'ět 'ide?*

*N'ěmy je št'ela d'at'j jeb'at'j pak j'y je st'aj.*

*Na m'atyraln'y d'enes d'ěca 'ideju ka se drug' 'ěrajy j'j'ěbeju.*

*F'ukat'j se m'oreju, a d'elat'j n'ě znajy.*

*D'enes v'ěč p'un'y 'osnyvnyšk' olc'j p'uš'j, a n'ěštern'j č'ak i f'ukajy. K'am je t'ò sv'ět d'ošel? Št'ò ih ydg' oja? V'ěč im niťj v c'irkv'j n'ikaj ne g'uv'or'ijy pak d' 'ělajy k'aj 'očeju.*

*Z t'ěma filmim'j d'ě s'y g'ol'j i d'ě se s'am f'ukajy sablažn' 'ov'leju ml'ode.*

*Sl'aby je t'ò d'enes kršć' onstvu. Sk'or'ym se s'i j'ěbeju m'akar s'y n' 'ěyž' 'ejen'j, a r' 'ětky št'ò 'ima v'ěč d'ěce.*

*Gl'um'ica m'ora p'rvy p'uk'ozat'j c'ucy, 'unda d'ub'i b'olše 'uluge.*

*D'uk je b'ila n'ěpuznata gl'um'ica, k'ajk'ojem'y režis'eru je d'ola p'ičky ka d'ub'i 'uluge, a v'ě g'uv'or'j da s'y je s'j'oval'j.*

*N'ě se sm'ět'j jeb'at'j pr'ěd'j nek s'y už' 'eňj. D'ěčky b'rne škr'j 'oka, a p'uca yst'one s'oma.*

*„K'aj pak je t'ò kvr'ogy p'artner?„ - p'ital je N.N. „P'artner'j s'y t'j 'on'j št'er'j se f'ukajy, a n' 'ěsu už' 'ejen'j.“ - ybj'asn'j my je X.X.*

*L'efky je t'ěma gl'um'icama, gl'um'cima, p'yl'it'ičar'ima, pev'oč'ima...k'urvat'j se ze s'ědemdeset l' 'ět. T' 'ě s'y s'i nezd' 'ělan'j. S'j'ot'ina je v'ěč z š'ězdeset p'otp'ny za n'išť, a k'amul'j za jeb'ač'jny.*

*D'enes se k'urck' ož'ice v'ěč t'rž'jy v 'objčn'j z'odr'ugama. N'ěgda se t'ò s'am v ap'ut' 'č'kaj m'ogly k'up'it'j. K'am t'ò sv'ět 'ide?*

*V'ěč j n'ěštern'j svečen'ik'j g'uv'or'ijy da m'isl'it'j na jeb'ač'jny je n' 'ě gr' 'ěh. K'am t'ò sv'ět 'ide?*

*T'ak kr'otky k'ik'ly n'os'jy ka im se p'izde v'id'jy.*

*T'ak t' 'ěnke hl'ače d'enes p'uce n'os'jy ka im se p'izda v'un p'ozna.*

*D'enes p'uce n'os'jy zdr'opane hl'ače, i t'ak ka im se c' 'ěl'j k'um'od'j k' ože v'id'jy.*

*Sv'ět 'ide v p'ičky m'ater'jny!*

b) kritika ili izvrgavanje ruglu različitih društvenih pojavnosti ili djelovanja konkretnih osoba, a koji nisu vezani uz spolnost

*Nav'č'k zas'ěre s'ě k'aj se d'ug'uv'or'imo.*

*Pr'odal je z'ěm'ly i za č'as je 'uspel sp'ičkat'j s'ě p'ěneze.*

*T'ò p'osra b'j se na m'ěne p'ust'ov'jala!*

*Zac'ucal je s'ě kaj je m'el'j v'ě se p'ut'oca yd n'ěm'ila d'y n'ědraga.*

*T'ak me d'ogy zajeb'oval k'aj sam ga na kr'ojy m'oral y'p'izd'it'j.*

*C' 'ěl'j sv'ět 'ide v p'ičky m'ater'jny! P'yl'it'ičar'j m'isl'ijy da b'ud'y z'nav'č'k m'ogly kr'ast'j, al'j i t'om'y b'y fl'ětny d'ošel k'aj.*



**2.2.3. ohrabrivanje:** *J'ebem mu m'ater, pak n'čje s'e g'otuju. D'ej pr'objaj 'išče j'anpuť. M'oreš t'i t'õ.*

**2.2.4. zakletva ili vrlo emotivno potvrđivanje:** *Prije bi puđ'ebel sv'oju m'ater negu bi mu duzv'õlil ka t'õ napr'õvi!*

### 2.2.5. erotska naracija:

Za razliku od kategorije opisane u 2.2.2., ovdje je cilj sudionika u takvoj komunikaciji (najčešće muških) podsticanje erotskih maštarija bez moraliziranja.

*Je je j'ẽ? J'ẽ ju je. 'Jesu li imali spolne odnose? Jesu.'*<sup>22</sup>

*V t'ẽm filmu se s'am j'ebuju. 'Opće ga n'č r'adnie.*

*Vel'i da je na m'oru j'ebel Švab'ice.*

*V Ljubl'anij je j'ẽ k'inu d'ẽ prikaz'uvuju filme d'ẽ se fukaju. S'ẽ se v'idj. (Tako su se došaptavali mladići krajem osamdesetih godina. U Ljubljani blizu željezničkog kolodvora krajem osamdesetih bilo je kino „Sloga“, prvo koje je prikazivalo pornografske filmove u Jugoslaviji. Pornografija nekada nije bila raširena i „normalna“ pojava kao danas.)*

*Duk je ml'õda d'ošla k r'õnj m'ẽšj vj'utru p'osle sv'atj, s'i m'uškj su ju v c'irkvj gl'edalj k'ak h'õda j zamišlj'õvalj sv'ašta. Guvur'ilj su da se m'ore pužn'atj pu h'õdu da se pu fukala.*

*V'ẽ su se 'onj j'ẽ pu fukali.*

*C'uca jm se m'õm nas'aftala duk su v'idle z k'akvj m je 'altum d'ošel.*

*Duk zgl'edaju N.N.-a, k'aj št'erjima se c'uca użn'õj, a da n'čma p'ẽneze, niť j'ana bi ga n'ej št'ela pu gl'edatj!*

*T'e št'ere 'ideju k m'ẽšj su t'ek jebežl'ive. Pr'avijju se sv'ete ka nar'õjcaju m'uške.*

*Š'ẽ se v skl'adištu j'ebel z r'adnjum j k'urac mu je 'ostal zav'ezani. M'õrala je č'ak d'õjtj j h'itna p'õmuč.*

*V N'ẽmačkj sam v'idel da v n'ekvum duč'anu t'ržjju el'ektrične k'urce. T'akj m'uškj n'adu v'ẽ niť tr'e!*

*Duk je n'ekva gr'upa pu p'ẽvala „F'afala sj m'i t'i, f'ala tj.“, j'õ sam m'islil da su t'õ n'õte za gl'azbenj.*

*V M'ažarsku st'õrj d'ẽčkj 'ideju na jeb'aču.*

*N.N. v'ẽ s'igurnu n'ẽmre jeb'atj. K'ak je 'unda t'õ ml'õda št'ela za n'ẽga 'itj?*

*V M'ažarsku 'ide na fuk.*

*Imam l'upañe s'rca j d'igañe k'urca.*

*Pu c'ucj tj b'õha t'õnca! (rugalica)*

### 2.2.6. ugodno iznenađenje

*Pr'ẽstvurj n'ẽgdj! Pak d'ẽ sj t'õ n'ašel.*

*D'ẽ sj, p'izda tj m'aterina! Sj ž'if. D'õgu sam te n'č v'idel!*

*Tj b'õkca! Pak l'ẽpu sj t'i t'õ zasl'užil.*

<sup>22</sup> Izvrstan primjer kako se s malo fonema može izraziti cijeli dijalog.

**2.2.5. neugodno iznenađenje**

Kr'ucj'iks! K'ak sam srd'ita!  
 J'ębyte, pa k'aj t'o d'ęlaš!  
 'Isyr'at B'ogarat, pak k'aj se t'o pr'ipetily!

**2.2.6. blagi prijekor:**

'Idi l'ęp o v r'it!  
 Vr'it k'ob 'iljny! Vr'ok te sk'ęil! Vr'ok ti j'ębi m'ater!  
 Prestu'ori m'ater!  
 J'esen t'j r'ępy!  
 J'ęsen j'uj! J'ę me zaj'ębala!  
 P'iksa t'j m'aka!  
 T'j b'osara!

**2.2.7. oštri prijekor**

S'ę s'j sp'osral k'aj sm'ę št'ęlj d'ęlatj.  
 Kr'istuša t'j tu'ojega!  
 N'orc B'oguf!  
 M'oreš se j'ębatj z t'ęm!  
 N'ej b'itj k'urva! D'rži se d'oguv'ura.  
 N'ej b'itj p'ička!  
 J'ębal t'j vr'ok t'o g'rdy l'ampy!  
 N'orc B'oguf! (blaga psovka)  
 S'ame p'izd'arije d'ęlaš. D'ej se sm'irj.

Zanimljivo je da se u vulgarnostima odnosni pridjev od imenice *B'ok* koristi nastavak *-uf*, a u pobožnim izrazima nastavak *-j*: *M'ajka B'ožja*; *s'akj B'ožj d'ęn*

**2.2.8. odbijanje:**

M'oreš se j'ębatj z t'ęm!  
 P'ul'itjčari se m'oreju j'ębatj! V'ęč n'em gl'asat!  
 P'ičky m'ateriny bym t'o napr'aj!  
 K'aj d'ęlaš? Gr'obam d'ę sam se p'osral. (ironičan odgovor na nečiju radoznalost)

**2.2.9. frustracija (nemoć):**

D'uk 'určily m'j se v'ęč z t'ęm b'aviti.  
 J'ębel me c'ęlyga ž'iv'ota!  
 Š'ęf me j'ębe na p'osly.  
 Zaj'ębel me je za p'unu pen'es.  
 S'ę m'j je v'ęč dup'izdily. D'ost m'j je s'ęga.  
 D'uk me tr'ębal, sam m'j d'ober b'il, a v'ę me sp'ičkal da m'j v'ęč ne tr'ębam.  
 P'un m'j je k'urac s'ęga!

**2.2.10. prijetnja:**

*B'oš se t'i t'am sp'osral!*

*Pum'alj me respjžž'uvješ! Prest'anj!*

*P'ičkuj tuj put'erem!* (prijetnja upućena muškoj osobi)

*N'abijem te na k'urac!*

*B'oš t'očuj sr'al duk te pr'imem!*

**2.2.11. ruganje nečijoj lošoj situaciji ili izražavanje zloradosti**

*J'ęsu ga sp'ičkalj na p'osluj!*

*Sp'osral se z t'čem kaj je 'iskal p'ęneze.*

*B'il je p'ijan pak se v'ęs z'ęsral.*

*Sp'osral se ud str'oha.*

*T'ęje n'ę n'igd'or p'ičkuj v'idel!*

**2.2.12. ekspresivnost (intenzifikacija) značenja**

*Pustj ga. T'oj tuj je zaj'ębanj č'ovjek!*

*Š'ęf muj je j'ębenj.*

*za c'ucjnu dl'akuj 'jedva': Za c'ucjnu dl'akuj sam st'igel na c'uk; Za c'ucjnu dl'akuj me je 'altuj štr'ojfal.*

*K'ilavum k'urcu j dl'aka sm'eta!*

U nekim se radovima o ovoj temi spominju i kletve, no one ne mogu biti predmet našeg istraživanja jer ne sadrže vulgarizme i upućene su višim silima radi namirenja imaginarne pravde – ne radi se ni o kakvoj opscenosti ili nepristojnosti. U kajkavskom narječju ne postoji glagol *psovati*, već samo glagol *kleti* koji pokriva značenje koje ima glagol *psovati* u standardnom jeziku<sup>23</sup> (*C'člj d'čn je kl'el B'oga; Z t'e h'iže se s'am č'uje kl'etva pu c'čle dn'eve.*) dok za značenje koje ima glagol *kleti* u standardnom jeziku nema odgovarajućeg glagola iako kletve postoje (*Str'čla te B'ožja l'upjla! Gj'uta te v'udrjla!* 'Udarila te moždana kap!', *B'ič B'ožj te fl'opj!*).

**Zaključak**

Začuđuje činjenica da u jezičnofilozofskim promišljanjima psovki, kao upravo oglednom primjeru fenomena isključivo društvene interakcije, odnosa među sugovornicima i djelovanja jezikom, nije dodijeljeno mjesto kakvo joj pripada. Osim toga možemo postaviti i pitanje kako psovku pomiriti s klasičnom jezičnofilozofskom definicijom komunikacije kao konstrukcije društvene interakcije, posebice ako uzmemo u obzir neke njezine realizacije u kojima ona označava upravo suprotnost, dakle destrukciju društvene interakcije.

<sup>23</sup> Pred 40 godina bila je popularna pjesma *Ne kuni me majko* koju je izvodio pokojni Ljubiša Stojanović, poznatiji po nadimku *Louis*. Sjećam se da je većina mojih sumješšana mislila da u pjesmi majka psuje sina i bilo im je to jako čudno. Naprosto su svi glagol *kleti* povezivali sa značenjem glagola *psovati*.

## Literatura

- John Langshaw AUSTIN: *Kako djelovati riječima*, Zagreb 2014.: Disput
- Lada BADURINA–Ivo PRANJKOVIĆ: Jezična i pragmatična obilježja psovke, *Romanoslavica vol. LII, nr. 2*, Bukurešt, 2015. str. 227–233.
- Đuro BLAŽEKA: *Rječnik preloške skupine međimurskog dijaleka*. Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu, 2018.
- Emma BYRNE: *Suaring is Good for You: The Amazing Science of Bad Language*. London. Profile Books Ltd., 2017.
- Sigmund FREUD: On the psychical mechanism of hysterical phenomena, u: *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, New York: W. W. Norton & Company, 2010. str. 287–298.
- Ignacije GAVRAN: *Bludna psovka: povijesno-psihološka studija*. Sarajevo: Udruženje katoličkih svećenika Narodne Republike Bosne i Hercegovine, 1962.
- Igor GOSTI: Bogoslav Šulek, otac hrvatskoga znanstvenoga nazivlja. *Radovi Leksikografskoga zavoda „Miroslav Krleža“*, Razdio za leksikografiju, enciklopediku i informatiku, Zagreb 1996, str. 9–58.
- Tomislav LADAN: Jezični tabu. *Ta kritika*. Matica Hrvatska, Zagreb 1970, str. 287–333.
- Radovan LUČIĆ: Kako to tamo psuju? Vulgarizmi u hrvatskom i nizozemskom: jedan slučaj „lažnih neprijatelja”, izlaganje održano na znanstvenome skupu HDPL-a 2014. Višejezičnost kao predmet multidisciplinarnih istraživanja; rad dostupan na:  
[https://www.google.hr/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Radovan+Lu%C4%8Di%C4%87+kako+to+tamo+psuju+HDPL+file:///C:/Users/UFZG/Downloads/kako-to-tamo-psuju%20\(3\).pdf](https://www.google.hr/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Radovan+Lu%C4%8Di%C4%87+kako+to+tamo+psuju+HDPL+file:///C:/Users/UFZG/Downloads/kako-to-tamo-psuju%20(3).pdf)
- Špiro MARASOVIĆ: Sociološki vid psovke. *Crkva u svijetu*, 24 (1), Split 1989., str. 34–47.
- Richard MARYNČÁK: *Stručné dějiny nadávek a sprostých slov*. Praha 2007.: KMA
- Pavao MIKIĆ; Mirjana PEHAR; Marijan MIKIĆ: *Psovka u hrvatskome i njemačkome jeziku*. Mostar, Ziral, 1999.
- Pavel PILCH: *Psovka u hrvatskome i češkome jeziku*. Završni rad. Brno: Masarykovo sveučilište u Brnu. 2011.
- Ivo PRANJKOVIĆ: Vulgarizmi i psovke. U: I. Pranjković (ur.). *Ogledi o jezičnoj pravilnosti*, Disput, Zagreb 2010., str. 115–118.
- Stana RISTIĆ: Diskurs psovki u srpskom jeziku, u Vera Vasić (ur). *Diskurs i diskursi*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu. 2010. str. 195–213.
- Josip UŽAREVIĆ: Fenomenologija psovke. *Republika* 5-6, Zagreb 1999., str. 187–200.

**Sažetak**

**VULGARIZMI I VULGARNOSTI U GOVORU PRELOGA**

Autori su iz bogatog korpusa Rječnika preloške skupine govora (Blažeka 2018.) izdvojili opsceno-vulgarni sloj: i onaj koji sadržava vulgarizme i onaj koji je opscenog sadržaja, a bez upotrebe vulgarizama. Izdvojeni jezični sloj dijele po kriterijima pragmatičkih funkcija koje on ima u komunikaciji. Najveći dio kategorija odnosi se na kritiku ili izvrgavanje ruglu različitih društvenih pojava ili djelovanja konkretnih osoba te kritiku ili izvrgavanje ruglu različitih društvenih pojava ili djelovanja konkretnih osoba vezanih uz tzv. »seksualnu revoluciju«, a koje govornik smatra negativnima ili neprimjerenima.

*Ključne riječi: vulgarizmi, Rječnik Preloga, pragmatičke funkcije, kritika društvenih pojava*

**Abstarct**

**VULGAR EXPRESSIONS AND VULGARISM IN THE SPEECH OF PRELOG**

The authors have singled out the obscene-vulgar layer from the rich corpus of the Dictionary of the Prelog Group of Speeches (Blažeka 2018): both the one containing vulgar expressions and the one with obscene content, but without the use of vulgar expressions. The separated language layer is divided according to the criteria of pragmatic functions it has in communication. Most of the categories refer to criticism or ridicule of various social phenomena or actions of specific persons, and criticism or ridicule of various social phenomena or actions of specific persons related to the so-called "sexual revolution", which the speaker considers negative or inappropriate.

*Key words: vulgar expressions, Dictionary of the Speech of Prelog, pragmatic functions, criticism of social phenomena*

**Delibegović Džanić, Nihada–Džanić, Mirza**

**WHAT IS THE RELATIONSHIP BETWEEN ASSESSMENT PRACTICES AND LEARNING OUTCOMES?**

**1. Introduction**

This paper aims to highlight the importance of learning by creating a transparent relationship between learning and learning outcomes and easier recognition of the quality and quantity of the success of adopted competencies using an assessment that will promote such learning. Often, students are unaware of the competencies they need to acquire and their importance for future careers. We can change that by determining these competencies, which should be connected to existing competencies, and by introducing students to those criteria that they need to achieve. It is important to point out that students will achieve them using assessment as motivation.

Student-centered learning represents an approach to education that focuses on students' interests rather than the interests of others (teachers, administrative workers) involved in the education process. Such learning is contrary to traditional, teacher-centered learning. This approach has many different influences on the design of the curriculum, both in terms of content and the mutual correlation of the subjects studied. Student-centered learning puts students' interests, abilities and learning styles in the foreground and gives the teacher the role of a person who helps achieve learning goals. This type of learning requires students to be active and responsible participants in the learning process.

Learning outcomes are extremely important mainly because of the recognition of students' abilities. Students will not be asked what they studied in a particular subject, but what skills they gained. This approach is essential for completing education and is much more flexible when considering issues related to lifelong learning, non-traditional learning, and other forms of non-formal educational experience. That is why education should be based on learning outcomes, and therefore curricula should be redesigned to reflect such an approach.

Curricula should be based on a framework of comparable and compatible qualifications at state level, which should be comparable and compatible with the European qualification framework. That framework should describe the qualifications, should take into consideration the student's workload, level, learning outcomes, competencies, and the profile to be acquired after completing education. A learning outcomes-based approach to learning and teaching is gaining popularity worldwide.

In this paper, we share research on how foreign language acquisition is evaluated in Bosnia and Herzegovina's secondary schools. We also discuss fundamental concerns concerning students' assessment and its relation to learning outcomes.

## 2. The context

Several curriculum revisions have been implemented in Bosnia and Herzegovina over the past twenty years. Lowering the entry point for learning a foreign language to the primary level was one of the most significant modifications implemented. Since 2016, children from most schools in Bosnia and Herzegovina have started studying their first foreign language, primarily English, as a compulsory subject in first grade at the age of six. As the country has a very specific political system, it is impossible to have the same curriculum at state level. Bosnia and Herzegovina consists of two entities and one district: Federation of Bosnia and Herzegovina, Republic of Srpska, and Brčko District. The Federation is further divided into ten cantons. There are twelve ministries of education in the cantons of Federation of Bosnia and Herzegovina, Republic of Srpska, and the department for education in Brčko District that create educational policies. Educational policies are not created at national level but at the level of entities, cantons, and the district.<sup>1</sup> The research aims to prove that assessment can and should promote student-centered learning, as the relationship between learning and the achievement of competencies should be transparent.

## 3. Research questions

The studies focus on the following research questions:

1. What is the relation between learning and achieving planned learning outcomes?
2. How will the awareness of necessary competencies improve learning?

## 4. Methodology

The data were collected using three tests specifically designed for this study. The initial test for determining student competencies was created based on the existing curriculum and on the basis of relevant methods and approaches. The second test was created on the basis of the adapted plans, work methods, and individual approach for each student. The test was supposed to show whether the necessary conditions are met for further work and whether students have made some progress. The third test was conducted according to the same principle as the first two tests, and it confirmed our hypothesis that there is a close connection between assessment and learning outcomes. The research was conducted during the academic year 2020-21, and 30 students participated in the study. Their teachers were interviewed, and their lesson plans were analyzed with a focus on assessment practices.

---

<sup>1</sup> Magill, C. (2010). Education and Fragility in Bosnia and Herzegovina. UNESCO and International Institute for Educational Planning. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001910/191060e.pdf>



## 5. Matching generic and specific competencies with learning outcomes

Competencies represent a dynamic combination of cognitive and metacognitive skills, knowledge and understanding, interpersonal, intellectual, and practical skills, and ethical values. Some competencies are specific to a certain discipline, while others are common to all programs.<sup>2</sup> Competence development is usually cyclical and is an integral part of the program. The TUNING Project's taxonomy of competencies (2007) is mostly used in higher education. This project has influenced the official documents that have served as the roadmap for the convergence process in European nations, which has impacted the Bologna-adapted degree structures, study programs, and ECTS course catalogues.

Cañado groups generic competencies into:<sup>3</sup>

- Instrumental competencies: These include cognitive, methodological, technological, and linguistic skills that ensure the student's fundamental academic growth (for example, the ability to analyze and synthesize, second-language proficiency, fundamental computer skills, and research skills).
- Interpersonal competencies: These pertain to personal qualities and social skills, such as the capacity for initiative, leadership, and collaboration across disciplines.
- Systemic competencies are abilities and skills that deal with entire systems and include knowledge, insight, and sensitivity (e.g., capacity to learn, problem-solving, and decision-taking).  
(which identify those characteristics common across all degrees and domains) (related to each thematic area or field of study).

According to Cañado, generic competencies are divided into:<sup>4</sup>

- Disciplinary knowledge of a particular topic area (e.g., knowledge of English grammar, knowledge of literature in the English language, knowledge of the theoretical and methodological trends in linguistics).
- Academic competencies, or the skills that must be used in a specific field of study, are listed as number seven (e.g., capacity to receive, understand and transmit scientific production in the languages studied, capacity to evaluate bibliography critically and to contextualize it within a theoretical perspective, capacity to identify problems and research topics and evaluate their relevance).
- Professional competencies or expertise in a particular field of work (e.g., capacity to communicate and teach acquired knowledge, capacity to translate texts of different genres, capacity to write reviews).

<sup>2</sup> <https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/78-kompetencije>

<sup>3</sup> Cañado 2012. 6.

<sup>4</sup> Isto str. 6–7.

Based on the division into generic and specific competencies required for implementing the curriculum, it is necessary to harmonize both types of competencies with the learning outcomes determined by the curriculum.<sup>5</sup> In order to match the competencies with the learning outcomes, we must determine which are the basic and which are the higher level competencies.

If we divide the framework of critical competencies into three areas, those areas would be:

1. First - the individual needs to know how to use a wide range of tools for effective interaction with the environment, and these tools can be:
  - physical – such as the use of information technology and
  - social and cultural – such as language use.An individual needs to understand that tool very well to be able to adapt it to their own use – to be able to use it interactively.
2. Second – in today’s increasingly connected world, individuals must connect with others, and as they meet different people, they must know how to behave in heterogeneous groups.
3. Third – individuals should take responsibility for managing their own lives, live with the society that surrounds them, and still be independent in their thinking, decisions, and behavior.

These categories, each with its specific focus, are interconnected and form the basis for recognizing and distributing critical competencies. The individual’s need to think and act reflectively is at the center of this competency framework. Reflexivity includes the ability to adopt a standard formula or method of dealing with a situation and the ability to cope with change, learn from experience, think, and work critically.<sup>6</sup>

## 6. Foreign languages in the curriculum

It is claimed that foreign languages are one of the best accomplished parts of the curriculum, based on adequately selected and defined learning outcomes. The more well-chosen the learning outcomes are, the more the student’s learning opportunities and the opportunities for proper evaluation of the student’s work will improve. In selecting the outcome, the most crucial component is the correct evaluation and definition of the necessary initial competencies and the achievement of competencies that will enable the realization of learning outcomes.

Communicative competence, as the ability to exchange information in a foreign language is still the primary goal of learning a foreign language. According to

---

<sup>5</sup> Kuzminov et al., 2019.

<sup>6</sup> Hartel & Foegeding, 2004.

Mihaljević Djigunović,<sup>7</sup> there are different definitions of that key term. In most European curricula, the definition from the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR 2005) is most often accepted. It is defined in terms of language knowledge and contains three elements: linguistic, sociolinguistic, and pragmatic competence.

She further claims that each element is defined by its content and ability to use it. CEFR is not considered a component of communicative competence. However, its authors find it essential for communicative language use as well as the so-called strategic competence, which implies the use of strategies when receiving and producing language during interaction and mediation, etc.<sup>8</sup>

Sauvignon<sup>9</sup> points out that reform of objectives, resources, and evaluation is insufficient for language instruction to represent real progress in both theory and classroom practice. Increased chances for preservice and in-service teachers to experiment with and practice strategies for incorporating communicative experiences into their classes for both beginning and advanced learners must be in focus. In this respect, teachers need institutional support, as it is crucial to encourage and sustain teamwork, innovation, and change.

Di Gregorio and Beaton<sup>10</sup> claim that the degree to which solid curriculum design principles are implemented to ensure a fully integrated curriculum in which teaching, learning, and assessment are aligned to provide cumulatively more challenging experiences that are meaningful and motivating for students is a key factor contributing to student engagement (or not).

### **7. The application of learning improvement by creating a transparent relationship between learning and learning outcomes and easier recognition of the quality and quantity of the success of learned competencies in English language classroom**

#### *Creation of an initial test in relation to current competencies of teachers*

In the first phase two teachers were interviewed. The work with the teacher to achieve the necessary competencies for applying the modified curriculum consisted of examining the teacher's views on the influence of professional-pedagogical practice on developing their competencies and ability to perform in the teaching profession. The research aims at the assessment of teachers' views on the influence of professional-pedagogical practice on the development of personal and professional competencies. It also examines the satisfaction of teachers with different professional competencies gained.

---

<sup>7</sup> Mihaljević Djigunović 2009, 52.

<sup>8</sup> Bagarić & Mihaljević Djigunović 2007 cited in Mihaljević Djigunović 2009.

<sup>9</sup> Sauvignon 2018, 3.

<sup>10</sup> Di Gregorio and Beaton 2019, 417.

Proposals and suggestions of teachers regarding the organization and execution of professional-pedagogical practice, which would improve the professional training of teachers for the teaching profession, were analyzed. The analysis provides a critical overview and the possibility of making concrete proposals in the direction of the organization and carrying out professional pedagogical practice to improve the professional training of students and future teachers for the teaching profession. That analysis could be the subject of a more serious study.

The teachers expressed dissatisfaction with joint training at the cantonal, federal, and state levels. Dissatisfaction is even more remarkable when it comes to the possibility of having the same educational policies. Organization at the school level, i.e., assets, is much better, while teachers are dissatisfied with the opportunities for training offered by pedagogical institutes.

All these topics should be researched in more detail. Based on that research, conclusions should be drawn on improving teachers' opportunities for organized professional development (in this case, English language teachers).

#### *Creating an initial test for students to check existing competencies*

Based on the existing curriculum and methods of work in the class, which were created concerning the parameters given in this paper and the knowledge about teachers' competencies, a test was created that served as a starting point for determining students' competencies. After the completed and corrected test, students were interviewed to identify individual competencies and deficiencies that needed to be eliminated.

Working with students to identify individual competencies and deficiencies that need to be eliminated was the most challenging part of the research. The main reason lies in the organization because there was a mediator between the researcher and the student. The mediator was a teacher who, using the instructions they received during our meetings as well as the carefully prepared preparations for the lessons, managed to convey feedback and direct their work as well as the work of the students towards the recognition of individual competencies and deficiencies that need to be eliminated. The reflexive approach was limited to only certain competencies. Some of those specific competencies needed to be changed or improved.

#### *Development of the curriculum and program of work in order to achieve the necessary competencies for continuing work*

The complete work with the students using methods that arose based on the attitudes of the students or the teacher was a reflective attitude towards the competencies they possess and how these competencies, in their opinion, can be changed. The chosen topics were also the product of the students' and teachers' reflections on their competencies and the possibilities of improving those competencies. Different levels of competencies, as well as different approaches to improving competencies, raised difficulties regarding the development of the curriculum for the period to which the

research referred. The individualization of the approach in order to improve competencies was based on joint work. This work represented the synergy of students' competencies directed by the teacher's instructions and advice. It is important to emphasize that the teacher was already prepared for such an approach by focusing on the improvement of their competencies in the area of reflective approach to student work.

*Creating a second test for students to check the level of newly achieved competencies after intensively focusing on the improvement of competences*

Based on the prepared work plan, methods, and individual approach to each student in the class, a test was compiled that was supposed to show whether the necessary conditions for continuing work using a new level of competence have been achieved. Prior to its creation, interviews with teachers were conducted in which their altered lesson plans were meticulously analyzed.

*Working with students to identify individual competencies and deficiencies that need to be eliminated after the test*

The test results were satisfactory, and the students, based on the experience they gained during the preparation for this test, could continue with a reflective approach to learning, bearing in mind the particular importance of connecting their progress with the entire class. The students had the chance to discuss their work with their peers, which was extremely motivating.

*Development of a monthly plan following the objectives of the research*

The monthly plan, which had to be harmonized with the existing curriculum, except for the approach to work, had no changes in the level of competencies that the students should acquire, but only in the reorganization and systematization of what was based on a reflective approach to learning.

*Work with students according to the adapted plan*

Working with students according to the adapted plan justified the assumption that there is a close connection between assessment and learning outcomes, i.e., it is possible to achieve the necessary competencies if the outcomes foreseen in the curriculum are met.

*The final test to check student competencies and their compliance with the level of learning outcomes in a given time*

The third test was conducted according to the same principle as the first two tests, and it clearly confirmed the assumption that the transparent connection of learning outcomes and necessary competencies to achieve learning outcomes, as well as the shift of focus from teachers to students, enables students to find their way of improving competencies and taking responsibility for their learning.

### **8. Comparison of student test results before and after implementation of the adapted curriculum**

Based on the comparison of tests at the individual level in all aspects of the language and the connection of acquired knowledge with competencies gained, it is evident that the level of knowledge, abilities, possibilities, and desires increased.

After the first test, the results were the following 50% of students whose grade was satisfactory (2), 45% good (3), and 5% unsatisfactory (1). The success after the second test was: 5% very good (4), 19% good (3), 67% Satisfactory (2), and 9% unsatisfactory (1). After the first test, the results were the following: 17% excellent, 31% very good (4), 41% good (3), 10% Satisfactory (2), and 1% unsatisfactory (1).

If we observe competencies as an interaction of knowledge, possibilities, and will, then it can be concluded that the level of competencies has increased. Recognizing the competencies that are necessary in order to master particular material or to acquire specific skills through a thoughtful way of learning allows the student to see the advantages and disadvantages in their way of mastering the ELT materials. It also opened up the possibility of correcting shortcomings and achieving better results. The direct impact of the increase in competencies with the improvement in grades gave a transparent relationship between grades and work, that is, the ability of students to manage their progress and thus increase their motivation to learn and ultimately fulfill the outcomes planned by the curriculum. The multiple effects of the reflective way of learning could be seen in the students' engagement in work and their participation in planning and changing the way of acquiring new knowledge and skills. The student's engagement increased motivation, so the grade became the proof of their achievement at school and also the proof of the student's personal achievement, i. e., a way of expressing their abilities and engagement in presenting themselves and their abilities in their unique way.

### **9. Conclusion**

For the presentation and interpretation of the findings, it is essential to look at the general picture first. The overall results show that all the assessed competencies were strengthened after the reflective practice. However, it is noted that these differences, although statistically significant, are not large. Only those that contributed more significantly, or had a decisive influence on the overall significance of the differences in student assessments of the effects of reflective practice, are singled out. However, it could also lead to the conclusion that more reflective pedagogical practice could contribute to greater pedagogical efficiency. Therefore, it could be concluded that in the entire sample, the following groups of competencies were most strengthened during practice:

- organizational competence,
- interpersonal competencies and
- competence in the role of improving the grade based on one's reflection on learning and the connection of that learning with competencies, i. e., with learning outcomes.

The students appreciated the feedback they received and the comparison of their work with the work of their classmates, participating in group work and leading the group, shaping their learning strategies, planning to learn, recognizing individual differences in their colleagues, and adapting their learning to them, structuring learning at home, asking for help from the teacher in getting to know the appropriate forms and methods of learning.

Di Gregorio and Beaton<sup>11</sup> point out that students will benefit significantly from “sharing and discussing each other’s work, developing students’ ability to communicate meaningfully in the target language and develop fluency.” Choosing the methods that suit the student the most in practice gives more effective results. Moreover, all this supports the assumption that more such practices would probably increase knowledge, deepen it, and thus improve competencies.

It was confirmed that a properly designed evaluation strategy based on the assumption that a transparent relationship between learning and achieving planned learning outcomes by acquiring certain competencies or improving existing competencies using evaluation as motivation will improve and facilitate the learning process. Research confirmed that introducing students to the necessary competencies, that is, the necessary level of already existing competencies, will improve their learning. If there is a transparent connection between assessment and competence, the level of students’ knowledge about their abilities will increase because the student will understand the progress required for a certain assessment. It is believed that in this way, students assume responsibility for their learning.

### Literature

CAÑADO, María Luisa Pérez ed.: *Competency-based language teaching in higher education*. Vol. 14. Springer Science & Business Media, 2012.

DI GREGORIO, Luca–Fran BEATON: Blogs in the modern foreign languages curriculum. A case study on the use of blogging as a pedagogic tool and a mode of assessment for modern foreign languages students. *Higher Education Pedagogies*, 2019/4.1. 406–421.

DOI: [10.1080/23752696.2019.1644660](https://doi.org/10.1080/23752696.2019.1644660)

HARTEL, Richard W.–FOEGEDING, E. Allen: Learning: Objectives, competencies, or outcomes?. *Journal of Food Science Education*, 2004/3–4. 69–70.

DOI: [10.1111/J.1541-4329.2004.TB00047.X](https://doi.org/10.1111/J.1541-4329.2004.TB00047.X)

KUZMINOV, Yaroslav–SOROKIN, Pavel–FROUMIN, Isak: Generic and specific skills as components of human capital: New challenges for education theory and practice. *Форсаїм*, 2019/13. 2. (eng) 19–41.

DOI: [10.17323/2500-2597.2019.2.19.41](https://doi.org/10.17323/2500-2597.2019.2.19.41)

---

<sup>11</sup> Di Gregorio and Beaton 2019. 407.

- MAGILL, Clare: *Education and fragility in Bosnia and Herzegovina*. Paris: International Institute for Educational Planning, 2010.
- MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, Jelena: Strani jezici u kurikulu: europski modeli i hrvatske težnje. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 2009/10.18. 51–79.
- SAVIGNON, Sandra J.: Communicative competence. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 2018. 1–7.

### Abstract

The paper discusses the relationship between assessment in teaching English as a foreign language and students' competencies. The data collected by this research show that, in recent times, teachers and students are becoming aware that learning based only on the acquisition of facts will not adequately respond to the challenges they will face in the future. An environment in which the learning outcomes are transparently and directly linked to the students' competencies enables them to take responsibility for their progress, not only during the official period of schooling but also during lifelong learning, which is very important. With this approach, learning outcomes and their connection with the necessary competencies to achieve learning outcomes become the basis for redefining qualifications and curricula in general and professional education. The transparent connection of learning outcomes and necessary competencies to achieve learning outcomes, as well as the shift of focus from teachers to students, enables students to find their way of improving competencies and taking responsibility for their learning. Learning outcomes are best understood by viewing them as a series of valuable processes and opportunities that can be applied in different ways in different areas of teaching and learning. The emphasis is on defining the learning outcomes so that we use the students' experience and pay less attention to the content of the subjects of a specific curriculum. The data from this research indicate that learning outcomes impact assessment if they are adequately linked to competencies. Students can monitor their progress and take responsibility for it. The primary outcome of this research is that assessment aligned with progress in students' competencies and their connection to learning outcomes will certainly improve learning.

*Keywords: Assessment, students' competencies, English language teaching*



**Golovrški, Natalija–Trupinić, Đurđa–Lukačević, Verica****NOVE PARADIGME POUČAVANJA U HRVATSKOM  
OBRAZOVNOM SUSTAVU****Uvod**

Američka kulturna antropologinja Margaret Mead izjavila je: „Djecu trebamo naučiti kako da misle, a ne što da misle.“ Ova je njezina misao ključna i u određivanju razlika između tradicionalnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj i novih paradigmi hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava. Do 2020. godine učiteljima je u Republici Hrvatskoj zakonski okvir određivao Nastavni plan i program iz 2006. godine. Projekt *Škola za život* po svom je završetku iznjedrio nove predmetne kurikulume, kao i kurikulume međupredmetnih tema, revidirao Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi.

Ti su dokumenti zakonsko uporište načina poučavanja u hrvatskom obrazovnom sustavu i odgovaraju na pitanje: Koja je temeljna razlika u poučavanju prema Nastavnom planu i programu i prema predmetnim kurikulumima? Za poučavanje prema Nastavnom planu i programu polazište su sadržaji i činjenice koje učenici trebaju ostvariti kao odgojno-obrazovna postignuća. Postignuća učenika odnose se na kognitivno područje učenikove ličnosti, a učenik uči da bi naučio zadani sadržaj. Hrvatski didaktičar Matijević kaže da je to didaktika nastave usmjerena na učitelja. U novim su dokumentima, kurikulumima, polazište odgojno-obrazovni ishodi nastavnoga predmeta. Ishodi predstavljaju očekivanja od učenika: stečena znanja, vještine i sposobnosti koje su rezultat učenja i obuhvaćaju kognitivno, afektivno i psihomotoričko područje ličnosti.<sup>1</sup> Didaktika koja se temelji na ishodima didaktika je usmjerena na učenika – učenik je važna karika u lancu poučavanja tijekom kojega se prati njegov napredak u odnosu na očekivanja i planiraju aktivnosti u nastavku poučavanja. Postignuća učenika u danom trenutku uspoređuju se s njegovim prethodnim postignućima, a ne s drugim učenicima. Učenik je aktivno uključen i u proces vrednovanja s ciljem razvoja autonomnoga i samoreguliranog učenja. Za sveobuhvatni odgoj i obrazovanje, osim predmetnih kurikula, izrađeno je i sedam kurikuluma međupredmetnih tema: Građanski odgoj i obrazovanje, Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije, Održivi razvoj, Osobni i socijalni razvoj, Poduzetništvo, Učiti kako učiti, Zdravlje. U njima su definirana odgojno-obrazovna očekivanja čije ostvarivanje implementiramo u proces poučavanja sukladno vlastitoj procjeni i potrebama učenika. Važno je da se odgojno-obrazovna očekivanja međupredmetnih tema kontinuirano prožimaju s ostvarivanjem odgojno-obrazovnih ishoda nastavnih predmeta.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Andrišek i Trupinić, 2021.

<sup>2</sup> Isto

Te su promjene uvjetovale promjenu pristupa učenju i poučavanju, a samim time i ulogu učitelja. Nužno su se morali mijenjati načini i metode poučavanja. U tradicionalnom je odgojno-obrazovnom sustavu učitelj bio gotovo jedini izvor znanja i autoritet. Prema novim paradigmama poučavanja on je moderator aktivnosti, suradnik i savjetnik učeniku u aktivnom učenju i osvješćivanju vlastitih sposobnosti i vještina, napretka i razvoja.

Kako je rečeno, tijekom poučavanja učenik se služi metodama i strategijama aktivnog učenja. Aktivni oblici učenja potiču kod učenika intrinzičnu motivaciju i samim tim predstavljaju jedan od temeljnih uvjeta za uspješnost učenja.<sup>3</sup> Aktivno se učenje može odvijati i u učionici i izvan nje (tijekom izvođenja terenske nastave, istraživačke nastave kod kuće, u školskoj knjižnici, ustanovama, prirodi...). Ono pobuđuje pažnju i interes te potiče motivaciju za učenje, razvoj kreativnog i kritičkog mišljenja.

Aktivno je učenje, prema Gazibara,<sup>4</sup> potreba uvažavanja cjelovitosti i integrativnosti ljudskog bića.

### **Cjelovito kurikulumsko planiranje učenja i poučavanja**

Cjelovitost u kurikulumskom planiranju učenja i poučavanja predstavlja sveobuhvatnost proces povezanog ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda nastavnih predmeta i odgojno-obrazovnih očekivanja međupredmetnih tema. Najviši je stupanj integracije i implementacije „sadržaja“ različitih nastavnih predmeta, kao i predmetnih područja, a operacionalizira se planiranjem i provođenjem tematskih planova. U tom je kontekstu korelacija najniži stupanj povezivanja pa stoga gubi svoju vrijednost u kurikulumskom poučavanju.

*Cjelovitost* je pojam sadašnjosti u obrazovnom sustavu, no sve dok se očekivanja od učenika budu iskazivala pojedinačno po predmetima, bit će jedan od temeljnih ciljeva svjetskih obrazovnih praksi. U vertikalnoj strukturi školovanja u hrvatskom obrazovnom sustavu mogućnost cjelovitog poučavanja, privilegirano, imaju učitelji razredne nastave, osobito u prva tri razreda osnovne škole.

Stoga je kurikulumsko poučavanje u razrednoj nastavi nezamislivo u predmetnoj isključivosti.

*Tematsko planiranje* započinje godišnjim planiranjem, odnosno izradom GIK-a. U njemu se kao obavezna sastavnica nalazi motivacijska tema. Iskustvena je preporuka da mjesečna motivacijska tema u GIK-u bude široko postavljena kao npr. Jesen, Ljeto, Zima, Proljeće ili U školi, U prirodi, U prostoru, Kroz igru, Igram se i učim, Kroz vrijeme, Snaalazim se u vremenu, Snaalazim se u prostoru. Takve teme omogućuju obuhvaćanje većeg broja ishoda i očekivanja te osiguravaju učenicima povezano učenje u skladu sa stvarnim životnim situacijama.

Cjelovito kurikulumsko poučavanje započinje kreiranjem operativnih tematskih planova/predložaka/scenarija za određenu vremensku jedinicu: dan,

---

<sup>3</sup> Andrišek i Trupinić, 2021.

<sup>4</sup> Gazibara, 2013.

dva dana, tri dana, četiri dana ili tjedan dana. Pri tome učitelj promišlja o sljedećem:

U kojem sam mjesecu u GIK-u planirala/planirao početak ostvarivanja ishoda? U kojem sam mjesecu u GIK-u planirala/planirao intenzivnije ostvarivanje ishoda?

U praktičnom je primjeru u nastavku naziv tematskog plana *Korak do Uskrsa*, a ostvariv je u vremenskoj jedinici od dva dana.

### **Koraci u planiranju cjelovitog kurikulumskeg poučavanja**

#### *1. Izdvajanje odgojno-obrazovnih ishoda nastavnih predmeta*

U ovom se koraku izdvajaju odgojno-obrazovni ishodi nastavnih predmeta i odgojno-obrazovna očekivanja međupredmetnih tema iz GIK-a te se određuje vremenska jedinica i broj sati pojedinih nastavnih predmeta.

Kurikulumske poučavanje podrazumijeva kontinuirano ostvarivanje većine ishoda predmeta tijekom cijele nastavne godine, što omogućuje svakom učeniku višu razinu ostvarenosti. Drugim riječima, to znači da se tijekom jedne nastavne aktivnosti (sata ili dvosata nastavnog predmeta) ne očekuje ista razina ostvarenosti ishoda aktivnosti za sve učenike, nego se određuje individualno prema već stečenim kompetencijama. Takav način poučavanja upućuje na primjenu diferenciranog pristupa.

#### *2. Konkretizacija cilja poučavanja*

Ova je faza ključ kurikulumskeg poučavanja, a podrazumijeva određivanje ili oblikovanje odgojno-obrazovnog ishoda nastavne aktivnosti, jedan do dva za sat ili dvosat nastavnog predmeta. Odgojno-obrazovni ishod nastavne aktivnosti skraćeno se naziva *ishod aktivnosti*.

Najveća je nejasnoća pri oblikovanju ishoda aktivnosti nastala zbog nerazumijevanja pojma nastavne aktivnosti. Profesor Matijević (2011) navodi "...podsjećamo da nastava predstavlja proces u kojemu su aktivni učenici i nastavnici. Najčešće se ta aktivnost očituje u vidu zajedničkog rada koji može trajati jedan nastavni sat, jedan dan, jedan tjedan...".<sup>5</sup>

To znači da je nastavna aktivnost nastavni proces u kojemu učenici različitim djelovanjem/aktivnostima ostvaruju zadani ishod. Npr. u praktičnom primjeru tematskog plana *Korak do Uskrsa* učenici su u dvosatu nastavne aktivnosti Matematike ostvarivali jedan ishod aktivnosti *Primjenjuje usvojene matematičke ideje, prikaze i postupke u rješavanju problemskih zadataka*, a tijekom procesa odvijao se u skladu s metodičkim postupcima, kompetencijama učenika, kao i njihovim preferencijama. U tom su primjeru aktivnosti učenika bile: istraživanje, redanje brojeva zadanim kriterijem, zbrajanje, oduzimanje i uspoređivanje brojeva, postavljanje i rješavanje brojevnog izraza s više računskih operacija, grupiranje istih pribrojnika, odgovaranje na problemska pitanja, skiciranje, množenje, dijeljenje...

Pri oblikovanju ishoda aktivnosti učitelj bi trebao promišljati o sljedećim pitanjima: Koje je kompetencije učenik već stekao ostvarujući određeni ishod

---

<sup>5</sup> Matijević 2011.

predmeta (refleksija)? Ima li učenik dovoljno predznanja za ostvarivanje planiranog ishoda aktivnosti? Koje su razine očekivanja od učenika pri ostvarivanju određenog ishoda predmeta? Kojim se kronološkim redom ishoda aktivnosti ostvaruje određeni ishod predmeta?

### 3. Planiranje vrednovanja

Proces učenja i poučavanja nezamisliv je bez razumijevanja svrhe vrednovanja u tom procesu. Vrednovanje je sustavno prikupljanje podataka o postignutoj razini ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda, kompetencijama, znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim metodama i elementima.

U ustaljenoj je školskoj praksi najčešći oblik vrednovanja bio vrednovanje naučenog. Obavezno je rezultiralo brojčanom ocjenom. Takav je oblik vrednovanja, prema važećem Pravilniku o načinima, postupcima elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, prisutan i danas. Osim brojčane ocjene i brojevnih riječi, razina postignuća iskazuje se i nekim drugim oblikom, kao, na primjer, samo brojem bodova, simbolom ili pečatom. Za provođenje vrednovanja učitelji se koriste raznim metodama i alatima s obzirom na informacije koje žele prikupiti. Bez obzira koja se metoda provodi, važno je pridržavati se temeljnih načela vrednovanja, a to su: valjanost, pouzdanost i ravnopravnost.

Da bi se zadovoljila primjena načela, vrednovanje mora biti kriterijsko, što znači da svim dionicima u procesu mora biti jasno što se od učenika i na kojoj razini očekuje. Očekivanje od učenika tijekom nastavne aktivnosti iskazuje se odgojno-obrazovnim ishodom nastavne aktivnosti, a razine ostvarenosti kvalitativnim opisnicama.

Svrha je *vrednovanja za i kao učenje* unapređivanje procesa poučavanja i aktivno uključivanje učenika u reguliranje učenja. Može se provoditi za vrijeme nastavne aktivnosti kako bi se u određenom trenutku na temelju povratne informacije tijekom nastavnog procesa mogao usmjeriti k ostvarenju zadanih očekivanja. U opisu nastavne aktivnosti Matematike iz praktičnog primjera tematskog plana *Korak do Uskrsa* angažman učenika praćen je tijekom cijelog nastavnog procesa prema kriterijima navedenima u tablici (sl. 1).

| Ime i prezime učenika | Istražuje i bilježi točne podatke u tablicu. | Podatke u tablici reda prema zadanom kriteriju. | Procjenjuje najveću i najmanju razliku visine vrhova. | Točno računa najveću i najmanju razliku visine vrhova. | Točno računa prijeđene kilometre. | Točno računa vrijeme putovanja . |
|-----------------------|--|---|---|--|-----------------------------------|----------------------------------|
|                       |  |   |   |  |                                   |                                  |
|                       |  |   |   |  |                                   |                                  |
|                       |  |   |   |  |                                   |                                  |

Slika 1. Vrednovanje tijekom nastavnog procesa (vrednovanje za učenje)

Razina ostvarenosti pojedine aktivnosti bilježena je znakovima: + u potpunosti, ! uz veću pomoć, ? uz manju pomoć, - niti uz dodatan poticaj.

Na temelju tih podataka učitelj ima jasnu sliku o razinama ostvarenih očekivanja za svakog pojedinog učenika pa tako zaključuje da Perica samo uz pomoć istražuje i bilježi podatke u tablicu, da je Ana sve aktivnosti odradila u potpunosti točno, da je Ivici za svaku aktivnost bila potrebna manja pomoć i podrška, Nina je spora pa je samo prve tri aktivnosti uspjela ostvariti, ali u potpunosti točno. Učitelj takvim sustavnim i transparentnim praćenjem dobiva važne informacije na temelju kojih planira i provodi individualizirane i primjerene pristupe svojim učenicima (metode i strategije), a učenici osvješćuju na kojoj su razini njihova znanja i vještine te što moraju ili mogu poboljšati i kako.

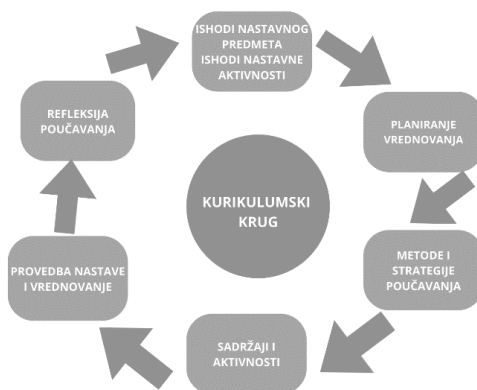
#### 4. Izbor sadržaja

Sadržaje za ostvarivanje ishoda aktivnosti učitelj autonomno određuje ukoliko sami ishodi već nisu sadržajni. To znači da učitelj neće autonomno odrediti skup prirodnih brojeva za pojedini razred, niti će odrediti u kojem će se razredu učiti opseg, površina ili tablica množenja. Isto tako neće autonomno odrediti u kojem će se razredu učiti rukopisno pismo, ali će odrediti sadržaj pisanja. Može ih samostalno kreirati ili se može služiti repozitorijima sadržaja iz raznih izvora.

### **Tematski plan Korak do Uskrsa – primjer cjelovitog kurikulumskog poučavanja u 3. razredu osnovne škole**

#### 1. Nastavna aktivnost Hrvatskoga jezika

Za praktični je primjer tematskog plana *Korak do Uskrsa* polazište tekst *Uskrsna avantura zeke Zecimira*. Nastao je za potrebe nastave i omogućuje provođenje svih jezičnih djelatnosti (slušanja, govorenja, čitanja i pisanja). Radeći s tekstem i na tekstu, učenici ostvaruju odgojno-obrazovne ishode dvaju područja nastavnoga predmeta (Hrvatskog jezika i komunikacije i Književnosti i stvaralaštva). Tekst je polazište i za ostvarivanje ishoda drugih nastavnih predmeta (u ovom slučaju Prirode i društva i Matematike, Likovne kulture i Tjelesne i zdravstvene kulture). Osim što je prigodnoga karaktera, poštuje i načelo zavičajnosti (radnja priče smještena je u lokalnoj sredini), što potvrđuje funkcionalnost obrazovanja – „učenja za život“.



Slika 2. Kurikulumski krug

Poučavanje se odvija prema kurikulumskom krugu (sl.2). Prije planiranja aktivnosti za učenike, učitelj, na temelju odgojno-obrazovnog ishoda nastavnoga predmeta, oblikuje odgojno-obrazovni ishod nastavne aktivnosti (sl. 3) i planira vrednovanje (što očekuje od učenika).

*Odgojno-obrazovni ishodi nastavnog predmeta:*  
 OŠ HJ A.3.3. Učenik čita tekst i pronalazi važne podatke u tekstu.  
 OŠ HJ A.3.4. Učenik piše vođenim pisanjem jednostavne tekstove u skladu s temom.

*Odgojno-obrazovni ishod nastavne aktivnosti:*  
 Primjenjuje pravila pisanja velikoga slova (nazivi naselja, ulica, trgova, gora i voda) rješavajući različite tipove zadataka.

Slika 3. Odgojno-obrazovni ishodi nastavnoga predmeta i odgojno-obrazovni ishod nastavne aktivnosti

U jednom je nastavnom satu učitelj za učenike isplanirao sljedeće aktivnosti: slušanje/čitanje teksta, razgovor o pročitanom, rješavanje različitih zadataka u kojima primjenjuju pravila pisanja velikoga slova i samovrednovanje.

Učenici slušaju/samostalno čitaju tekst *Uskrsna avantura zeke Zecimira*. O tekstu razgovaraju ili rješavaju zadatke. Svaki od ovih oblika sadržajne analize ima svoje prednosti. U razgovoru učenici poštuju pravila uljudne komunikacije, aktivno slušaju, postavljaju pitanja. Oblikujući radni list za učenike, učitelj može postavljati zadatke različitog tipa i razine očekivanja.

U književnome predlošku uočavaju imena/nazive naseljenih mjesta, ulica, trgova, stanovnika naseljenih mjesta. Ispisuju uočene nazive u tablicu koju dopunjuju i vlastitim primjerima. Na primjerima iz teksta objašnjavaju pravilo o pisanju velikoga početnog slova (sl. 4).

**Zadatak ima dva dijela.**

a) Iz teksta *Uskrsna avantura zeke Zecimira* rukopisnim pismom ispiši tražene pojmove u tablicu.

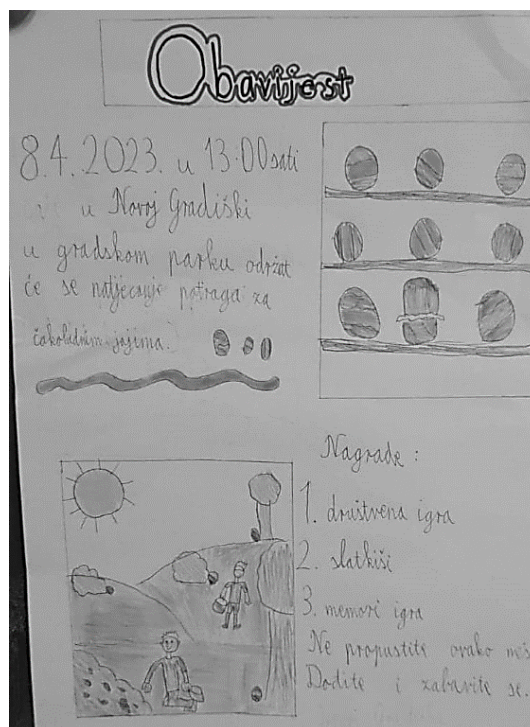
b) Tablicu dopuni i drugim nazivima: naseljenih mjesta iz okoline (2), ulica (2), trgova (2), uzvisina (2) i voda (2).

|                     |  |
|---------------------|--|
| NASELJENA<br>MJESTA |  |
| ULICE               |  |
| TRGOVI              |  |
| UZVISINE            |  |
| VODE                |  |

Slika 4. Radni list – veliko početno slovo

U sljedećoj aktivnosti učenici s pomoću školskih tableta/pametnih telefona rješavaju digitalni kviz *Veliko početno slovo*. Kviz može biti i alat za vrednovanje. Učitelj će ga učenicima postaviti kao zadatak, a povratna će informacija biti povod refleksiji i planiranju novih aktivnosti. Na kraju provedenih aktivnosti učenici će samovrednovati znanja i vještine. U ovu se svrhu može koristiti semafor za vrednovanje. Boje semafora značit će razinu ostvarenosti kriterija.

Povezujući ishod s ishodima Likovne kulture učenici će u paru/individualno izraditi obavijesni plakat na kojem će sugrađane pozvati na manifestaciju koja se uoči Uskrsa održava u našem gradu (*Uskrsna potraga za pisanicama*). Ovo će biti i prilika da očekivanja ostvare na najvišoj razini (oblikujući tekst u kojem će pravilno pisati nazive ustanova, naseljenih mjesta, ulica, trgova, blagdana). Primjer takvog obavijesnog plakata nalazi se na sl. 5.



Slika 5. Obavijesni plakat (učenički rad)

Na istom se polaznom tekstu povezano ostvaruju i drugi ishodi (sl. 6).

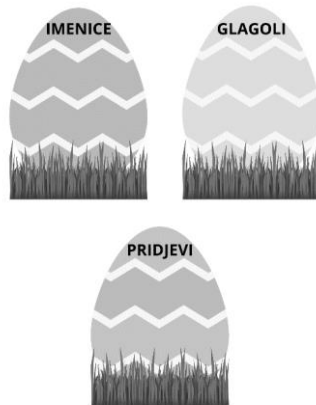
ODGOJNO-OBRAZOVNI ISHOD NASTAVNOG PREDMETA  
OŠ HJ A.3.5. Učenik oblikuje tekst služeći se imenicama,  
glagolima i pridjevima

ODGOJNO-OBRAZOVNI ISHOD NASTAVNE AKTIVNOSTI  
Oblikuje kraći tekst rabeći imenice, glagole i pridjeve  
(opis uskrasnoga gnijezda).

Slika 6. Odgojno-obrazovni ishodi predmeta i odgojno-obrazovni ishod nastavne aktivnosti

U izdvojenom su ulomku teksta *Uskrсна avantura zeke Zecimira* podcrtane riječi koje pripadaju imenicama, glagolima i pridjevima. U aktivnosti *Gnijezda riječi* učenici razvrstavaju riječi u gnijezda. U istome tekstu pronalaze i druge riječi koje tim vrstama pripadaju (sl. 7)

NAPUNI GNIJEZDA RIJEČIMA



Slika 7. Gnijezda riječi

Učenici su u digitalnom alatu (tzv. kolu sreće) odgovarali na pitanja viših kognitivnih razina (pr. *Trima pridjevima opiši riječ gnijezdo. Navedi tri glagola koja označavaju pripreme za blagdan Uskrsa u tvome domu.*). Ovakva su pitanja ujedno i priprema za završnu aktivnost u kojoj će učenici oblikovati kraći tekst i opisati uskršno gnijezdo rabeći zadani broj imenica, glagola i pridjeva.



Ostvarenost ishoda u ovome uratku vrednujemo rubrikom. Donosimo dva primjera rubrika. Jedna rubrika služi samo formativnom vrednovanju (samovrednovanju) (sl. 8a), a druga vrsta rubrike sumativnom vrednovanju (razinama se pridružuje broj bodova, ukupan broj ostvarenih bodova prema postotku određuje brojčanu ocjenu) (sl. 8b).

**RUBRIKA ZA VREDNOVANJE KAO UČENJE**

| SASTAVNICE (KRITERIJI)/RAZINE OSTVARENOSTI – broj bodova  | U POTPUNOSTI   | DJELOMIČNO   | S VEĆIM ODSUPANJEM OD ZADANOGA  |
|---|--|--|---|
| Tekst opisa sadrži zadani broj rečenica. Opisao sam uskršno gnijezdo.   | Tekst opisa sadrži najmanje 5 rečenica. Tekst u potpunosti opisuje uskršno gnijezdo.   | Tekst opisa sadrži 3-4 rečenice. Tekst djelomično opisuje uskršno gnijezdo. (Opisuje park ili zeca i sl.)  | Tekst opisa sadrži jednu ili dvije rečenice. Tekst uopće ne opisuje uskršno gnijezdo.   |
| Tekst sadrži traženi broj imenica (općih i vlastitih).  | Tekst sadrži zadani broj imenica (dvije vlastite imenice i najmanje dvije opće imenice).   | Tekst sadrži jednu vlastitu imenicu i jednu opću imenicu. Tekst sadrži dvije vlastite imenice i jednu opću. /Tekst sadrži dvije vlastite imenice i jednu opću.                       | Tekst ne sadrži opće i vlastite imenice prema uputi.  |
| Tekst sadrži zadani broj glagola.   | Tekst sadrži zadani broj glagola (3 različita glagola).  | Tekst sadrži dva različita glagola.  | Tekst sadrži jedan glagol.  |
| Tekst sadrži traženi broj pridjeva. Rečenice su međusobno povezane i slijede jedna iza druge. U oblikovanju teksta poštuju pravopisna i gramatička pravila. | Tekst sadrži 5 pridjeva. Rečenice su u potpunosti povezane i slijede jedna iza druge. U oblikovanju teksta učenik u potpunosti poštuje pravopisna i gramatička pravila. (tolerancija 1 pogreške) | Tekst sadrži 3-4 pridjeva. Rečenice su djelomično povezane i slijede jedna iza druge. U oblikovanju teksta učenik djelomično poštuje pravopisna i gramatička pravila. (2-3 pogreške) | Tekst sadrži manje od tri pridjeva. Rečenice su zasebne cjeline i ne slijede jedna iza druge. U oblikovanju teksta učenik griješi u primjeni pravopisnih i gramatičkih pravila. (4 i više pogrešaka). |
| Pišem urednim i čitkim rukopisom.   | Tekst je napisan urednim i čitkim rukopisom.   | Tekst je napisan djelomično urednim i čitkim rukopisom.  | Rukopis kojim je tekst napisan neuredan je i nečitak.   |

**RUBRIKA ZA VREDNOVANJE**

| SASTAVNICE (KRITERIJI)/RAZINE OSTVARENOSTI – broj bodova  | 2  | 1  | 0   |
|---|--|--|---|
| Tekst opisa sadrži zadani broj rečenica. U tekstu je napisano uskršno gnijezdo.   | Tekst opisa sadrži najmanje 5 rečenica. Tekst u potpunosti opisuje uskršno gnijezdo.   | Tekst opisa sadrži 3-4 rečenice. Tekst djelomično opisuje uskršno gnijezdo. (Opisuje park ili zeca i sl.)  | Tekst opisa sadrži jednu ili dvije rečenice. Tekst uopće ne opisuje uskršno gnijezdo.   |
| Tekst sadrži traženi broj imenica (općih i vlastitih).  | Tekst sadrži zadani broj imenica (dvije vlastite imenice i najmanje dvije opće imenice).   | Tekst sadrži jednu vlastitu imenicu i jednu opću imenicu. /Tekst sadrži dvije vlastite imenice i jednu opću.   | Tekst ne sadrži opće i vlastite imenice prema uputi.  |
| Tekst sadrži zadani broj glagola.   | Tekst sadrži zadani broj glagola (3 različita glagola).  | Tekst sadrži dva različita glagola.  | Tekst sadrži jedan glagol.  |
| Tekst sadrži traženi broj pridjeva. Rečenice su međusobno povezane i slijede jedna iza druge. U oblikovanju teksta učenik poštuje pravopisna i gramatička pravila. (tolerancija 1 pogreške) | Tekst sadrži 5 pridjeva. Rečenice su u potpunosti povezane i slijede jedna iza druge. U oblikovanju teksta učenik u potpunosti poštuje pravopisna i gramatička pravila. (2-3 pogreške) | Tekst sadrži 3-4 pridjeva. Rečenice su djelomično povezane i slijede jedna iza druge. U oblikovanju teksta učenik djelomično poštuje pravopisna i gramatička pravila. (2-3 pogreške) | Tekst sadrži manje od tri pridjeva. Rečenice su zasebne cjeline i ne slijede jedna iza druge. U oblikovanju teksta učenik griješi u primjeni pravopisnih i gramatičkih pravila. (4 i više pogrešaka). |
| Tekst je napisan urednim i čitkim rukopisom.  | Tekst je napisan urednim i čitkim rukopisom.   | Tekst je napisan djelomično urednim i čitkim rukopisom.  | Rukopis kojim je tekst napisan neuredan je i nečitak.   |

Ukupno: 16 bodova  
 0 – 7 – nedovoljan (1)  
 8 – 9 – dovoljan (2)  
 10 – 12 – dobar (3)  
 13 – 14 – vrlo dobar (4)  
 15 – 16 – odličan (5)

Slika 8a. Rubrika za samovrednovanje teksta opisa  
 Slika 8b. Rubrika za sumativno vrednovanje teksta opisa

U razgovoru s učenicima (refleksiji nakon vrednovanja) saznajemo da im zadatak nije bio prezahtjevan. Pri opisivanju im je najteže bilo dosjetiti se različitih glagola. Najlakše je bilo pronaći pridjeve jer pridjeve koristimo za opisivanje. Vrednovanje i refleksija važne su dionice kurikulumske kruga na temelju kojih se planira daljnje poučavanje – postavljanje novih odgojno-obrazovnih ishoda nastavne aktivnosti, planiranja novih metoda i strategija poučavanja, organiziranja aktivnosti za učenike.

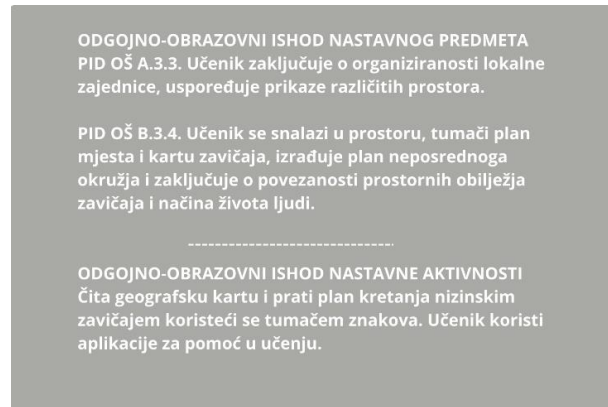
Sve su navedene aktivnosti provedene kroz tri nastavna sata raspoređena tijekom dvaju radnih dana i isprepletene su s aktivnostima drugih nastavnih predmeta čime se postiže cjelovitost u poučavanju.

## 2. Nastavna aktivnost Prirode i društva

Praktični primjeri zadataka za učenike i rezultati rada nakon provedenih aktivnosti pokazuju povezano ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda nastavnoga predmeta Priroda i društvo iz triju koncepata: Organiziranost svijeta oko nas, Promjene i odnosi i Istraživački pristup, ali i povezano ostvarivanje ishoda kurikuluma nastavnog predmeta Hrvatski jezik. Bazirani na stvarnim životnim situacijama i primjerima iz učenikove neposredne stvarnosti izniman su primjer učenja za život. Tijekom aktivnosti razvija se vještina čitanja i tumačenja podataka u različitim prikazima i instrumentima: na zemljovidu, planu mjesta, u

aplikaciji Google karte, čitanja podataka s kompasa, ali i stvarno snalaženje u prostoru lokalne sredine na temelju tih prikaza.

Na temelju odgojno-obrazovnog ishoda nastavnoga predmeta učitelj oblikuje odgojno-obrazovni ishod nastavne aktivnosti (sl. 9).



Slika 9. Odgojno-obrazovni ishod nastavnog predmeta *Priroda i društvo* i odgojno-obrazovni ishod nastavne aktivnosti

Uvodna aktivnost započinje navodom iz priče *Uskrsna avantura zeke Zecimira: Odluka je pala. Najprije će krenuti na sjever. Sviđa mu se pogled na Psunj.*

U formaciji kruga učenici na školskoj terasi izvode brojalicu *Četiri su strane svijeta*. Traže sjever i određuju ostale glavne i sporedne strane svijeta. Odgovaraju na pitanja učiteljice: *Odredi na kojoj je strani svijeta prodavaonica Lidl. Na kojoj je strani svijeta Sunce u podne? Koja je strana ispred tebe? Koja ti je strana svijeta s lijeve strane? Na kojoj je strani svijeta školsko igralište? Na kojoj je strani svijeta kružni tok? Uz pomoć sunca i kompasa lokacijama iz svoga najbližega okruženja određuju stranu svijeta.*

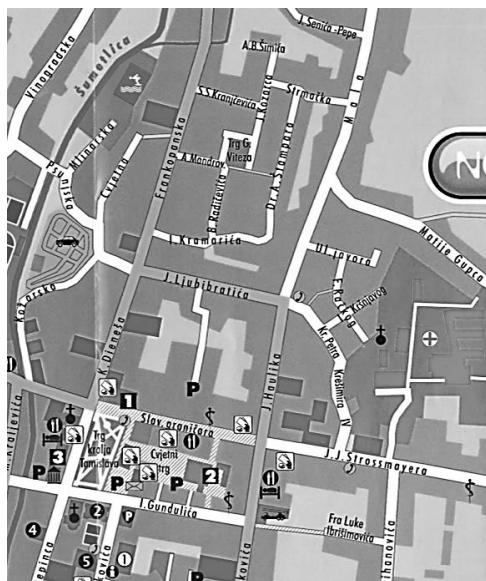
Potom individualno, prema uputi na radnom listu, rješavaju zadatke. Najprije, uz pomoć kompasa, na zemljovidu određuju sjever, a potom i ostale strane svijeta. Na zemljovidu (sl. 10) pronalaze ime grada u kojem žive, kao i ime središta županije. Pronalaze i označavaju naziv rijeke u zavičaju te naziv uzvisine Psunj (uzvisine iz polznoga teksta). S pomoću QR koda pristupaju digitalnoj igri u kojoj naselja iz priče *Uskrsna avantura zeke Zecimira* razvrstavaju prema stranama svijeta na kojima se u stvarnosti nalaze. Kao pomoć služi im i Google karta kojoj na tabletu pristupaju uz pomoć poveznice.



Slika 10. Zemljovid dijela Brodsko-posavske županije

Nakon snalaženja na zemljovidu čitaju dio polaznoga teksta: *Nakon povratka u grad uputit će se prema istoku. Njegovim se pisanicama raduju i stari i mladi Novogradišćani u Ulici slavonskih graničara i na Cvjetnom trgu.*

U plan mjesta (sl. 11) na radnom listu upisuju strane svijeta i nazive krajnjih Zecimirovih odredišta. Označavaju Zecimirov put prema Cerniku i na planu pronalaze novi put povratka do polazne točke u središtu grada. Budući da na planu nema tumača znakova, sami ga izrađuju prema znakovima ucrtanima na planu.



Slika 11. Plan mjesta (Nove Gradiške)

Nakon proučavanja plana mjesta učenici izvode orijentacijsko kretanje služeći se planom mjesta i kompasom. Ostvarujući ishode iz Prirode i društva, ostvaruju ishode i iz nastavnoga predmeta Tjelesna i zdravstvena kultura. Ovo je prilika kada učenici upoznaju i uče služiti se aplikacijom kompasa na pametnim telefonima. Uspoređuju podatke na aplikaciji s podacima dobivenima kompasom (predmetom).

Po povratku u učionicu, provodi se samovrednovanje (tablica na sl. 12).

| SASTAVNICE VREDNOVANJA                                      | DA | NE | DJELOMIČNO |
|---|----|----|------------|
| Imenujem strane svijeta.                                    |    |    |            |
| Određujem strane svijeta i smjer kretanja s pomoću kompasa. |    |    |            |
| Izrađujem tumač znakova.                                    |    |    |            |
| Tumačim plan mjesta i kartu zavičaja.                       |    |    |            |
| Snalazim se u prostoru s pomoću aplikacija.                 |    |    |            |

Slika 12. Rubrika za samoprocjenu

U refleksiji nakon samovrednovanja učenici procjenjuju težinu zadataka, poteškoće s kojima su se susreli i nove vještine koje su tijekom aktivnosti stekli. Osobito su im vrijedna iskustva s radom u aplikacijama (Google karte i kompas), a stečene će vještine moći koristiti u svakodnevnom životu - u kretanju gradom i prirodom.

### 3. Nastavna aktivnost Matematike

Matematičke aktivnosti u praktičnom primjeru cjelovitog kurikulumskog poučavanja i realiziranja tematskog plana *Korak do Uskrsa* proizašle su djelomično iz polazišnog teksta *Uskrsne avanture zeke Zecimira*, a djelomično iz izbornih „sadržaja“ na kojima su ostvarivani odgojno-obrazovni ishodi nastavne aktivnosti nastavnog predmeta Priroda i društvo.

Izdvojeni su odgojno-obrazovni ishodi nastavnog predmeta Matematika koje će učenici povezano ostvarivati rješavajući problemske zadatke (sl. 13) Na temelju tih ishoda oblikovan je odgojno-obrazovni ishod nastavne aktivnosti ostvariv u vremenskoj jedinici od 2 školska sata.

ODGOJNO-OBRAZOVNI ISHOD NASTAVNOG PREDMETA  
 MAT OŠ A.3.1. Služi se prirodnim brojevima do 10 000 u opisivanju i prikazivanju količine i redosljeda.  
 MAT OŠ A.3.6. Primjenjuje četiri računske operacije i odnose među brojevima u problemskim situacijama.  
 MAT OŠ A.3.5. Izvodi više računskih operacija.  
 MAT OŠ E.3.1. Služi se različitim prikazima podataka.

ODGOJNO-OBRAZOVNI ISHOD NASTAVNE AKTIVNOSTI

Primjenjuje usvojene matematičke ideje, prikaze i postupke u rješavanju problemskih zadataka.

Slika 13. Odgojno-obrazovni ishod nastavnoga predmeta i odgojno-obrazovni ishod aktivnosti

Prva matematička aktivnost započinje čitanjem dijela teksta: *Odluka je pala! Najprije će krenuti na sjever. Sviđa mu se pogled na Psunj. Na planu piše da je najviši vrh Psunja Brezovo polje. To je ujedno i najviši vrh Slavonije.*

Učenici na zemljovidu RH pronalaze Psunj i ostale gore zapadne Slavonije, a zatim na internetu istražuju podatke najviših vrhova (sl. 14) te ih upisuju u tablicu prema zadanom kriteriju - od najvišeg do najnižeg (sl. 15).



Slika 14. Učenik istražuje podatke na internetu

| NAZIV GORE | NAZIV NAJVIŠEG VRHA | VISINA VRHA |
|------------|---------------------|-------------|
|            |                     |             |
|            |                     |             |
|            |                     |             |
|            |                     |             |

Slika 15. Tablica za upisivanje rezultata istraživanja

Tijekom provođenja aktivnosti učenici su međusobno surađivali, uspoređivali rezultate i upućivali jedni druge na pouzdane izvore informacija. U istraživačkim

aktivnostima uvijek iskazuju veliku motiviranost i angažman pa uspješno ostvaruju postavljena očekivanja. Podatke prikazane u jednostavnoj tablici (sl. 16) učenici koriste pri rješavanju zadatka: *Procijeni, a potom izračunaj najveću i najmanju razliku najviših vrhova slavonskih gora.*

| NAZIV GORE   | NAZIV NAJVIŠEG VRHA | VISINA VRHA |
|--------------|---------------------|-------------|
| Psunj        | Brezovo polje       | 984 m       |
| Papuk        | Papuk               | 953 m       |
| Ravna gora   | Čučevo              | 854 m       |
| Krndija      | Kapovac             | 790 m       |
| Požeška gora | Kapovac             | 618 m       |
| Dilj gora    | Cinkovac i Degman   | 471 m       |
|              |                     |             |

Slika 16. Tablica prikaza rezultata istraživanja najviših vrhova slavonskih gora

Procjenu su iskazali na različite načine. Neki su učenici naveli samo brojeve, neki su samo imenovali vrhove između kojih je potencijalno najveća i najmanja razlika u visini, a samo je nekoliko učenika navelo i broj i naziv vrhova. Svi su učenici ispravno procijenili da je najveća razlika između najvišeg i najnižeg vrha, ali pri procjeni najmanje razlike većina je učenika navela da će vjerojatno najmanja razlika biti između najvišeg vrha i vrha koji je drugi po redu u tablici što je u ovom slučaju točno rješenje, ali nije pravilo. Učenici su izračunali razlike te analizirali procjenu i rezultate. Neki su se učenici pri računanju koristili i algebarskim izrazom (sl. 17).

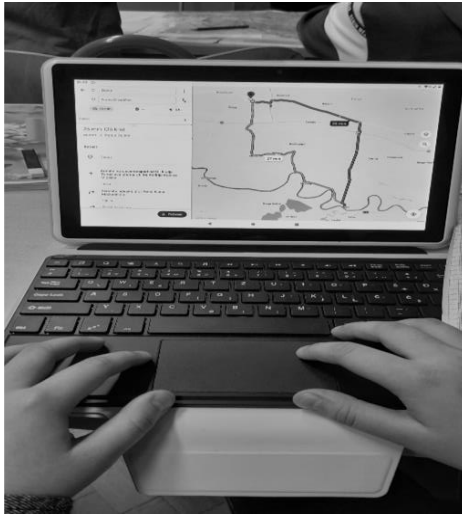
D:  $984 - 513 = 471$      $984 - 97 = 953$

Slika 17. Učeničko rješenje, algebarski izraz

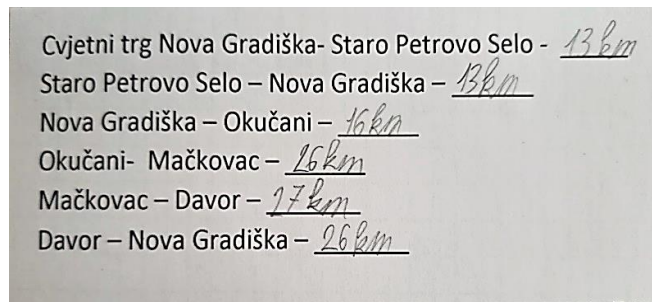
Druga matematička aktivnost započela je čitanjem dijela teksta:

*Nakon povratka u grad uputit će se prema istoku. Njegovim se pisanicama raduju i stari i mladi Novogradišćani u Ulici slavonskih graničara i na Cvjetnom trgu. Morat će od nekoga posuditi bicikl kako bi na vrijeme stigao do Rešetara, Starog Petrovog Sela, a onda, putujući prema zapadu, do Trnave gdje ga u podne kod stare školske zgrade čeka jedan veliki zavičajni književnik – Miro Gavran. Kako bi došao do Okučana, koji su od Nove Gradiške udaljeni 16 km, mora proći kroz Gornje Bogičevce. U središtu Okučana je park i osnovna škola. Malo će se odmoriti u okučanskom uskrsnom gnijezdu da bi smogao snage za obilazak sela uz rijeku Savu. Sava je granica Republike Hrvatske s Republikom Bosnom i Hercegovinom, a kraj uz Savu zove se Posavina.*

Učenici na mobilnim telefonima/tabletu s pomoću aplikacije Google karte istražuju udaljenosti odredišta prema podacima iz teksta i zadanim odredištima (sl. 18 i 19).



Slika 18. Učenik istražuje udaljenost između odredišta



Slika 19. Listić s iskazanom udaljenosti između zadanih odredišta

Nakon provedene aktivnosti učenici su pretpostavili da bi sljedeći matematički izazov mogao biti računanje ukupnog broja prijeđenih kilometara. U rješavanju ovog zadatka neki su učenici primijenili stečeno znanje združivanja istih pribrojnika pa su račun postavili koristeći više računskih operacija (Rješenje 2 na sl. 20).

Rješenje 1:

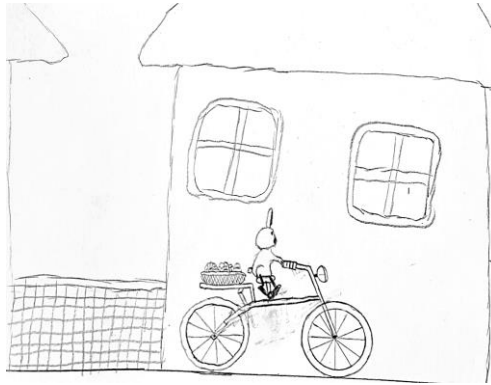
$$13+13+16+26+27+26= 26+16+26+27+26= 42+52+27=94+27=121$$

Rješenje 2 (združivanje pribrojnika):

$$2 \cdot 13+16+2 \cdot 26+27 = 26+16+52+27=42+52+27=94+27=121$$

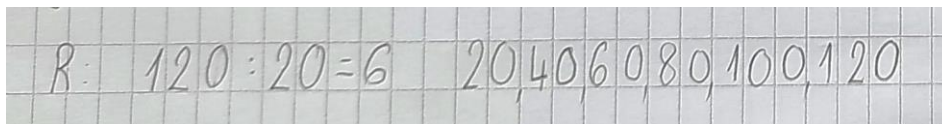
Slika 20. Rješenje 1, Rješenje 2 (združivanje pribrojnika)

Matematičke su aktivnosti u primjeru cjelovitog tematskog kurikulumskeg poučavanja završile rješavanjem još jednog matematičkog problema: *Ako je Zecimir vozio bicikl prosječnom brzinom od 20 km na sat (km/h), koliko mu je trebalo vremena za ovo putovanje?*

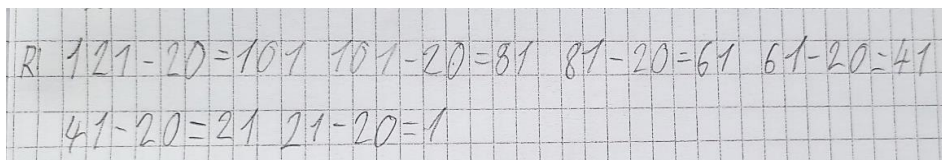


Slika 21. Učenički crtež, ilustracija teksta

Pri rješavanju ovog problema učenici su se koristili različitim strategijama primjenjujući različite matematičke koncepte. Jedni su rješenje dobili postavljenjem brojevnog niza u kojemu je svaki sljedeći broj za 20 veći od prethodnog broja jer 20 je broj koji predstavlja prosječnu brzinu Zecimirovog bicikliranja (sl. 22), većina je učenika rješenje dobila uzastopnim oduzimanjem broja 20 od ukupnog broja prijeđenih kilometara (sl. 23), a neki su učenici račun prikazali dijeljenjem iako još dijeljenje dvoznamenkastim brojem nisu učili (sl. 24). Svi su učenici točno izračunali da je Zecimiru bilo potrebno 6 h za to putovanje, ali im je i svima ostala nepoznanica ostatak od 1 km. Ideju za rješenje imali su samo neki učenici, a slijed promišljanja bio je sljedeći: za 1 sat Zecimir prijeđe 20 km, 1 sat ima 60 minuta, 1 km Zecimir prijeđe za 3 minute jer je 3 puta 20 jednako 60.

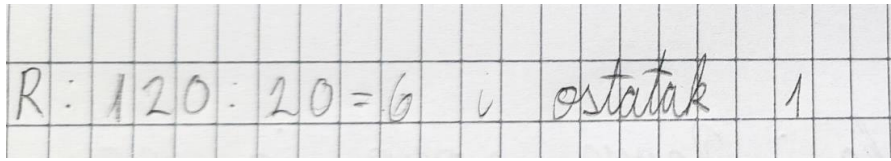


Slika 22. Prikaz rješenja nizanjem



Slika 23. Prikaz rješenja uzastopnim oduzimanjem istog broja





Slika 24. Prikaz rješenja dijeljenjem

Kako je već opisano u ovome tekstu u dijelu o vrednovanju, tijekom nastavnog procesa praćen je angažman i uspjeh svakog učenika pojedinačno te su u tablicu (sl. 1) zabilježene razine ostvarenosti svih provedenih aktivnosti kako bi se dobio uvid o razvoju učenikovih sposobnosti za sustavno rješavanje problemskih zadataka na temelju kojih će se provoditi ciljani i učinkoviti postupci diferencirane nastave.

### Zaključak

Ovaj je primjer pokazao kako se u razrednoj nastavi, bez obzira što je hrvatski obrazovni sustav predmetnosatni sustav, isprepliću i uzajamno povezuju odgojno-obrazovni ishodi različitih područja unutar predmeta, ali i različitih nastavnih predmeta. Tematski plan *Korak do Uskrsa* obuhvatio je i ishode nastavnog predmeta Likovna kultura. Osim spomenutog prikaza obavijesnog plakata, učenici su ilustrirali priču *Uskrsna avantura zeke Zecimira*. Primijenili su znanja i iskustva stečena na jednom od druženja s renomiranom hrvatskom ilustratoricom. Zajedno s ishodima nastavnih predmeta ostvarena su i očekivanja međupredmetnih tema: Učiti kako učiti, Osobni i socijalni razvoj, Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije i Zdravlje.

Pokazano je i poučavanje prema kurikulumskom krugu – od oblikovanja odgojno-obrazovnih ishoda nastavne aktivnosti do refleksije. Vrednovanje je u svakoj dionici poučavanja jako važno i važno je da u njemu sudjeluju i učenici. Procjena vlastitog napretka motivacija je za daljnje učenje, a vrednovanje i refleksija povratne su informacije učitelju na temelju kojih će planirati daljnje diferencirano poučavanje.

Takvim cjelovitim pristupom, biranim sadržajima, problemskim zadacima i izazovima kojima učenike motiviramo i potičemo na aktivno učenje koje razvija njihovo kognitivno, afektivno i psihomotoričko područje ličnosti učenike pripremamo za cjeloživotno učenje i cijeli život.

### Literatura

- Andrišek, M.; Trupinić, Đ.: *Od GIK-a do e-Dnevnika*. Nova Gradiška, 2021. Edukacijski centar kvalitetnog obrazovanja.
- Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije. [https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/06/HR-OSiGM\\_kurikulum.pdf](https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/06/HR-OSiGM_kurikulum.pdf)
- Kurikulum nastavnoga predmeta Priroda i društvo. [https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/07/PID\\_kurikulum\\_1.pdf](https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/07/PID_kurikulum_1.pdf)
- Kurikulum nastavnoga predmeta Matematika za osnovne škole i gimnazije. [https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/07/MAT\\_kurikulum\\_1\\_71.pdf](https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/07/MAT_kurikulum_1_71.pdf)

Matijević, Milan– Radovanović, Diana: *Nastava usmjerena na učenika*. 2021.  
<https://www.scribd.com/document/459358412/Nastava-usmjerena-na-u%C4%8Denike-2011-finalno-knjiga1-pdf#>

### Sažetak

Iako se u hrvatskom obrazovnom sustavu prate svjetski obrazovni trendovi, službena promjena paradigmi poučavanja intenzivirala se uvođenjem novih nacionalnih kurikuluma. Ta je promjena uvjetovala primjenu novih strategija i metoda poučavanja. Nastava je usmjerena prema učeniku, a učitelj je voditelj, savjetnik i suradnik učeniku u praćenju napretka. Takav pristup podrazumijeva kognitivno i fizičko uključivanje učenika u aktivnosti koje zahtijevaju redovito samovrednovanje učenja i naučenog, rješavanje problema, izvođenje zaključaka i izražavanje stavova. Pristup vodi k cjelovitom sagledavanju svijeta povezanim ostvarivanjem odgojno-obrazovnih ishoda. U ovom će radu praktičnim primjerima biti pokazano povezano ostvarivanje ishoda triju predmeta: Hrvatskoga jezika, Matematike i Prirode i društva. Istaknut ćemo strukturu poučavanja u svim fazama: od oblikovanja ishoda nastavne aktivnosti, planiranja vrednovanja, izbora sadržaja i metoda do realizacije nastavne aktivnosti i refleksije. Takvim se načinom poučavanja odmičemo od sadržaja, a naglasak stavljamo na učenje s razumijevanjem, kritičko promišljanje i učenje za život.

*Ključne riječi: cjelovito kurikulumsko poučavanje, odgojno-obrazovni ishodi, vrednovanje, učenje za život*

### Abstract

#### NEW TEACHING PARADIGMS IN THE CROATIAN EDUCATION SYSTEM WITH PRACTICAL EXAMPLES

Although the Croatian education system follows global educational trends, the official change in teaching paradigms is intensified with the introduction of new national curricula. This change brought the application of new teaching strategies and methods. Teaching is directed towards the student, and the teacher is the leader, advisor and collaborator of the student in monitoring progress. Such an approach implies the cognitive and physical involvement of students in activities that require regular self-evaluation of learning and what has been learned, solving problems, drawing conclusions and expressing opinions. The approach leads to a comprehensive view of the world connected with the achievement of educational outcomes. With a practical example, we will show the connected realization of the outcomes of three subjects: Croatian language, Mathematics and Nature and society. We will present the structure of teaching in all phases: from shaping the outcome of the teaching activity, planning evaluation, choosing content and methods to the realization of the teaching activity and reflection. This way of teaching moves away from the content, and emphasizes learning with understanding, critical thinking and learning for life.

*Keywords: integral curriculum teaching, educational outcomes, learning for life*

**Hajdarović, Miljenko****EUROPSKE VRIJEDNOSTI U HRVATSKOM  
KURIKULUMU POVIJESTI****Uvod**

Analizirajući znanstvenu i stručnu literaturu, uz temu vrijednosti često se navode pojmovi morala i etike. Radi se o tri široka koncepta koji se bez pokušaja definicije mogu različito shvaćati. Enciklopedijska definicija o moralu govori kao o sustavu normi koje određuju način ponašanja u društvenoj zajednici temeljeno na načelima vrednovanja dobra i zla.<sup>1</sup> Etika je skup načela moralnog ponašanja koja se zasnivaju na temeljnim društvenim vrijednostima.<sup>2</sup> Za učitelje etika je poput moralnoga kompasa.<sup>3</sup> Teoretičari pojam vrijednosti definiraju na razne načine i zato nije razvidno misle li na isti sadržaj.<sup>4</sup> U hrvatskoj se literaturi često prenosi Petzova<sup>5</sup> definicija vrijednosti kao skupu općih uvjerenja, mišljenja i stavova o tome što je ispravno, dobro i poželjno, a koji se stvara kroz proces socijalizacije. Slično se nadovezuje i Sekulić<sup>6</sup> za koga su vrijednosti koncepcije poželjnoga koje imaju društvenu narav jer uzimaju u obzir moralne dimenzije. Raspravu o vrijednostima treba otvoriti činjenicom da se toj temi uvijek prilazi s inicijalne perspektive istraživača koji ima svoj set vrijednosti. Bilo da one izviru iz nekog političkog, religijskog, humanističkog ili sličnog seta, istraživač sa sobom nosi taj dio subjektivnosti. Vrijednosti su također povezane i sa širokim shvaćanjem i korištenjem pojma identiteta koji je u kurikulumskim dokumentima ili zakonskim osnovama o obrazovanju najprisutniji nacionalni identitet. Ovisno o znanstvenoj disciplini koja ga opisuje, identitet poprima različita značenja. Filozof Flego i sociolog Kalanj<sup>7</sup> skeptični su prema korištenju pojma identitet jer se taj pojam desetljećima koristi u različitim sintagmama ovisno o potrebama korisnika. Vrijednosti su konstrukt i nema jednostavne definicije ili opisa pojma. U istraživanju teme vrijednosti također treba imati na umu govorimo li o univerzalnim vrijednostima koje su povezane s čitavim čovječanstvom ili su vrijednosti svedene na znatno manji okvir poput religijskih i kontinentalnih. U slučaju Hrvatske često se govori o katoličkim i o europskim vrijednostima.

<sup>1</sup> Moral, U Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=41862> [5.11.2022.]

<sup>2</sup> Etika, U Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=18496> [5.11.2022.]

<sup>3</sup> Manuel VELASQUEZ, Claire ANDRE: *Ethics and Virtue*. Issues in Ethics, 1(3), 1988.

<sup>4</sup> Vini RAKIĆ, Svjetlana VUKUŠIĆ: *Odgoj i obrazovanje za vrijednosti*. Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja, 19(4-5 (108-109)), 2010, 771–795.

<sup>5</sup> Boris PETZ: *Psihološki rječnik*, Prosvjeta, Zg, 1992.

<sup>6</sup> Duško SEKULIĆ: *Identitet i vrijednosti: Sociološka studija o hrvatskom društvu*. Politička kultura, Zg, 2014.

<sup>7</sup> Gvozden FLEGO: *Bilješke uz pojam identitet*. U N. Budak & V. Katunarić (Ur.), Hrvatski nacionalni identitet u globalizirajućem svijetu. Centar za demokraciju i pravo Miko Tripalo : Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zg, 2010, 49–62.

Sustav odgoja i obrazovanja već u svojim temeljima obuhvaća prenošenje vrijednosti na nove generacije. Raths, Harmin i Simon<sup>8</sup> učiteljima su ponudili model kojim bi učenicima pomogli osvijestiti koje su njihove vrijednosti. Prema njihovu modelu vrijednosti usmjeravaju čovjeka tijekom njegova života, razvijaju se i mijenjaju u kompleksnim uvjetima. Pojedinaac prihvaća vrijednost tijekom procesa koji uključuje slobodan izbor između više alternativa; razmatranje alternativa i posljedica njihova prihvaćanja; javna afirmacija i manifestacija prihvaćene vrijednosti te ustrajnost u primjeni. Vrijednosti se prema tome ne mogu usaditi. Pozitivan učinak ovog modela na razvoj učenika u svojim su studijama potvrdili Griffin<sup>9</sup> i Lockwood.<sup>10</sup> Gudjons<sup>11</sup> također smatra da je internalizacija odlučujuće obilježje vrijednosti.

### Stvaranje Europske unije i zajedničkih vrijednosti

Europska unija je u samome početku bila na funkcionalističkim temeljima uspostavljena međunarodna organizacija čija je svrha bila ekonomska integracija zapadnoeuropskih država. Ekonomsko integriranje moglo je efektom prelijevanja dovesti i do integracije na političkim, kulturnim i širim društvenim razinama. No za stvaranje zajedničkoga identiteta trebalo je uskladiti mišljenja oko prihvatljivosti određenih normi i vrijednosti što se pokazalo kao značajan izazov.<sup>12</sup> Uspjeh Europske zajednice za ugljen i čelik osnovane 1952. godine uz Njemačku, Francusku, Italiju, Nizozemsku, Belgiju i Luksemburg privukao je Dansku, Irsku i Ujedinjeno Kraljevstvo koji su se Europskoj ekonomskoj zajednici priključili početkom 1973. godine. Tih je devet članica na sastanku ministara vanjskih poslova u Kopenhagenu od 14. do 15. prosinca 1973. godine donijelo Deklaraciju o europskom identitetu.

*Devetorica žele osigurati poštivanje cijjenjenih vrijednosti njihovog pravnog, političkog i moralnog poretka i očuvanje bogate raznolikosti svojih nacionalnih kultura. Dijeleći iste stavove prema životu, temeljene na odlučnosti da izgrade društvo koje odgovara potrebama pojedinca, odlučni su braniti načela predstavničke demokracije, vladavine prava, socijalne pravde - koja je krajnji cilj ekonomskog napretka - i poštivanja ljudskih prava. Sve su to temeljni elementi europskog identiteta.<sup>13</sup>*

<sup>8</sup> Louis E. RATHS, Merrill HARMIN, Sidney B. SIMON: *Values and teaching*. Charles E. Merrill Books, Inc., 1966.

<sup>9</sup> Robert GRIFFIN: *Worries about Values Clarification*. Peabody Journal of Education, 53(3), 1976, 194–200.

<sup>10</sup> Alan L. LOCKWOOD: *The Effects of Values Clarification and Moral Development Curricula on School-Age Subjects: A Critical Review of Recent Research*. Review of Educational Research, 48(3), 1978, 325–364.

<sup>11</sup> Herbert GUDJONS: *Pedagogija: Temeljna znanja*. Educa, Zg, 1994.

<sup>12</sup> Dario ČEPO: *Od nacionalnog k supranacionalnom: Europski identitet i Europska unija*, U N. Budak & V. Katunarić (Ur.), Hrvatski nacionalni identitet u globalizirajućem svijetu. Centar za demokraciju i pravo Miko Tripalo : Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zg, 2010, 67–80

<sup>13</sup> *Declaration on European Identity*, Office for official publications of the European Communities, 1973.

Vrijednosti Europske unije Lisabonskim sporazumom navedene u članku 2. obuhvaćaju ljudsko dostojanstvo, slobodu, demokraciju, jednakost, vladavinu prava i ljudska prava. Te su vrijednosti iste godine preoblikovane u Povelji Europske unije o temeljnim pravima gdje se navodi: dostojanstvo, slobode, jednakost, solidarnost, prava građana i pravda. Europska komisija Rimskom deklaracijom<sup>14</sup> proklamira: „Izgradili smo jedinstvenu Uniju sa zajedničkim institucijama i snažnim vrijednostima, zajednicu mira, slobode, demokracije, ljudskih prava i vladavine prava, veliku gospodarsku silu s neusporedivim razinama socijalne zaštite i skrbi”.

Za razliku od nacionalnog identiteta u kojem se nastoje istaknuti posebnosti jedne nacije u odnosu na drugu, europski identitet nastoji biti sveobuhvatan, tj. uključiti brojne osobine i vrijednosti država članica. Trenutnih 27 država članica u mnogočemu se razlikuju – od pitanja odnosa prema religiji i odnosa kojoj od mnogih religija prihvaćenih u Europi, sekularizmu, pravu na život ili pravu na pobačaj, odnosu prema LGBTIQ+ zajednici, itd. Postavlja se pitanje što sve zapravo predstavlja europske vrijednosti uz već navedene deklarativne vrijednosti koje mnogi znanstvenici smatraju proklamacijama elite. Povećanjem broja država članica povećava se ne samo mogućnost sličnosti vrijednosti već i njihove različitosti pa i antagonizma. Pojam "europski" uključuje geografske, povijesne i kulturne čimbenike koji doprinose, u različitim stupnjevima, stvaranju europskog identiteta temeljenog na zajedničkim povijesnim vezama, idejama i vrijednostima, ali to, naravno, ne poništava naše nacionalne identitete.<sup>15</sup> Za Chaniotisa<sup>16</sup> Europu je moguće odrediti samo u geografskim granicama. Svako drugo određenje nailazi na previše široka i različita tumačenja. Europska unija kontinuirano se mijenja i širi pa se tako njene unutrašnje različitosti samo povećavaju. Konstrukt europskoga identiteta po Chaniotisu nedostaje više zajedničkih osobina, počevši od nepostojećega političkog europskog građanstva do zajedničkog kulturnog identiteta, jezika, religije, povijesnog iskustva (osim međusobnih sukoba), mitologije do nedostatka zajedničkih društvenih vrijednosti. Unatoč nabrojenim nedostacima šansu europskom identitetu daje u dogovorenom političkom identitetu. Politički identitet temelji se na zajedničkim vrijednostima demokracije, osjetljivosti prema ljudskim pravima i građanskim slobodama, toleranciji različitosti, posvećenosti napretku u obrazovanju i zaštiti okoliša. Čepo<sup>17</sup> smatra da Europsku uniju ne čine države ili njihove vlade, nego sustavi načela, pravila i procedura koji mogu imati socijalizacijski učinak na aktere koji djeluju u europskome integracijskom sustavu. Iz tog socijalizacijskog učinka akteri stvaraju i nove vrijednosti. Europa

<sup>14</sup> Deklaracija čelnika 27 država članica i Europskog vijeća, Europskog parlamenta i Europske komisije. *Rimska deklaracija*, European Commission, 2017.

[https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/hr/STATEMENT\\_17\\_767](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/hr/STATEMENT_17_767) [5.11.2022.]

<sup>15</sup> Thierry CHOPIN: *Europe and the identity challenge: Who are „we“?* (Izd. 466; European Issues). Fondation Robert Schuman, 2018.

<sup>16</sup> Angelos CHANIOTIS: *European Identity. Learning from the past?* U A. Chaniotis, A. Kuhn, & C. Kuhn (Ur.), *Applied Classics. Comparisons, Constructs, Controversies*. Steiner Verlag, Stuttgart, 2009, 27–56.

<sup>17</sup> Dario ČEPO: *Europska integracija u konstruktivističkoj prizmi: Konstrukcija nadnacionalne zajednice i preobrazba (nad) nacionalnih identiteta*. *Contemporary Mediterranean*, 1(1), 2022, 1–18.

je zajednica stranaca u kojoj je europski identitet politički projekt političkih, ekonomskih i akademskih elita.<sup>18</sup> Nove članice Europske unije se, kako bi postale članice, odriču dijelova vlastite tradicije i vrijednosti te prihvaćaju nove i zajedničke vrijednosti. Ipak, prihvaćanje zajedničkih vrijednosti ne znači da te vrijednosti postaju faktor stabilnosti Unije. Jović<sup>19</sup> napominje da se povećanjem broja država članica povećava ne samo mogućnost sličnosti vrijednosti već i njihove različitosti pa i antagonizma. Zajedničke vrijednosti zapravo su konstruirani mit nastao na utopijskoj ideji da su sloboda i pluralizam, individualizam i mir univerzalne vrijednosti, koje dijele svi, ili barem velika većina ljudi. Mnogi preferiraju sigurnost, tradiciju, autoritarnost i nacionalizam, suprotstavljajući se tako ideji da postoje zajedničke vrijednosti.

### Vrijednosti i poučavanje povijesti

U znanstvenoj literaturi postoji dugotrajna i široka rasprava o tome je li zadatak učitelja poučavati o moralu i vrijednostima ili je osnovni zadatak učitelja poučavati samo predmetnu materiju. Stavovi su i rezultati istraživanja o toj temi različiti.<sup>20</sup> Ilišin<sup>21</sup> je u istraživanju utvrdila da građani Republike Hrvatske u velikoj mjeri prihvaćaju normativno proklamirane ustavne vrijednosti. Rezultati ukazuju najveće prihvaćanje liberalno-demokratskih načela slobode, poštovanja prava čovjeka i jednakost. Istraživanje prihvaćenosti 11 najviših vrijednosti ustavnog poretka provedeno je tako da su ispitanicima predstavljene kao vrijednosti društvenoga i političkog poretka: sloboda, poštivanje prava čovjeka, jednakost, socijalna pravda, očuvanje prirode i čovjekova okoliša, ravnopravnost spolova, mirotvorstvo, nepovredivost vlasništva, nacionalna ravnopravnost, vladavina prava, demokratski i višestranački sustav.

Školski predmet Povijest u mnogim se raspravama ne smatra samo obrazovnim već i odgojnim predmetom. To je eksplicitno vidljivo i u predmetnom kurikulumu. Pitanje vrijednosti u dokumentima sustava odgoja i obrazovanja direktno je povezano s identitetima. Identiteti su višestruki i tijekom života pojedinca mogu se mijenjati, dodavati i nestajati. Pojedinaac je nositelj višestrukih osobnih kao i kolektivnih identiteta. Najčešće spominjani identitet je nacionalni, premda se u kurikularnim dokumentima spominju i mnogi drugi identiteti bez dodatnog pojašnjenja na što se odnose.

<sup>18</sup> Peter J. KATZENSTEIN, Jeffrey T. CHECKEL: *Conclusion – European identity in context*. U J. T. Checkel & P. J. Katzenstein (Ur.), *European Identity*. Cambridge University Press, 2009, 213–227.

<sup>19</sup> Dejan JOVIĆ: *Europa izvan Europske unije? Nove dileme pri definiranju europskog identiteta*. *Revija za sociologiju*, 48(3), Zg, 2018, 359–394.

<sup>20</sup> Martijn WILLEMSE, Mieke LUNENBERG, Fred KORTHAGEN: *Values in education: A challenge for teacher educators*. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 2005, 205–217.

<sup>21</sup> Vlasta ILIŠIN: *Političke vrijednosti i stavovi*. In S. P. Ramet & D. Matić (Ur.), *Demokratska tranzicija u Hrvatskoj: Transformacija vrijednosti, obrazovanje, mediji*. Alinea, Zg, 2006.

### Istraživanja i rezultati

Provedena je kvalitativna analiza Zakona o odgoju i obrazovanju, Nacionalnog okvirnog kurikulumu, kurikulumu međupredmetnih tema te Kurikuluma nastavnog predmeta Povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. U drugom dijelu istraživanja metodom intervjua proveden je razgovor s 11 učitelja i nastavnika Povijesti. Intervjui su provedeni telefonski početkom studenog 2022. godine. Temeljni uvjet za odabir ispitanika bio je minimalni staž od 10 godina rada u školi. Devet ispitanika radi u osnovnoj, a dvoje u srednjoj školi.

Uz predmetne kurikulume nacionalni identitet spominje Zakon o odgoju i obrazovanju, Nacionalni okvirni kurikulum<sup>22</sup> te kurikulume međupredmetnih tema. U Ciljevima i načelima odgoja i obrazovanja, u Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi<sup>23</sup>, u članku 4. istaknuti je cilj razvoj svijesti o nacionalnoj pripadnosti, očuvanju povijesno-kulturne baštine i nacionalnog identiteta te odgoj i obrazovanje učenika u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece, osposobiti ih za življenje u multikulturalnom svijetu, za poštivanje različitosti i toleranciju te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva.

Kurikulum nastavnog predmeta Povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj<sup>24</sup> u svrsi i opisu predmeta definira: „Proučavanje prošlih događaja koji imaju izražene moralne i etičke dimenzije pridonosi razumijevanju postupaka ljudi u prošlosti te istodobno omogućuje učenicima preispitivanje i konsolidiranje osobnog sustava vrijednosti, stajališta i uvjerenja. (...) Aktivni građani prepoznaju vrijednost solidarnosti, kritički promišljaju o društvu i djeluju ka zajedničkoj promjeni na dobrobit čovječanstva.” Među istaknutim odgojno-obrazovnim ciljevima učenja i poučavanja Povijesti stoji da bi učenik trebao razumjeti profesionalno-etičke norme i vrijednosne aspekte povezane s proučavanjem povijesti na temelju kojih oblikuje osobni sustav vrijednosti, stavove i uvjerenja. Nadalje kurikulum je podijeljen na pet domena tj. na pet područja ljudskog djelovanja, a pitanje vrijednosti provlači se kroz tri domene:

- domena Društvo: Proučavanjem različitih društava učenici dolaze do njihova dubljeg razumijevanja kao i prihvaćanja vrijednosti ljudskog dostojanstva. Upoznaju se s različitim i promjenjivim pogledima na obiteljske strukture, muške i ženske uloge, djetinjstvo, ulogu djece, položaj različitih skupina u društvu (vjerskih zajednica, etničkih zajednica, naroda, nacija) te odnosa između pojedinaca i društvenih skupina. Ovo područje također razmatra kako su ekonomske, vjerske, kulturne i političke promjene utjecale na društveni život.
- domena Politika: (...) borbom za postizanje i očuvanje temeljnih ljudskih prava, pravdom, jednakošću pred zakonom, poštovanjem zakona i reda u

<sup>22</sup> Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, Zg, 2011.

<sup>23</sup> Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Pročišćeni tekst), Narodne novine 126/2012.

<sup>24</sup> Kurikulum nastavnog predmeta Povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Zg, 2019.

društvima te regionalnim i svjetskim mehanizmima za promicanje međunarodnog prava.

- domena Filozofsko-religijsko-kulturno područje: Upoznavanjem filozofije, religije i umjetnosti učenici uče kako su ideje, vjerovanja i vrijednosti duboko utjecale na ljudsko djelovanje tijekom povijesti.

Vrijednosti se provlače i u dva tehnička koncepta nastave Povijesti:

- koncept Kontinuiteta i promjena: Učenici proučavaju promjene u vremenu, ali i ono što ostaje isto ili slično (institucije, tradicije, politički sustavi, vrijednosti, načini života određenih društvenih skupina).
- koncept Povijesne perspektive: Razvijajući povijesnu perspektivu, učenik će identificirati vrijednosti, vjerovanja i prakse pojedinaca i zajednica u različitim razdobljima i razlikovati ih od onih u današnjici.

Analizirani su odgojno-obrazovni ishodi kurikuluma i vrijednosna pitanja eksplicitno su vidljiva u sljedećim ishodima:

- POV OŠ A.7.1. Učenik analizira dinamiku i odnose pojedinaca i različitih društvenih skupina u 18. i 19. stoljeću. Razrada ishoda: analizira utjecaj građanskoga zakonika na razvoj društva te razvijanje građanskih prava s posebnim osvrtom na hrvatske zemlje.
- POV OŠ A.8.1. Učenik analizira međusobne odnose i dinamiku u pojedinim društvima tijekom 20. stoljeća. Razrada ishoda: uspoređuje utjecaj različitih demokratskih i totalitarnih sustava na život pojedinaca i društvenih skupina u razdoblju između dvaju svjetskih ratova; analizira holokaust i druga stradanja i zločine protiv čovječnosti na prostoru Hrvatske, Europe i svijeta tijekom Drugoga svjetskog rata i poraća;
- POV OŠ E.8.1. Učenik ocjenjuje kreativno ljudsko djelovanje i stvaralaštvo, položaj vjerskih zajednica u pojedinim društvima u 20. stoljeću. Razrada ishoda: opisuje odnos totalitarnih režima prema umjetnosti, religiji, kulturi i sportu.
- POV SŠ A.1.1. Učenik analizira društvene promjene i odnose između društvenih skupina u prapovijesti i starome vijeku. Razrada ishoda: uspoređuje promjene u organizaciji društva i položaj pojedinih društvenih slojeva u državama Staroga istoka.
- POV SŠ D.1.2. Učenik analizira utjecaj državnog uređenja na prava i status pojedinca u starome vijeku. Razrada ishoda: uspoređuje oblike upravljanja atenskom državom te politički položaj pojedinih društvenih skupina.
- POV SŠ A.2.1. Učenik analizira društvene promjene i odnose između društvenih skupina u srednjem i ranom novom vijeku. Razrada ishoda: uspoređuje društvene strukture i svakodnevni život u gradovima i u selima u srednjem i ranom novom vijeku.
- POV SŠ A.4.1. Učenik prosuđuje međusobne odnose različitih društvenih skupina te dinamiku društvenih promjena u Hrvatskoj, Europi i svijetu u prvoj polovici 20. stoljeća. Razrada ishoda: prosuđuje utjecaj demokratskih i totalitarnih sustava u 20. stoljeću na život pojedinaca i skupina; prosuđuje uzroke, obilježja i posljedice antisemitizma u svijetu,



Europi i Hrvatskoj te holokaust, progone i stradanja ljudi u totalitarnim režimima na rasnoj, ideološkoj, nacionalnoj i vjerskoj osnovi.

Navedeni dijelovi kurikuluma eksplicitno ukazuju na prisustvo određenih vrijednosnih tema. Nepoznato je kako se pitanje vrijednosti provlači kroz udžbenike i druge obrazovne materijale te kako se ta pitanja obrađuju na nastavi. Autonomija je učitelja zagwarantirana predmetnim kurikulumom i trenutno nema nikakvih analiza koje bi pokazale što se po ovom pitanju događa u „staklenom zvonu” učionica.

Tijekom intervjua s učiteljima/nastavnicima postavljena su tri pitanja:

1. Koje su vrijednosti Europske unije?
2. Kako su vrijednosti obuhvaćene kurikulumom Povijesti?
3. U kojim sadržajima tijekom svoje nastave govorite o vrijednostima?

U odgovoru na prvo pitanje svi su ispitanici naveli ljudska prava, osmero ih je spomenulo demokraciju, četvero solidarnost i jedan slobodu. Rezultati ukazuju da ispitanici zapravo samo generalno prepoznaju vrijednosti Europske unije i da zapravo nisu direktno upoznati s vrijednostima deklariranim u Povelji Europske unije o temeljnim pravima (2016).

U odgovoru na drugo pitanje ispitanici su naveli: demokratske vrijednosti (11), ravnopravnost i jednakost ljudi (9), prava žena (8), protivljenje totalitarizmu (5), domoljublje (4), rasizam (3) i protivljenje antisemitizmu (2).

Odgovori na treće pitanje trebali su ukazati na to što učitelji/nastavnici samostalno uključuju i nastavu uz kurikulumske eksplicitno propisane vrijednosne teme. Prema sljedećim odgovorima vidi se implicitno tumačenje vrijednosti koje praktičari uključuju u svoje poučavanje Povijesti:

- iz povijesti staroga vijeka: položaj žena i djece, pitanje ropstva
- iz povijesti srednjega vijeka: ravnopravnost religija, položaj žena i djece, neravnopravnost društvenih staleža feudalnoga društva
- iz povijesti novoga vijeka: nacionalizam, položaj radnika, položaj žena i djece, širenje političkih prava (muško i univerzalno pravo glasa)
- iz moderne povijesti: ravnopravnost žena, ljudska prava u totalitarnim društvima, holokaust i antisemitizam, demokratske vrijednosti, domoljublje, kultura sjećanja.

Istraživanje potvrđuje već prije iskazani problem širokog i individualnog tumačenja koncepta vrijednosti do čega dolazi kad vrijednosti nisu jasno definirane i iskazane u predmetnom kurikulumu.

## Zaključak

Europska unija se u nastavi Povijesti uglavnom gleda kroz prizmu politike i demokratske tranzicije u državama koje nakon raspada socijalizma u Europi aspiriraju prema članstvu. Habermas<sup>25</sup> tvrdi da nije potrebno propitivati postoji

---

<sup>25</sup> Jürgen HABERMAS: *Eseji o Europi: S prilozima Dietera Grimma i Hansa Vorländera*. Školska knjiga, Zg, 2008.

li europski identitet i povezane vrijednosti, nego mogu li se nacionalne arene jedna za drugu otvoriti tako da se iznad nacionalnih granica može razviti vlastita dinamika stvaranja zajedničke volje i mišljenja o europskim temama. Pitanje europskih vrijednosti nije eksplicitno definirano kurikulumom Povijesti i zato ovisi o tumačenju i praksi učitelja/nastavnika. Potrebno je provesti širu analizu sadržaja udžbenika u potrazi za vrijednosnim sadržajima kao i istraživanje praktičara o njihovim nastavnim praksama. Prikazano istraživanje ukazalo je na suženo tumačenje vrijednosti u praksi i mnoge teme nisu prepoznate kao odgojni moment koji sadrži vrijednosti koje treba poticati. Hourdakis i ostali<sup>26</sup> smatraju da naglasak u poučavanju povijesti mora biti na razvoju kritičkoga mišljenja i na globalnim ljudskim vrijednostima. Pomicanje od nacije-države prema internacionalnom i univerzalnom u skladu je s idejom povijesnog razvoja čovječanstva prema zamisli filozofa Kangrge.<sup>27</sup> Takvi su pomaci potrebni kako bi poučavanje Povijesti i u budućnosti bilo smisleno za nove generacije.

---

<sup>26</sup> Anthony HOURDAKIS, Pella CALOGIANNAKIS, Tien-Hui CHIANG: *Teaching history in a global age*. History Education Research Journal, 15(2), 2018.

<sup>27</sup> Milan KANGRGA: *Nacionalizam ili demokracija*. Razlog, Zg, 2002.

## Literatura

- Angelos CHANIOTIS: *European Identity. Learning from the past?* U A. Chaniotis, A. Kuhn, & C. Kuhn (Ur.), Applied Classics. Comparisons, Constructs, Controversies. Steiner Verlag, Stuttgart, 2009, 27–56.
- Thierry CHOPIN: *Europe and the identity challenge: Who are „we“?* (Izd. 466; European Issues). Fondation Robert Schuman, 2018.
- Dario ČEPO: *Od nacionalnog k supranacionalnom: Europski identitet i Europska unija*, U N. Budak & V. Katunarić (Ur.), Hrvatski nacionalni identitet u globalizirajućem svijetu. Centar za demokraciju i pravo Miko Tripalo : Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zg, 2010, 67–80
- Dario ČEPO: *Europska integracija u konstruktivističkoj prizmi: Konstrukcija nadnacionalne zajednice i preobrazba (nad) nacionalnih identiteta*. Contemporary Mediterranean, 1(1), 2022, 1–18.  
DOI: 10.17818/SM/2021/1.1
- Gvozden FLEGO: *Bilješke uz pojam identitet*. U N. Budak & V. Katunarić (Ur.), Hrvatski nacionalni identitet u globalizirajućem svijetu. Centar za demokraciju i pravo Miko Tripalo : Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zg, 2010, 49–62.
- Robert GRIFFIN: *Worries about Values Clarification*. Peabody Journal of Education, 53(3), 1976, 194–200.  
DOI: 10.1080/01619567609538077
- Herbert GUDJONS: *Pedagogija: Temeljna znanja*. Educa, Zg, 1994.
- Jürgen HABERMAS: *Eseji o Europi: S priložima Dietera Grimma i Hansa Vorländera*. Školska knjiga, Zg, 2008.
- Anthony HOURDAKIS, Pella CALOGIANNAKIS, Tien-Hui CHIANG: *Teaching history in a global age*. History Education Research Journal, 15(2), 2018.  
DOI: 10.18546/HERJ.15.2.12
- Vlasta ILIŠIN: *Političke vrijednosti i stavovi*. In S. P. Ramet & D. Matić (Ur.), Demokratska tranzicija u Hrvatskoj: Transformacija vrijednosti, obrazovanje, mediji. Alinea, Zg, 2006.
- Dejan JOVIĆ: *Europa izvan Europske unije? Nove dileme pri definiranju europskog identiteta*. Revija za sociologiju, 48(3), Zg, 2018, 359–394.  
DOI: 10.5613/rzs.48.3.4
- Milan KANGRGA: *Nacionalizam ili demokracija*. Razlog, Zg, 2002.
- Peter J. KATZENSTEIN, Jeffrey T. CHECKEL: *Conclusion – European identity in context*. U J. T. Checkel & P. J. Katzenstein (Ur.), European Identity. Cambridge University Press, 2009, 213–227.
- Alan L. LOCKWOOD: *The Effects of Values Clarification and Moral Development Curricula on School-Age Subjects: A Critical Review of Recent Research*. Review of Educational Research, 48(3), 1978, 325–364.  
DOI: 10.3102/00346543048003325
- Boris PETZ: *Psihologijski rječnik*, Prosvjeta, Zg, 1992.
- Vini RAKIĆ, Svjetlana VUKUŠIĆ: *Odgoj i obrazovanje za vrijednosti*. Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja, 19(4-5 (108-109)), 2010, 771–795.

- Louis E. RATHS, Merrill HARMIN, Sidney B. SIMON: *Values and teaching*, Charles E. Merrill Books, Inc., 1966.
- Duško SEKULIĆ: *Identitet i vrijednosti: Sociološka studija o hrvatskom društvu*. Politička kultura, Zg, 2014.
- Manuel VELASQUEZ, Claire ANDRE: *Ethics and Virtue*. *Issues in Ethics*, 1(3), 1988.
- Martijn WILLEMSE, Mieke LUNENBERG, Fred KORTHAGEN: *Values in education: A challenge for teacher educators*. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 2005, 205–217.  
DOI:10.1016/j.tate.2004.12.009

#### Dokumenti

- Deklaracija čelnika 27 država članica i Europskog vijeća, Europskog parlamenta i Europske komisije. Rimska deklaracija*, European Commission, 2017.  
[https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/hr/STATEMENT\\_17\\_767](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/hr/STATEMENT_17_767) [5.11.2022.]
- Declaration on European Identity*, Office for official publications of the European Communities, 1973.
- Etika*, U Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=18496> [5.11.2022.]
- Kurikulum nastavnog predmeta Povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Zg, 2019.
- Moral*, U Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021.  
<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=41862> [5.11.2022.]
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, Zg, 2011.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Pročišćeni tekst)*, Narodne novine 126/2012.

#### Sažetak

Korijeni Europske unije sežu u političku i gospodarsku integraciju europskih zemalja nakon Drugog svjetskog rata. Povezanost se temelji na istaknutim zajedničkim vrijednostima koje su najprije zaokružene Poveljom o temeljnim pravima Europske unije 2000. godine, a potom i Lisabonskim ugovorom 2007. godine. Europske vrijednosti pretočene su u zakonodavstvo država članica i integrirane u nacionalne obrazovne sustave. U radu se analizira prisutnost proklamiranih europskih vrijednosti u hrvatskom obrazovnom zakonodavnom okviru, s posebnim naglaskom na kurikulum Povijesti za osnovne škole i gimnazije. U analizu su uključeni i aktualni udžbenici Povijesti završnih razreda osnovnih škola i gimnazija vezani uz prezentaciju teme Europske unije.

**Icha Mária**

**DIE DIGITALISIERUNG IST NICHT ZU STOPPEN  
IDEEN, WIE SIE IM UNTERRICHT GENUTZT WERDEN KANN**

**Auditive und audiovisuelle Tools im Internet<sup>1</sup>**

Wir leben im digitalisierten Zeitalter des Smartphones, Tablets und mobilen Internets. Die Jugendlichen kennen sich im Thema ziemlich gut aus und nutzen tagtäglich die diversen Funktionen unterschiedlicher mobiler Geräte. Man könnte auch sagen, dass sie zusammen mit digitalen Medien aufwachsen, auch deswegen ist es empfehlenswert, diese im Unterricht – und damit auch im Fremdsprachenunterricht – zu verwenden. Die Digitalisierung kann unser Schulleben deutlich bunter machen und in einigen Hinsichten auch erleichtern. Die Auswahl von Apps und online Tools wird immer wieder erweitert und damit steigt auch die Zahl der Anwendungen für pädagogische Zwecke. Die vorgeschlagene Kategorisierung der Apps aus dem Buch *Mind the App!* von Strasser<sup>2</sup> versucht uns bei der Wahl zu unterstützen. Er beschreibt fünf Kategorien – Lehrwerkzeuge, Visualisierung, Kollaboration, Audio, Schreiben –, die die online Plattformen übersichtlicher machen. Nach sprachlichem Niveau der SchülerInnen und nach dem Schüleralter wird noch eine weitere Einteilung beschrieben. Eine vereinfachte Kategorisierung der Apps stammt von Claudia de Witt<sup>3</sup>, sie unterscheidet zwischen Applikationen, die zu allgemeinen Lernzwecken ideal sind und zu unterschiedlicher Organisation verwendet werden. Ich finde besonders hilfreich die ausführlichere Klassifikation der Werkzeugkasten „Lernen und Lehren mit Apps“:<sup>4</sup>

- Unterrichtsorganisation und Klassenmanagement
- Unterrichtsunterstützung/Fächerspezifisches
- Präsentationen und Textverarbeitung
- Lehr- und Lernmaterial
- Audio, Video, Podcasts
- Fotografie, Bildbearbeitung, Bildpräsentation
- Zeichnungen, Infografiken, Datenvisualisierungen.

Anhand der Kategorisierung sehen wir auch, dass die online Tools zum Beispiel bei der Planung und Vorbereitung der Lehrkräfte hilfreich sind, sie vereinfachen die Gestaltung vom Unterricht, sie machen den Lehrstoff viel interessanter und

<sup>1</sup> ICHA Mária: Portfolio. Mein Weg zum Traumberuf. PTE-BTK. Pécs, 2017. S. 22–36.

<sup>2</sup> STRASSER, Thomas: Mind the app! Inspiring internet Tools and Activities to engage your Students. Helbling Languages (The resourceful teacher series), Esslingen, 2012.

<sup>3</sup> DE WITT, Claudia–SIEBER, Almut (Hrsg.): Mobile Learning. Potenziale, Einsatzszenarien und Perspektiven des Lernens mit mobilen Endgeräten, Springer, Heidelberg, 2013.

<sup>4</sup> Werkzeugkasten – Lernen und Lehren mit Apps, 2014. [http://www.medien-in-die-schule.de/wp-content/uploads/Medien\\_in\\_die\\_Schule-Werkzeugkasten\\_Apps.pdf](http://www.medien-in-die-schule.de/wp-content/uploads/Medien_in_die_Schule-Werkzeugkasten_Apps.pdf) [27. 10. 2022]

wecken gleichzeitig die Neugier beim Schüler. Wir brauchen zu der Nutzung in erster Linie schnelle und zuverlässige Internetverbindung und internetfähige Geräte, wie zum Beispiel Smartphones, Tablets, Notebooks, Laptops, Computer, die mit der nötigen Software schon ausgestattet sind, um einwandfrei zu funktionieren und um die unterschiedlichen Programme, Dienste und weitere Prozesse im Netz zu erreichen und sie zu bearbeiten. Unter anderem brauchen wir in der Schule noch ein Klassenzimmer, das über ein Interaktives Whiteboard (IWB) oder Smart-TV verfügt. Diese sollten im idealen Fall über einen Computer oder Laptop mit einem Beamer verbunden sein, denn so entsteht uns erst die Möglichkeit, unsere Unterrichtsinhalte und Materialien zu visualisieren. Nicht zu letzt brauchen wir noch die nötige Fähigkeit – die oft als Computerkompetenz, Informations- und Kommunikationstechnik (IKT) Kompetenz oder auch als digitale Kompetenz bezeichnet wird –, all' diese Geräte und Programme optimal zu bedienen. Es werden immer mehr Schulen und damit auch Klassenzimmer mit interaktiven Whiteboards ausgestattet und es steigert sich auch die Bereitschaft von Lehrkräften die digitalen Medien während des Unterrichts einzusetzen. Die digitalen Medien haben viele Vorteile im Unterricht, sie erleichtern uns die Binnendifferenzierung durch die Übungsgestaltung, sie sprechen verschiedene Lernertypen an, sie bieten ein umfassendes Angebot an Übungstypologien an, sie sorgen für Abwechslung und bringen Innovation in den Fremdsprachenunterricht, sie spielen eine wichtige Rolle in der Medienbildung, sie motivieren die Lernenden.<sup>5</sup> Ich persönlich verwendete mit Vorliebe online Tools und Programme während meines Praktikums, weil ich sie nützlich und erfrischend fand. Meine Schüler und Schülerinnen haben auch große Begeisterung gezeigt, und waren wirklich motiviert immer wieder bessere Leistung zu erbringen. Mich beschäftigt jetzt vor allem die „Hör-Sprech-Methode“ (auch Audiolinguale Methode genannt) und die „Hör-Seh-Methode“ (auch als Audiovisuelle Methode bekannt). Die von mir schon ausprobierten und im Unterricht eingesetzten auditiven und audiovisuellen online Lernplattformen (s. *Tabelle 1.*) möchte ich gern in diesem Dokument vorstellen.

| <b>Tools</b>     | <b>Auditive</b> | <b>Audiovisuelle</b> |
|------------------|-----------------|----------------------|
| <b>Beispiele</b> | Chirbit         | Lyrics Training      |
|                  | ShoutOmatic     | Lyrics Gaps          |
|                  | Voki            |                      |
|                  | Vorleser        |                      |

*Interaktive online Lernplattformen (Tabelle 1.)*

<sup>5</sup> vlg. REISENLEUTNER von, Sandra (2015): Hybride Lernszenarien. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Goethe Institut, Erich Schmidt Verlag, Berlin, 2015. S. 40–41.

## Auditive Tools

Melezinek<sup>6</sup> schrieb damals: „das Zuhören allein, ohne direkten visuellen Kontext, ist in gewissem Sinne intimer, akzentuiert den Inhalt, konzentriert die Aufmerksamkeit auf das Vorgetragene.“ Meiner Ansicht nach ist seine Meinung auch heute noch berechtigt. Aktuell ist das Phänomen Multitasking sehr verbreitet. Das Wort Multitasking bedeutet, dass man gleichzeitig mehrere Aufgaben erledigt. Ein Lied, eine Geschichte oder einen Dialog im Unterricht zu hören, ist eine interessante Art und Weise Schüler anzusprechen. Es hat mich zum Beispiel interessiert, ob die Lernenden sich konzentrieren können und ob sie genug Herausforderung bekommen. Ich möchte gern einige Möglichkeiten ausführlicher beschreiben.

## Podcast Tools

Im Sinne von Podcast können Audio- und Videodateien heruntergeladen und auf einem Gerät gespeichert werden, das ermöglichen uns viele kostenlose und einfach nutzbare Softwares, wie zum Beispiel Audacity oder winLAME. Es ist ganz praktisch, denn die Dateien können öfters, nach eigenem Lerntempo, abgespielt werden. Authentische Interviews, Lieder oder kurze Filme erfüllen wichtige Aufgaben, sie helfen zum Beispiel den Lernenden sich die richtige Aussprache anzueignen. Es ist von Vorteil, dass wir die Audiodateien einfach in unserer Lerngruppe, zum Beispiel auf Microsoft Teams oder Microsoft OneNote veröffentlichen können. Gerade wenn das Ziel die Wortschatzerweiterung ist, ist es praktisch, dass die Audiodateien unabhängig von Zeit und Ort auch öfters angehört werden können. Die Hausaufgabe kann ebenfalls auf eine moderne Art gemacht werden, in dem die Sätze, die Gedichte oder die Aufsätze einfach vorgelesen und gleichzeitig aufgenommen werden. Wir können dadurch die Sprach- und Hörkompetenz der Lernenden weiterentwickeln sowie auch ihre Medienkompetenz. Es können auch Rollenspiele, Erfahrungsberichte, Debatte, Vorträge oder erfundene Geschichten aufgenommen werden, die später gemeinsam analysiert werden können. Eine weitere Lernaktivität stellt die Soundralley dar, wobei das Sammeln und die Identifikation von alltäglichen Geräuschen eine Hauptrolle haben. Die SchülerInnen nehmen unterschiedliche Geräusche in ihrer Umgebung auf und sie lassen sie von der Klasse erraten. Diese Aktivität kann im Anschluss als Vorlage für weitere Hörspiele oder zum Beispiel Audiotagebücher dienen.<sup>7</sup> Ich habe einige online Tools ausprobiert, die für eine kreative Anwendung sorgen.

*Chirbit: [www.chirbit](http://www.chirbit).*

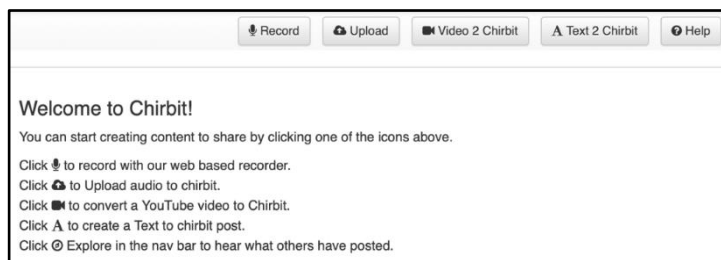
Nach einer Registrierung bekommen wir automatisch 2GB Speicherplatz und die Möglichkeit, Audionachrichten aufzunehmen. Eine mp3 Datei kann Nach einer

---

<sup>6</sup> MELEZINEK, Adolf: *Ingenieurpädagogik; Praxis der Vermittlung technischen Wissens*. Springer-Verlag, Wien, 1999. S. 137.

<sup>7</sup> vgl. FEICK von Diana: *Mehr als nur Apps. Mobiles Lernen im DaF-Unterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Goethe Institut, Erich Schmidt Verlag, Berlin, 2015. S. 16–17.

Registrierung bekommen wir automatisch 2GB Speicherplatz und die Möglichkeit Audionachrichten aufzunehmen. Eine mp3 Datei kann maximal 120Mb groß sein. In der Praxis bedeutet es, dass sie ungefähr zwei Stunden lang dauern kann. Wir können alles herunterladen und es wird uns noch angeboten, unsere Produkte via Twitter oder Facebook zu teilen. Auf der Webseite können wir unsere Freunde hinzufügen, private oder öffentliche Nachrichten schicken. Falls wir zum Beispiel eine Umfrage oder Nacherzählung als Hausaufgabe geben, dann können unsere SchülerInnen mit Chirbit üben und uns die Datei verschicken. Während sie die Aufgaben erledigen, entwickelt sich auch ihre Medienkompetenz.



Erstellung einer Datei auf der Webseite Chirbit (Bild 1.)

Voki: [www.voki.com](http://www.voki.com)

Voki ermöglicht eine kostenfreie Benutzung seiner Dienste. Im ersten Schritt wählen wir eine Figur aus, die sowohl ein Mensch, als auch ein Tier oder eine Märchenfigur sein kann. Farben, Frisuren usw. können nach unserem Geschmack bearbeitet werden. Diese Beschäftigung lässt die Fantasie der Schüler frei spielen, und sie ist auch ideal als Vorentlastung eines Themas. Nachdem wir mit dem Avatar fertig sind, können wir eine Audiodatei hinzufügen, der kann auch unsere Stimme sein. So bekommen wir am Ende einen von uns erschafften sprechenden oder singenden Charakter, den wir via E-Mail verschicken oder über soziale Netzwerke veröffentlichen können (vgl. [www.voki.com](http://www.voki.com)). Audio Dateien, wie zum Beispiel Musik, verschiedene Klänge und Töne sprechen unsere Sinnesorgane auch an, genauso ist es auch mit Hörbüchern.



Ein Avatar kreieren auf der Webseite Voki (Bild 2.)



*ShoutOmatic: [www.shoutomatic.com](http://www.shoutomatic.com)*

Nachdem wir ein Profil angelegt haben, erhalten wir die Möglichkeit, unsere Stimme und Gespräche zum Beispiel in mp3 Format aufzunehmen bzw. direkt hochzuladen. Diese können wir zu jeder Zeit wieder runterladen, und sie uns so oft anhören, wie es uns nur gefällt. Wir können unsere Dateien mit unseren Bekannten teilen, aber die Veröffentlichung auf Facebook oder Twitter ist auch möglich. Die Anwendung lässt sich als App auf iOS und Android Geräte installieren, man kann also unabhängig von Ort und Zeit Töne aufnehmen. Die mündlichen Aufgaben können auch unterwegs aufgenommen werden, genauso wie mit Audioboo: [www.audioboo.com](http://www.audioboo.com), denn die Applikation funktioniert ähnlich, wie die vorherigen Tools.

## Hörbücher

Hörbücher ermöglichen einen kreativen Umgang mit modernen Medien, außerdem fördern sie die Hör- und Zuhörkompetenzen des Schülers und wecken die Lust zum Lesen. Sie können parallel zum Lesen angehört werden, so kann man sich auf die Aussprache und Betonung konzentrieren. Das Gehörte kann später nachgespielt oder diskutiert werden. Falls die Klasse nur einen Abschnitt hört, kann die Fortsetzung mit Fantasie erraten werden. Die Geschichte kann nach dem Hören als Lückentext ausgefüllt werden, so kann zum Beispiel der Wortschatz erweitert werden oder die Grammatik trainiert werden. Es ist eine praktische Übung in Bezug auf die korrekte Verwendung Kasus, Numerus oder Genus. Ich möchte gern eine Website vorstellen, die ich hilfreich gefunden habe.

*Vorleser: [www.vorleser.net](http://www.vorleser.net)*

Alle Hörbücher und Hörspiele dürfen kostenfrei heruntergeladen werden. Es gibt mehr als 750 Audio Dateien auf der Homepage. Wir haben eine große Auswahl zwischen Krimi & Spannung, Kinder & Jugendliche, Romane & Erzählungen, Liebe & Leidenschaft, Sachliches & Geistiges, Hörspiel & Bühne, Lyrik & Musik Texten.



Die Startseite der Webseite Vorleser (Bild 3.)

Eine Klasse ist in Bezug auf Interessen der Lernenden meistens heterogen, aus diesem Grund finde ich es unterstützend, dass die Webseite zahlreiche Themen zum Angebot hat. Es ermöglicht, dass jeder Schüler ein Thema bzw. eine Geschichte, einen Text oder sogar ein Buch für sich findet, mit dem er sich während oder auch außerhalb des Unterrichts auseinandersetzen kann. Die neuen Medien, die bunten Webseiten, die große Auswahl und die einfache Bedienung der Internetseiten, so wie die spannenden Inhalte sorgen für Aufmerksamkeit und Spaß. Wenn die Schüler einen Text interessant genug finden, um sich mit dem auch außerhalb der Schule zu beschäftigen, dann betrachte ich es als Erfolg. Wir können die Hörspiele im mp3-, die Bücher im PDF-Format urheberrechtlich legal runterladen. Man kann also die Dateien auch unterwegs dabei haben und abgesehen von Ort oder Zeit sie verwenden. Solange wir uns ein Hörbuch nur anhören, fungiert es als ein auditives Tool, falls wir aber gleichzeitig auch den Liedtext verfolgen, kann es als audiovisueller Lernprozess betrachtet werden. Ich habe mehrere audiovisuelle Tools entdeckt und getestet, diese möchte ich im Folgenden auch beschreiben.

#### Audiovisuelle Tools

„Sehen kommt vor Sprechen: Die Welt erschließt sich dem Kind zuerst als Bild.“<sup>8</sup> Dieser Satz deutet darauf hin, dass die Visualität eine wichtige Rolle in unserem Leben hat. Die „Hör-Seh-Methode“ verbindet das, was wir hören – in unserem Fall die Sprache –, mit dem, was wir sehen, also mit optischem Demonstrationsmaterial. Die Schüler lernen die Liedtexte und Gedichte meistens einfacher, wenn sie veranschaulicht werden und mit einer Melodie verknüpft werden. Sie hören also das Lied mit Musik, lesen dazu den Liedtext und gegebenenfalls singen oder sprechen sie mit, in so einer Situation erreichen wir, dass sie fast mit allen ihren Sinnesorganen mitmachen. Für eine effektive Sprachentwicklung ist es vorteilhaft, wenn die Lernenden sich an der von Muttersprachlern gesprochenen Sprache gewöhnen. Sie eignen sich die authentische Sprechweise, die richtigen Betonungen und klare Aussprache leichter an, wenn sie sich zum Beispiel mit Musik oder Filmen in der Zielsprache beschäftigen. Direkt zu den Audiodateien können auch Aufgabenblätter oder online Quizspiele angefertigt und gelöst werden. Man muss aber nicht unbedingt online arbeiten, denn ein Handy kann auch ohne Internet Videos aufnehmen, es können auch Videoprojekte entstehen. Hier bietet sich die Gelegenheit auch fächerübergreifende Thematik zu wählen. Die SchülerInnen erstellen Kurzfilme, Interviews, Umfragen oder Videotagebücher, die zum Beispiel maximal fünf Minuten lang dauern, während dessen die digitale, soziale, und unter anderem auch die Sprachkompetenz gefördert werden.<sup>6</sup> Ein Rollenspiel oder eine Nachahmung bietet eine spannende Möglichkeit um das Gelernte zu verwenden und zu festigen. Auch Storch<sup>9</sup> meint: „visuelle Medien, z. B. Plakate, Fotos, oder Zeichnungen (...) bringen einen

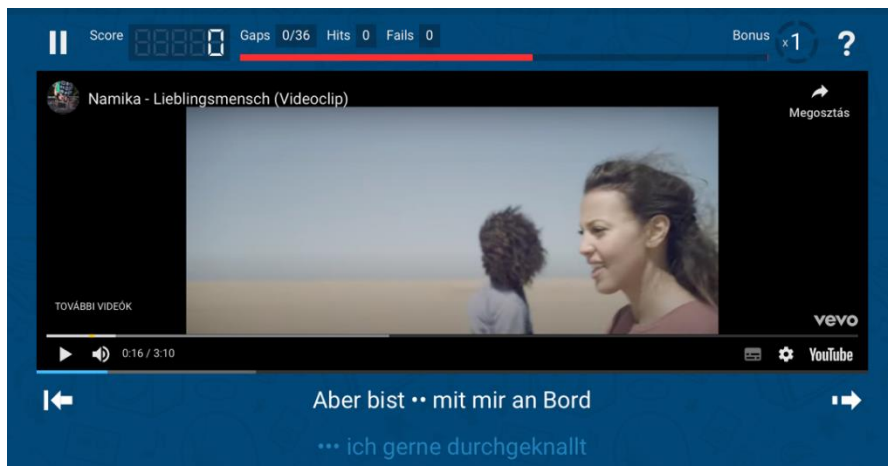
<sup>8</sup> BERGER, John: *Sehen. Das Bild der Welt in der Bilderwelt. rororo Sachbuch*, Rowohlt Verlag, Hamburg, 1990. S. 33.

<sup>9</sup> STORCH, Günther: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. Wilhelm Fink Verlag, München, 1999. S. 276.

Ausschnitt aus der fremdsprachlichen Realität ins Klassenzimmer, der zu Beschreibung, Kommentar, Vergleich oder auch Hypothesenbildung anregt.“ Mit einem praktischen online Tool steigern wir die Lernlust der Schüler und erreichen, dass die Kinder Spaß am Lernen haben. Es gibt mehrere Internet-Plattformen, die dem Sinn der „Hör-Seh-Methode“ entsprechen und sie kreativ fördern. Einige kombinieren direkt und gleichzeitig das Gehörte mit dem Optischen, diese stelle ich in dem nächsten Abschnitt vor.

*Lyrics Training: [www.lyricstraining.com](http://www.lyricstraining.com)*

Eine Registrierung ist nicht nötig, denn die Musikvideos werden auch ohne eine Anmeldung abgespielt. Blel<sup>10</sup> schrieb damals allgemein über Videoklips: „sie bieten bewegte reale und animierte Bilder und verkoppeln diese mit Soundtracks in einer audiovisuellen Doppelcodierung äußerst komplexer Art“. Dieses Programm ist noch komplexer, denn während der ausgewählte Videoclip läuft, wird zeitgleich der dazu passende Liedtext mit Lücken angezeigt. Die Webseite ist übersichtlich gestaltet. Einerseits können wir die Musikstücke nach dem gewünschten Musik-Genre sortieren lassen, andererseits sind die Videos einzeln im oberen rechten Eck je nach Schwierigkeitsgrad mit Farben gekennzeichnet, wie folgt: grün steht für leicht, orange für schwierig, lila für schwer und rot für sehr schwer. Wir können also das gewünschte Niveau aus vier Schwierigkeitsstufen – von Beginner bis Expert – auswählen. Bevor die Zeit abläuft, haben wir die fehlenden Worte einzutragen. Mit richtigen Antworten können wir auch Punkte sammeln, somit ist möglich zum Beispiel ein Wettbewerb in der Klasse zu veranstalten. Während wir uns amüsieren und gute Laune haben, können wir uns sowohl neue Vokabeln und Phrasen, als auch die richtige Aussprache aneignen. Falls wir den gelernten Wortschatz festigen möchten, gibt es dazu eine praktische Methode, wie zum Beispiel das online Quiz-Tool.



Das Lied Lieblingsmensch von Namika als Aufgabe auf der Webseite Vorleser (Bild 4.)

<sup>10</sup> BLEL, John: Musik. In: Surkam, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Metzler, Stuttgart, 2010. 226–228.

*Lyrics Gaps – www.lyricsgaps.com*

Das Tool unterscheidet sich von „Lyrics Training“, indem die Videoclips nicht nur nach Musik-Genres, sondern auch nach Alphabet sortiert werden können. Die Musikstücke sind nach drei Schwierigkeitsgraden – einfach, medium, schwer – gegliedert und mit Farben gekennzeichnet. Während das Video abgespielt wird, wird der ganze Liedtext sichtbar gemacht. In dem „Beginner“ Modus können wir die Lücken anhand Vorschläge auswählen, während wir in dem „Expert“ Modus die Freifelder selbst ausfüllen brauchen.

Wie ich dich sehe, ist für dich unbegreiflich  
 Komm' ich zeig's dir  
 Ich lass' Konfetti für dich regnen  
 Ich schütt' dich damit zu  
 Ruf  Namen aus allen Boxen  
 Der beste Mensch bist du  
 Ich roll' den roten Teppich aus  
 Durch die Stadt, bis vor dein Haus  
 Du bist das  für mich  
 Und die Chöre singen für dich  
 Oh oh oh oh  
 Und die  singen für dich

*Das Lied Chöre von Mark Forster als Aufgabe auf der Webseite Lyrics Gaps (Bild 5.)*

### **Musik im Fremdsprachenunterricht<sup>1</sup>**

Musik hat eindeutig eine zentrale Position in unserem Leben eingenommen und spielt eine wichtige und bedeutende Rolle, insbesondere unter Jugendlichen. Sie weckt unsere Aufmerksamkeit; wirkt auf unsere Gefühle; sie regt alle unsere Sinne an und dadurch kann sie uns einfach ansprechen. Manche machen uns Freude und bringen uns zum Lächeln oder sogar zum Tanzen, während andere uns nachdenklich machen oder Kummer verursachen. Es ist aber irrelevant welche Sprache man beherrscht, denn Musik bringt uns – Menschen – zusammen und schafft eine entspannte Atmosphäre. Eine solche positive Stimmung ist ideal auch für den Fremdsprachenunterricht, wo die Schüler sich meistens weigern die Fremdsprache zu nutzen, zu sprechen und sie bleiben oft eher passiv. Lieder sorgen also auch dafür, dass die Kinder ihre Hemmungen effektiver abbauen oder mindestens überwinden können, und sie sorgen unter anderem für Abwechslung beim Lernen. Die Anwendung von Musik bietet zahlreiche Unterrichtsaktivitäten und einige davon möchte ich auch gern in diesem Dokument vorstellen. Lieder im Unterricht einzuplanen bedeutet für mich einen kreativeren Umgang mit der Sprache, sie vergewissern mir die Lernbereitschaft der Kinder, während ich zum Beispiel die Grundfertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechfertigkeit, Schreibfertigkeit) des Schülers unaufdringlich fördern kann. Ich finde es aber wichtig, dass wir immer ein Konzept haben und das Ziel unseres Fremdsprachenunterrichtes im Auge behalten. Es ist ausschlaggebend, dass wir

immer Prioritäten setzen oder mindestens das Gleichgewicht bewahren. Ich bin der Meinung, dass die deutsche Musik das Interesse an der Sprache weckt und unseren Schülern die Nachricht vermittelt: Deutschlernen ist doch cool!

*Auswahlkriterien – Worauf kommt es an?*

Da wir unterschiedlich sind, reagieren wir auf dieselbe Melodie anders. Während einige Schüler sofort anfangen mitzusingen und zu lächeln und empfinden eine gewisse Sympathie mit dem Lied, werden vielleicht andere davon schlecht gelaunt oder verlieren sofort die Lernbereitschaft. Es ist eine große und auch interessante Herausforderung die gesamte Klasse gleichzeitig zu motivieren. Eine kleine Umfrage zu den beliebtesten Musikrichtungen, Gruppen oder Hits kann sehr nützlich sein, bevor wir unsere kostbare Zeit und Energie in Planung und in Erstellung von Arbeitsmaterialien investieren. Falls das Ergebnis viel zu vielfältig ist und die Befragten verschiedene musikalische Gattungen bevorzugen, dann bietet sich die Möglichkeit Lieder aus unterschiedlichen Musikrichtungen – rund um ein bestimmtes Thema – zu nehmen und die Lernenden in Gruppen arbeiten lassen. Diese Option beansprucht von uns deutlich mehr Vorbereitung, und meiner Meinung nach ist das genau so eine Situation, wo unser Unterrichtsziel wichtiger sein sollte, als unbedingt und aufdringlich kreativ zu sein. Zum Glück gibt es schon einige Materialien (zum Beispiel das Buch *Schon mal gehört?*<sup>11</sup> oder die frei zugänglichen Arbeitsblätter auf der Website [www.goethe.de](http://www.goethe.de)), die uns in der Planung unterstützen können. Bettermann<sup>12</sup> schreibt: „eine wichtige Rolle bei der Auswahl von Liedern spielen neben den allgemein für Hör- und Lesetexte geltenden Kriterien insbesondere kulturelle Aspekte des Musikgeschmacks und der Musikrezeption bei Lehrenden und Lernenden“. Ich bin auch der Meinung, dass wir bei der Auswahl von Liedern Rücksicht auf verschiedene Faktoren nehmen sollten, wie zum Beispiel:

- ob das Thema des Liedes dem Schüleralter entspricht
- ob das Thema des Liedes interessant genug ist, um das Interesse 45 Minuten lang aufrechterhalten zu können
- ob das Lied für das Sprachniveau des Schülers angemessen ist
- ob die Sänger klare Aussprache haben und akustisch verständlich singen
- ob die Sprechgeschwindigkeit für das Sprachniveau der Lerngruppe entspricht
- ob die Melodie für gute Stimmung und Laune sorgt
- ob das Lied motivierend und ermutigend genug ist
- ob der Text nicht zu lang ist, etc.<sup>13,14</sup>

<sup>11</sup> BUCHNER, Holm: *Schon mal gehört?* Klett-Verlag, Stuttgart, 2009.

<sup>12</sup> BETTERMANN, Rainer: *Lied-Didaktik*. In: Barkowsky, Hans-Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Francke, Tübingen, 2010. 199.

<sup>13</sup> vgl. BUCHNER, Holm: *Schon mal gehört?* Klett-Verlag, Stuttgart, 2009.

<sup>14</sup> vgl. RODRÍGUEZ, C. Dolores: *Lieder, die ein Deutschlehrer braucht*, Magazin/Extra, n.1, 2014. 53–57. [http://www.fage.es/magazin\\_extra/magazin\\_e\\_1/53a57.pdf](http://www.fage.es/magazin_extra/magazin_e_1/53a57.pdf) [24.10.2022.]

*Einsatzmöglichkeiten – Wozu kann es gut sein?*

Wenn wir uns für ein Lied entscheiden konnten, haben wir je nach Unterrichtsziel unzählige Einsatzmöglichkeiten. Musik kann sowohl indirekt, als auch direkt eingesetzt werden. Wenn ich während der Unterrichtsstunde nur eine bestimmte Wirkung erreichen möchte, wie zum Beispiel Interesse der Klasse wecken oder eine angenehme Lernatmosphäre schaffe, dann habe ich Musik nur indirekt verwendet. In dieser Situation spielt das Lied keine Hauptrolle, es wird darüber nicht diskutiert, gegebenenfalls hat es zwischen zwei Aufgaben oder Themen nur für einen schlichten Übergang gesorgt. Mit einem direkten Einsatz meine ich aber, wenn wir den gesungenen Text ausführlich analysieren, zum Lied einige Übungen machen und etwas daraus lernen. In diesem Fall steht Musik eindeutig im Mittelpunkt der Unterrichtsstunde. Unsere Kursbücher und Arbeitsbücher bieten uns die üblichsten Übungen an zum Hörverstehen, Leseverstehen, um die Sprech-, und Schreibfertigkeiten zu trainieren, um Wortschatz zu erweitern und Grammatik sowie die grammatischen Regeln, aneignen zu können, wie auch um die deutschsprachigen Länder besser kennenzulernen. Einerseits bietet uns ein Musikstück diese Aufgaben auch an, ein gut ausgewähltes Lied kann sogar über das Potenzial verfügen, die Gesamtheit aller aufgelisteten Übungen zu beinhalten, andererseits ist ein musikalisches Werk durch ihre Melodie, ihren Rhythmus, und ihre Textreime oft aufschlussreicher, als Bücher. Wie das auch im Buch *Schon mal gehört?*<sup>12</sup> angedeutet wird, haben wir folgende Anwendungsmöglichkeiten<sup>14,15</sup> von Liedern im Unterricht:

- A) Das Hörverstehen üben
  - Sätze oder Abschnitte in die richtige Reihenfolge ordnen
  - Lückentexte ausfüllen
  - den Text des Liedes korrigieren, falsche Wörter ersetzen
  - Reime anordnen oder herausfinden
  - auf Worthäufigkeiten achten
  - Wörter oder Ausdrücke notieren.
- B) Das Leseverstehen üben
  - richtig oder falsch Fragen zum Lied beantworten
  - Quizfragen beantworten
  - eine Tabelle einen Fragebogen zum Text ausfüllen
  - ein Puzzle mit dem Text lösen
  - Bilder, Strophen zum Text zuordnen.
- C) Die Sprechfertigkeit üben
  - Rollenspiele mit dem Text spielen
  - neue Dialoge erfinden, das Lied mit einem anderen vergleichen
  - das Lied zusammenfassen, über das Thema diskutieren
  - anhand des Titels über mögliche Themen, Handlungen spekulieren
  - über Musik (Geschmack, Gruppen, etc.) sprechen, eine Umfrage in der Klasse machen.
- D) Die Schreibfertigkeit üben
  - anhand des Titels einen Wortigel machen
  - einen Blogbeitrag schreiben
  - einen Brief an den Sänger verfassen

- den Inhalt schriftlich zusammenfassen
  - einen Paralleltext schreiben, neue Strophen ausdenken
  - über Gefühle, die während des Liedes ausgelöst worden sind, schreiben.
- E) Wortschatzübungen
- unbekannte Wörter definieren
  - Synonyme suchen
  - Redemittel sammeln
  - umgangssprachliche Ausdrücke deuten
  - Wörter mit Bildern verknüpfen
  - ein Glossar erstellen
  - Assoziogramme oder Mindmaps bilden
  - Grammatikübungen
  - Adjektive, Tempora wechseln
  - Adjektive sammeln
  - Artikel sortieren
  - Artikel ergänzen
  - Personalpronomen ändern
  - Rechtschreibung kontrollieren.
- G) Landeskunde, Kultur kennenlernen  
H) Internet Recherche

### *Authentische Lieder – Konkrete Beispiele*

Bettermann<sup>11</sup> behauptet, „man kann unterscheiden zwischen Sprachlernliedern (...), und authentischen Liedern, d.h. in den Zielkulturen einstmals oder aktuell populären Liedern verschiedener Genres, Stile und Szenen“. Meiner Ansicht nach wecken authentische Materialien – sowohl lesbare, als auch sichtbare und hörbare – die Lernlust und die Neugierde an der Fremdsprache. Die hörbaren, authentischen Lieder sind für mich solche Lieder, die von Muttersprachlern gesungen werden und sind nicht unbedingt nur Volkslieder oder Kinderlieder, sondern können auch Rap, Pop oder Disco Hits sein. Sie sorgen auch dafür, dass die Lernenden sich die richtige Aussprache aneignen, bestimmte Redensarten und die Alltagskommunikation besser kennenlernen können, außerdem stärken sie unter anderem die interkulturelle Bewusstheit und die Sympathie für die Zielsprache. Die Art und Weise, wie Musik in den Unterricht integriert wird, hängt von unseren Lernzielen und unserer Kreativität ab.

Die vier Grundfertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Schreib-, und Sprechfertigkeit) kann man fast mit allen Rap, Hip-hop, Pop oder mit Kinderliedern trainieren, daher möchte ich eher andere Themenbereiche hervorheben, wie zum Beispiel die folgenden Bereiche:

### *Landeskunde*

Landeskunde gibt uns die Gelegenheit Länder aus der Welt besser kennenlernen zu können, in Hinsicht auf Geographie, Religion, Gesellschaft, Geschichte, Kultur, Politik, Wirtschaft, Freizeitbeschäftigung, etc. Durch Landeskunde bekommen wir ein komplexes Bild vom Zielland, welches im Idealfall dazu beiträgt, dass die Toleranz, Offenheit, sowie Sympathie der Schüler gegenüber

dem Land verstärkt wird. Das Lied „Rhythmus meines Lebens“ von Kool Savas verschafft uns einen Überblick über einige deutsche Städte: Kassel, Frankfurt, Nürnberg, München, Stuttgart, Heidelberg, Mannheim, Hamburg, Erfurt, Köln, Bremen, Bochum, Düsseldorf, Würzburg, Aachen, Berlin. Die Städte können auf einer Landkarte markiert werden, sowie die von den Lernenden besuchten Orte. Die erwähnten Städte können die Schüler durch Internetrecherche Informationen sammeln, individuelle Plakate erstellen und sie der Klasse präsentieren. Bei der Bearbeitung des Liedes bietet sich auch ein fächerübergreifender Lernbereich, eine Art Kooperation, mit dem Geographieunterricht an. Es gibt eine große Auswahl von Liedern über deutsche Städte, wie zum Beispiel: Das ist Berlin von Endlich August; Hamburg meine Perle von Lotto King Karl; Zurück nach Frankfurt von Caser Nova & Fuego Fatal; Frankfurt Hymne von Hassan Annouri & Yasmina, Bochum von Herbert Grönemeyer. Sie stellen uns einen Ort ausführlicher vor. Allgemein über Deutschland gibt es selbstverständlich auch Lieder, wie zum Beispiel Willkommen In Deutschland von Die Toten Hosen oder Deutschland von Die Prinzen. Es wird sowohl über Sport, Kundenfreundlichkeit, Auto (Mercedes), Vorliebe für Ordnung und Sauberkeit, als auch über Kanaken gesungen. Diese Themen bieten eine Basis für Unterhaltungen in der Klasse an, genau wie die Lieder über Feste, zum Beispiel über Weihnachten: Weihnachtssong von Sido; Weihnachtsmann vom Dach von Die Roten Rosen; Himmel auf von Silbermond; über Ostern: Jetzt kommt die Osterzeit von Rolf Zuckowski; über Fasching oder über Oktoberfest: Oktoberfest von FC Oktoberfest. Zu den Feiertagen können die Schüler mehr Informationen sammeln, die Traditionen in Ungarn und in Deutschland vergleichen, oder rund um das Thema ein Interview miteinander machen.

#### *Aussprache, Phonetik*

Gesprochenes Deutsch kann man einfacher verstehen, wenn man auf die Feinheiten der Sprache, unter anderem auf Betonungen, Vokale, Vokallänge, Klang, Laute und Plosive achtet. Mit viel Übung kann man sich deutlich verbessern und Missverständnisse vermeiden.

Die deutsche Sprache bietet uns eine große Auswahl von Vokalen (a, e, i, o, u) und Lauten (ä, ö, ü, au, ai, äu, ei, eu, ie) an. Die Vokale kann man spielerisch mit dem Kinderlied Drei Chinesen mit dem Kontrabass einüben: „Drei Chinesen mit dem Kontrabass, saßen auf der Straße und erzählten sich was. Da kam die Polizei: Ja was ist denn das? Drei Chinesen mit dem Kontrabass.“

Das Lied enthält knapp alle Vokale. Das lustige an dieser Übung ist, wenn wir alle Vokale durch einen einzigen austauschen und laut singen. Dann lautet der Text so aus: „Dra Chanasan mat dam Kantrabass, saßan af dar Straßa and arzahltn sach was. Da kam da Palaza: Ja was ast dann das? Dra Chanasan mat dam Kantrabass.“

Als nächstes können wir nur den Vokal e, i, oder o, und u nehmen. Das Wiederholen der Artikulationsform ist eine einfache Methode die richtigen Einstellungen zu festigen, wie die Lippe und der Unterkiefer gehalten werden



sollen.<sup>15</sup> Mit Singen fördern wir nicht nur die klare Aussprache, sondern auch das richtige Sprachtempo und Rhythmusgefühl der Schüler.

#### *Wortschatz, Anglizismen, Kanakisch*

In der Anfangsphase des Erlernens einer Fremdsprache ist es wichtig, sich das ABC und die Zahlen zu merken. Es gibt Kinderlieder zum Mitsingen, mit denen das Alphabet einfacher memorisiert werden kann. Mit dem Thema Nummer einige Hits zur Verfügung, wie zum Beispiel Eins Zwei Polizei von Mo-Do, oder Zehn kleine Jägermeister von Die Toten Hosen. Es wird die Skala von eins bis zehn behandelt, welches für eine starke Basis für die kommenden Zahlen sorgt und die Lernlust verstärkt.

In der normalen Alltagssprache kommen immer häufiger englische Begriffe vor. Erst kamen die Ausdrücke im Bereich der Informatik und Technik vor, es sind Wörter, wie E-Mail, checken, downloaden, googeln, mailen, surfen, usw. Das Lied Denglich von Wise Guys beinhaltet einige Wörter mit englischem Einfluss, zum Beispiel: Connection, Ticket, Kids, Fun, Service Point, Wellness-Weekend, Flow, Energy, Bodyguard, Peace, usw. Eine mögliche Übung ist die Ausdrücke auf Deutsch zu erklären, sie durch die passenden deutschen Begriffe zu ersetzen.

Die deutsche Sprache wird nicht nur von Englisch beeinflusst, sondern auch von den Sprachen von Gastarbeitern, Einwanderern und Migranten. In Deutschland deutet der Terminus „Kanake“ oder auch „Kanacke“ auf Menschen aus dem Orient, also mit türkischer, arabischer, marokkanischer, iranischer, etc. Herkunft, und auch auf die Population die ursprünglich aus Süd- oder Südosteuropa stammen. Kanakisch ist auch deutsch, aber mit vereinfachten syntaktischen Strukturen, die früher meistens von mehrsprachigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund benutzt wurde. Heutzutage merken wir immer häufiger, dass auch deutsche Jugendliche – also die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund – Kanakisch sprechen. Ausdrücke aus dem Türkischen und Arabischen haben eindeutig eine ernste Wirkung auf die gesprochene deutsche Sprache, und aus diesem Grund ist es von Vorteil, wenn die Lernenden angemessen ihrem Sprachniveau diese Art von Jugendsprache auch kennenlernen. Das Lied Ahmet Gündüz II von Fresh Familie erklärt uns eine Geschichte darüber, wie türkische Gastarbeiter sich in Deutschland Anfang der 90er Jahre gefühlt haben. Der Text fängt mit gebrochenem Deutsch (Kanakisch) an, wie zum Beispiel „lass mich erzählen euch“, „mein Sohn gehen Schule kann schreiben jetzt“, „gestern ich komm von Arbeit“, „ich sitzen in der Bahn“, usw. Die Sätze können von den Schülern gedeutet und im Standarddeutschen umgeschrieben werden.

---

<sup>15</sup> vlg. MOHR, Andreas: *Praxis Kinderstimmgebung*. Schott Music GmbH., Mainz, 2004.

### Zusammenfassung

Smartphones, Tablets, mobiles Internet spielen eine große Rolle im Alltag sowohl der Jugendlichen als auch der Erwachsenen. Die Digitalisierung ist nicht zu stoppen, und aus diesen Gründen ist es empfehlenswert, sie auch im Unterricht einzubauen. Am Anfang dieses Dokuments habe ich über die Klassifikation der Applikationen in der Schule geschrieben. Es gibt viele Arten von Anwendungen, die zum Beispiel bei der Planung und Organisation, oder während des Unterrichtes hilfreich sind, indem sie die Visualisierung vereinfachen. Meiner Meinung nach sind die Nutzungskriterien allgemeine Voraussetzungen für die Verwendung von online Werkzeugen. Es gibt viele Arten von Anwendungen, doch ich beschäftigte mich in diesem Artikel hauptsächlich mit auditiven und audiovisuellen Tools. Die Applikationen kann man nach einer Registrierung kostenfrei nutzen. In meiner Unterrichtspraxis hat das Programm Lyrics Training eindeutig Erfolg gehabt. Auf der Webseite werden Musikvideos abgespielt, und während wir zum Beispiel unsere Lieblingslieder hören, wird zeitgleich der dazu passende Liedtext mit Lücken angezeigt. Die Aufgabe ist die fehlenden Ausdrücke einzutragen. Die authentischen Musikstücke helfen uns die richtige Aussprache und Betonung zu üben, neue Wörter zu erlernen, sie öffnen unsere Klassenzimmer für die Welt. Einige Anwendungen sind auch für iOS und Android Geräte verfügbar, man kann sie auch unterwegs benutzen. Weil Musik auf unsere Gefühle wirkt, ist es empfehlenswert sie auch in den Fremdsprachenunterricht einzuplanen. Nach dem wir das Lied gehört haben, den Text gelesen und analysiert haben, können wir darüber auch sprechen, also alle unsere Sinne werden angeregt, vor allem unsere auditive und visuelle Wahrnehmung wird aktiviert. Bei der Auswahl von Liedern gibt es einige Kriterien, die bei ihrer Anwendung entscheidend sein können – ich habe auch einige aufgelistet, die meiner Meinung nach zu beachten sind. Es ist wichtig, dass das Thema des Liedes dem Schüleralter entspricht. Das Lied soll für das Sprachniveau des Schülers angemessen sein und die Sänger sollten akustisch verständlich singen. Außerdem macht es den Lernenden mehr Spaß, wenn der Liedtext nicht zu lang ist, etc. Die Liste widerspiegelt meine Ansichtspunkte, man kann sie individuell ergänzen und vervollständigen. Musik bietet uns je nach Unterrichtsziel diverse Übungen an zum Hörverstehen, Leseverstehen, um die Sprech-, und Schreibfertigkeiten zu trainieren, um Wortschatz zu erweitern, um sich Grammatik aneignen zu können, oder um die anderen Länder besser kennenzulernen. Im Vergleich und ergänzend zu dem Buch *Schon mal gehört?*<sup>13</sup> und zu dem Artikel *Lieder, die ein Deutschlehrer braucht*<sup>14</sup> habe ich einige Übungsvorschläge aufgelistet. Je nach dem, wie viel Zeit wir im Unterricht haben, können wir mit Sicherheit eine passende Übung finden. Ich bin auch kurz darauf eingegangen, dass authentische Lieder dafür sorgen, dass die Lernenden sich die richtige Aussprache aneignen, bestimmte Redensarten und die Alltagskommunikation besser kennenlernen können. Außerdem stärken sie unter anderem die interkulturelle Bewusstheit und die Sympathie für die Zielsprache. Ich bin der Meinung, dass die vier Grundfertigkeiten fast mit allen Arten von Liedern trainierbar sind, deswegen habe ich eher andere Themenbereiche hervorgehoben, wie zum Beispiel:

Landeskunde, Aussprache, Phonetik, Wortschatz, Anglizismen, Kanakisch. Bei der Landeskunde geht es mir nicht nur um die Informationsvermittlung, sondern viel mehr darum, dass die SchülerInnen die Vorurteile einfacher abbauen können, ihre Toleranz und Offenheit verstärkt wird. Wenn die SchülerInnen sich schon selbstsicher in der Zielsprache verständigen können, dann ist es von Vorteil, wenn sie auch die deutsche Sprache, die von Englisch oder von Gastarbeitern und Migranten beeinflusst ist, kennenlernen. Sie haben einen bedeutenden Einfluss auf die deutsche Sprache, sie kommen in der normalen Alltagssprache immer häufiger vor und sie sind nicht mehr nur auf die Sprache der Jugend beschränkt. Wenn wir das Thema und die Unterrichtsziele festgelegt haben, dann finden wir dazu ganz einfach passende Lieder. Meine Erfahrungen während meiner Unterrichtspraxis mit Musik waren bisher auch positiv. Es ist empfehlenswert zu beachten, dass wir unterschiedlich auf dieselbe Melodie reagieren. Wenn uns das Lied nicht gefällt, dann werden wir eher demotiviert und verlieren sofort die Lernbereitschaft. Nachdem ich meine Klasse besser kennengelernt hatte, habe ich eine kleine Umfrage gemacht. Weil die SchülerInnen verschiedene musikalische Gattungen bevorzugten, habe ich sie einfach in Gruppen arbeiten lassen. Der Musikgeschmack bestimmte die Gruppenbildung und sie sorgte dafür, dass wir die Unterrichtsziele effektiv und mit Spaß erreichen. Obwohl die Anwendung von Musik Spaß und zahlreiche kreative Unterrichtsaktivitäten bietet, ist es ratsam das Gleichgewicht zwischen ihr und den „klassischen“ pädagogischen Methoden zu bewahren. Da die meisten SchülerInnen ein eigenes Mobilgerät besitzen, können wir ihre Nutzung einfach im Unterricht einplanen. Der Begriff „Bring Your Own Device“ (BOYD) deutet auch darauf hin, dass die Smartphones, die zum Beispiel während einer Stunde benutzt werden, den Lernenden gehören. Ich finde, dass wir offen, innovativ, kreativ und neugierig bleiben sollen. Um Schüler zu motivieren, begeistern und sie beim Lernen zu unterstützen, brauchen wir die Bereitschaft mit der aktuellen Innovation und Technik Schritt zu halten. Die Anwendungen von online Tools ermöglichen uns den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten, die Kinder zu motivieren und ihre Lernlust spielerisch zu steigern. Mit diesem Dokument wollte ich die Vorteile des verschiedenen online Tooleinsatzes hervorheben, denn die digitalen Medien haben unsere Möglichkeiten vermehrt, sodass wir jederzeit und überall Informationen erhalten können und uns somit in einer Lernsituation befinden können. Als Lehrpersonen ist es erforderlich, mit dem wechselnden digitalen Wandel Schritt zu halten, oder sogar einen Schritt immer voraus zu sein. Es ist wünschenswert, dass wir uns für die neuesten Trends sensibilisieren. Wir sollten entsprechend unseren Lernenden und gemäß den technischen und didaktischen Möglichkeiten auf die Entwicklung reagieren.<sup>16</sup> Mein Ziel war auch eine Zusammenfassung über auditive und audiovisuelle Programme – die ich bisher ausprobiert habe – zu schreiben, welche als Hilfe für Neueinsteiger dienen kann.

---

<sup>16</sup> vgl. BÖTTCHER, Rebecca: *Lernen mit digitalen Medien in informellen Situationen und die Verbindung zu formal organisierten Lernprozessen*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Goethe Institut, Erich Schmidt Verlag, Berlin, 2015. 13.

### Literatur

- BERGER John: *Sehen. Das Bild der Welt in der Bilderwelt*. rororo Sachbuch, Rowohlt Verlag, Hamburg, 1990.
- BETTERMANN Rainer: *Lied-Didaktik*. In: Barkowsky, Hans–Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Francke, Tübingen, 2010.
- BLEL John: *Musik*. In: Surkam, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Metzler, Stuttgart, 2010. S. 226–228.
- BÖTTCHER Rebecca: *Lernen mit digitalen Medien in informellen Situationen und die Verbindung zu formal organisierten Lernprozessen*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Goethe Institut, Erich Schmidt Verlag, Berlin, 2015.
- BUCHNER Holm: *Schon mal gehört?* Klett-Verlag, Stuttgart, 2009.
- DE WITT Claudia–SIEBER Almut (Hrsg.): *Mobile Learning. Potenziale, Einsatzszenarien und Perspektiven des Lernens mit mobilen Endgeräten*, Springer, Heidelberg, 2013.
- FEICK von Diana: *Mehr als nur Apps. Mobiles Lernen im DaF-Unterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Goethe Institut, Erich Schmidt Verlag, Berlin, 2015. 16–17.
- ICHA Mária: *Portfolio. Mein Weg zum Traumberuf*. PTE-BTK. Pécs, 2017.
- MELEZINEK Adolf: *Ingenieurpädagogik; Praxis der Vermittlung technischen Wissens*. Springer-Verlag, Wien, 1999.
- MOHR Andreas: *Praxis Kinderstimmbildung*. Schott Music GmbH., Mainz, 2004.
- REISENLEUTNER von Sandra: *Hybride Lernszenarien*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Goethe Institut, Erich Schmidt Verlag, Berlin, 2015. 40–41.
- RODRÍGUEZ C. Dolores: *Lieder, die ein Deutschlehrer braucht*, Magazin/Extra, n.1, 2014. S. 53–57.  
[http://www.fage.es/magazin\\_extra/magazin\\_e\\_1/53a57.pdf](http://www.fage.es/magazin_extra/magazin_e_1/53a57.pdf)
- STORCH Günther: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. Wilhelm Fink Verlag, München, 1999.
- STRASSER Thomas: *Mind the app! Inspiring internet Tools and Activities to engage your Students*. Helbling Languages (The resourceful teacher series), Esslingen, 2012.
- Werkzeugkasten – Lernen und Lehren mit Apps, 2014. [http://www.medien-in-die-schule.de/wp-content/uploads/Medien\\_in\\_die\\_Schule-Werkzeugkasten\\_Apps.pdf](http://www.medien-in-die-schule.de/wp-content/uploads/Medien_in_die_Schule-Werkzeugkasten_Apps.pdf)

### Absztrakt

A digitalizáció megállíthatatlanul fejlődik és terjeszkedik, ez által hatással van a mindennapi életünkre. Éppen ezért elkerülhetetlen és szükséges, hogy az oktatási tevékenységeinkbe is bevonva, fejlesszük a tanulók digitális kompetenciáját. Számos kutatás és tanulmány szól arról, hogy milyen hatással van a digitalizáció a diákok teljesítményére, én viszont jelen esetben különböző online felületek gyakorlati alkalmazási lehetőségeiről írok. Összefoglalva bemutatok néhány audió és audióvizuális honlapot, amelyekkel izgalmasabbá és érdekesebbé tehetjük a tanítás és tanulás folyamatát, felkelthetjük a diákok érdeklődését; továbbá választ adok arra a kérdésre, hogy miért érdemes zenével is foglalkozni az idegennyelv oktatása során.

**Anna Jorroch**

**INDIVIDUELLE DEUTSCH-POLNISCHE  
ZWEISPRACHIGKEIT IN MASUREN UNTER IHREN  
SOZIOLINGUISTISCHEN UMSTÄNDEN**

Das Thema des Referates fokussiert die Sprachsituation im heutigen Masuren, das bis 1945 südlicher Teil des ehemaligen Ostpreußens war und nach dem II. Weltkrieg an Polen angeschlossen wurde. Das Material wurde während einer Feldforschung im Rahmen des Forschungsprogramms Beethoven 2: LangGener „Generationsbedingte Differenzierung der Sprache: morphosyntaktische Veränderungen durch deutsch-polnischen Sprachkontakt in der Sprache zweisprachiger Personen“ in den Jahren von 2018 bis 2019 in Polen und in Deutschland gesammelt. Das Projekt wurde vom Nationalen Wissenschaftszentrum (Narodowe Centrum Nauki/Polen) und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziert.

Im Rahmen der Feldforschung wurden Gespräche mit insgesamt 124 Vertretern von zwei Generationen der Bilingualen durchgeführt und registriert. Die erste, ältere Generation der Zweisprachigen ist vor 1945 in den ehemaligen deutschen und heute polnischen Gebieten zur Welt gekommen und lebt gegenwärtig in Polen. Zur zweiten, jüngeren Generation der Bilingualen gehören Kontaktpersonen, die nach 1945 in den oben genannten Regionen geboren wurden und nach Deutschland übergesiedelt sind, nachdem sie die kritische Phase erreicht hatten. Im Rahmen des Projektes entsteht ein digitales Korpus sowohl zu den Sprachkontaktphänomenen in der Rede der Bilingualen als auch zu den soziolinguistischen Faktoren in Zusammenarbeit des Instituts für Slawistik der Polnischen Akademie der Wissenschaften und der Universität Regensburg.

Die Bezeichnung „Masuren“ ist etymologisch mit dem Namen der Region „Masowien“ verbunden und geht auf die Siedler aus dem Herzogtum Masowien zurück.<sup>1</sup> Masuren, der südliche Teil Ostpreußens, wechselte seine staatliche Zugehörigkeit. Ostpreußen war von religiöser, kultureller und selbstverständlich auch sprachlicher Vielfalt geprägt. Masuren dürfte wegen der aktiven Mehrsprachigkeit als ein Grenzgebiet bezeichnet werden, das nach den Überlegungen von Bożena Domagała eine Region der gegenseitigen kulturellen Einflüsse sein könne, die nicht an der Grenze zwischen zwei Ländern liegen müsse. Die Autorin meint, ein Grenzgebiet liege da, wo Vertreter verschiedener Nationen nebeneinander leben würden.<sup>2</sup> In Masuren lebten und leben deutsch- und polnischsprachige Siedler bzw. ihre Nachkommen nebeneinander oder auch miteinander. Sie teilten in der Vergangenheit die Wohnfläche mit zahlreichen Religionsflüchtlingen aus den Niederlanden, Österreich oder auch Russland.

---

<sup>1</sup> vgl. Kossert 2001. 11.

<sup>2</sup> vgl. Domagała 1998. 15.

Andreas Kossert schreibt beispielsweise bezüglich der aus den ehemaligen Gebieten Russlands eingewanderten Altgläubigen folgendermaßen:

Die Philipponen bildeten im 19. Jahrhundert das letzte Glied in der langen Kette der Glaubensflüchtlinge – von den französischen Hugenotten über die schottischen Calvinisten, Salzburger Protestanten bis zu den niederländischen Mennoniten –, die nach Ostpreußen kamen.<sup>3</sup>

Der Autor schildert in seiner historischen Arbeit den multikulturellen Charakter Masurens, der mit dem Kontakt mehrerer Sprachen in der Region verbunden war. Die Mehrsprachigkeit Masurens wurde allerdings sowohl im 19. Jh. seitens der deutschsprachigen Verwaltung als auch im 20. Jh. nach dem II. Weltkrieg, als Polnisch die Amtssprache wurde, von den polnischen Behörden stark beeinflusst. Beide Sprachen d.h. zuerst das Polnische bzw. Masurische und später das Deutsche sollten in der Öffentlichkeit verschwinden.

Im 19. Jh. wurde der technische Fortschritt mit dem Deutschtum assoziiert, was mit dem Aufbau des Schulwesens, der effizienten Gestaltung des Verwaltungswesens, mit dem Bau der neuen Straßen und Kanäle und der ersten Bahnverbindung von Lyck (poln. Elk) nach Königsberg (poln. Królewiec) 1868 zusammenhing, die neue Möglichkeiten und eine moderne Entwicklung für die Region bedeuteten.<sup>4</sup> Allmählich wurde Deutsch in den Schulen eingeführt und seit 1804 vor allem Lehrer mit Deutschkenntnissen angestellt. 1872 sollten alle Schüler den Deutschunterricht besuchen.<sup>5</sup> Deutsch wurde zur Sprache der Ämter, was enorme Schwierigkeiten für diejenigen Masuren bedeutete, die nur den masurischen Dialekt des Polnischen und kein Deutsch sprechen konnten.<sup>6</sup> Während das Deutsche als Bildungssprache gesehen wurde, wurden die einsprachigen Bewohner als Bürger zweiter Klasse betrachtet und mit Überheblichkeit von den Beamten behandelt.<sup>7</sup>

Nachdem Masuren 1945 an Polen angeschlossen worden war, wurden Maßnahmen gegen die Verwendung des Deutschen in der Region ergriffen. Diese wurde als „wiedergewonnen“ bezeichnet. Am 24.06.1947 wurde ein geheimer Rundbrief von dem Ministerium der Wiedergewonnenen Gebiete veröffentlicht und an die Woiwoden in den ehemaligen deutschen Regionen gerichtet. Das Dokument verordnete die Einschränkung der Verwendung der deutschen Sprache. Demnach sollte man auf den Gebrauch des Deutschen reagieren, die Sprecher des Deutschen anhalten und ihr sprachliches Verhalten erklären lassen und die Deutschen zu einem Sammelpunkt für die Aussiedler bringen.<sup>8</sup> Diese Verordnung hatte ihre Folgen in der alltäglichen Kommunikation und auch in den gesellschaftlichen Verhältnissen.

Im Referat wird das Phänomen einer individuellen deutsch-polnischen Bilingualität Masurens unter Berücksichtigung der Sprachpolitik in Anlehnung

---

<sup>3</sup> Kossert 2001. 174.

<sup>4</sup> Martin 1998. 35.

<sup>5</sup> Toeppen 1870. 387.

<sup>6</sup> Oldenberg 2000. 60.

<sup>7</sup> Jasiński 1994. 133.

<sup>8</sup> Kacprzak 2010. 230.

an die Originalaussagen aus den in Masuren registrierten Aufnahmen betrachtet. Dabei wird auf die Sprachbiografien der Bilingualen eingegangen. Die Gespräche mit 15 masurischen Zweisprachigen gewähren einen Einblick in deren Erfahrungen und haben darüberhinaus gezeigt, dass die bereits angeführte Verordnung der polnischen Behörden den Gebrauch des Deutschen stark beeinflusst hat, was allerdings sehr unterschiedliche Formen hatte. Der Sprecher AL (geb. 1933) berichtet über eine versteckte Verwendung der Sprache in den Gesprächen bei der Feldarbeit mit seinem Bruder. Seine Aussagen im ersten Beispiel werden kursiv und die Fragen der Interviewer in Klammern angegeben:

/Und wo haben Sie gearbeitet?/

*Hier. Aufm majątek.<sup>9</sup> (...) hier waren mehr Deutsche vom Anfang. (...) Wenn wir mit Deutschen gearbeitet haben, da haben wir Deutsch gesprochen.<sup>10</sup>*

/Wie fand es der polnische Chef?/

*Der hat nicht gehert.<sup>11</sup> Der war ja nicht immer aufm Feld mit uns.*

### Die Zweisprachigkeit unter ihren soziolinguistischen Umständen

Mit der Sprachpolitik des Nachkriegspolen veränderten sich auch die Verhältnisse in der Gesellschaft, worüber die Sprecherin LA (geb. 1932) berichtet. Es handelt sich um die Reaktionen anderer polnischsprachiger Personen auf die Gespräche auf Deutsch während ihrer Busfahrt von der Arbeit nach Hause. Das zweite Fragment wird auf Polnisch präsentiert und dann in der Anmerkung ins Deutsche übersetzt, damit die Zweisprachigkeit gezeigt werden kann:

/A co było, jak ktoś mówił po niemiecku?/

*Ooo było. Zaraz by donieśli, bo ja wiem, że ja jechałam autobusem i taka była moja znajoma z tej wsi z Gołubi, nie. I ona też po niemiecku i my w autobusie mówiłyśmy po niemiecku i już od razu słyszę, że mówią: „O Käta, po polsku na mówią Käta, Käta, mówi, i Christel to tak głośno po niemiecku mówią”*

/I to była jakaś kara za to?/

*No nic tam nie było, ale się nie podobało, no to Niemców nie lubili początkowo, (...)<sup>12</sup>*

<sup>9</sup> Gut

<sup>10</sup> In der Rede der bilingualen Sprecher gibt es zahlreiche Sprachkontaktphänomene im morphologischen und syntaktischen Bereich, auf die es in dem Beitrag nicht eingegangen wird, da das Thema den Rahmen sprengen würde. Es handelt sich auch um den beispielsweise von Claudia Maria Riehl analysierten Sprachenwechsel (21–34) oder auch um die asymmetrische Wortäquivalenz (Jorroch, Asymmetrische Wortäquivalenz 65–77)

<sup>11</sup> gehört – der Sprecher realisiert eine delabialisierte Form des Vokals [œ] bzw. [ø]

<sup>12</sup> 2. /Und was war, wenn man Deutsch gesprochen hat?/

Mit Folgen der Sprachpolitik ist auch ein gewisser Druck verbunden, dem die deutschsprachigen Masuren ausgesetzt wurden. Sie mussten nämlich möglichst schnell Polnisch lernen, das sie bis nach dem II. Weltkrieg nicht hatten sprechen können, was in den Aufnahmen mehrmals zum Ausdruck kommt. Dieselbe Sprecherin LA berichtet, wie sie wegen der mangelnden Kenntnisse der für sie schwierigen Sprache nicht zur Schule gehen wollte:

/A jak tu byli nowi osiedleńcy, to jak Pani się.../

*Po polsku.*

/Nauczyła się wtedy Pani?/

*Nauczyłam się, (...) ja myślałam, że ja się nie nauczę, bo to ja mówiłam, te szt i źt i... To to do szkoły nie chciałam iść, bo to myślę, będą się śmieli ze mnie (...)*<sup>13</sup>

Mit der Sprachpolitik sind Maßnahmen seitens der Behörden verbunden, die die Sprecher des Deutschen dazu bringen sollten, diese Sprache zugunsten des Polnischen aufzugeben. Das Deutsche sollte sowohl in der Öffentlichkeit als auch im privaten Bereich verschwinden. Die bilinguale Sprecherin CS (geb. 1942) hat über ihre Erlebnisse als ein elfjähriges Mädchen erzählt, die aus der heutigen Sicht als Folter betrachtet werden dürften. 1953 wurden sie und ihre Mutter vor Gericht im Keller festgehalten. Sie standen im Wasser, das dem Mädchen bis zum Hals reichte. Die beiden Frauen sollten nicht einschlafen. Immer wieder wurde der Versuch unternommen, sie dazu zu bringen, eine Erklärung zu unterzeichnen, dass die beiden Frauen kein Deutsch, sondern nur Polnisch sprechen würden:

*Mit knapp elf war ich hier im Gericht auch. Da sollten wir unterschreiben mit meiner Mutter, dass wir die deutsche Sprache nicht nutzen werden und drei Tage drei Nächte und ich habe nicht unterschrieben, meine Mutter auch nicht. Ich sag: Mutter kann noch kein Polnisch und wir müssen uns verständigen, das ist eins. (...) Mein Vater kannte keine polnische Sprache, war deutschstämmig aus Gelsenkirchen und ich sag, einmal werde ich mein' Vater auch treffen und dann kann ich nur Deutsch mit ihm sprechen, deshalb werde ich das nicht unterschreiben, weil das falsch wäre. Und da haben sie uns nachher Ruhe gegeben, nicht.*

---

Ooo es war schon. Gleich hätten sie einen angezeigt, weil ich weiß, als ich mit dem Bus gefahren bin und da war meine Bekannte aus dem Dorf Golubie, nicht. Und die hat auch Deutsch gesprochen und wir haben im Bus beide Deutsch gesprochen und dann höre ich direkt, wie die reden: „O Käta, die sprechen Polnisch Käta, Käta, sagt die, und Christel, die sprechen so laut Deutsch“.

/Und gab es eine Strafe dafür?/

Na da ist nichts passiert, aber es hat nicht gefallen, na die Deutschen wurden anfangs nicht gemocht, (...)

<sup>13</sup> 3. /Und als die neuen Siedler kamen, wie haben Sie... /  
Auf Polnisch.

/Haben Sie es dann gelernt? /

Habe ich (...), ich dachte, ich schaffe es nicht, denn ich sagte, dieses szt und źt und... Da wollte ich gar nicht zur Schule gehen, weil ich denke, dass die über mich lachen werden (...)



Nach diesen Ereignissen hatte die Sprecherin 160 Geschwöre an der Haut und ihre Mutter hat sehr lange an einer Lungenentzündung und dann an Tuberkulose gelitten. Die Maßnahmen, die mit der Sprachenpolitik in der Volksrepublik Polen zusammenhingen, haben die Verwendung des Deutschen beeinträchtigt. Aus diesem Grund kann heute nicht mehr von einer Zweisprachigkeit der Bewohner der Region, sondern lediglich von einer individuellen Bilingualität gesprochen werden. Die Deutschstämmigen verwenden eher Polnisch als Deutsch, auch wenn sie sich untereinander z.B. in dem Sitz der Gesellschaft für Kultur in Giżycko treffen. Über die heutigen Sprachgebrauchskonditionen berichtet ebenfalls die Sprecherin CS:

*/Wenn ihr euch trifft, welche Sprache sprecht ihr dann?/*

*Dem Anlass nach. Was für Bedarf ist. Wenn wir dort sind, sprechen wir Deutsch. Wenn wir hier sind, Polnisch geht schneller. Alle sprechen nicht ganz fließend. Die siebenundvierzig Jahre, die wir die Sprache nicht nutzen durften, die machen sich immer noch bemerkbar. Die Leute die lesen jetzt schon, die singen jetzt schon, aber mit dem Sprechen ist es so verschieden.*

*/War hier auch Deutsch verboten?/*

*Ja. Siebenundvierzig Jahre konnten wir gar nicht ausüben die Sprache, nich.*

Die Kontaktperson AL gibt an, dass es überhaupt kein Deutsch mehr gesprochen wird – auch nicht im Privatbereich –, obwohl die Bekannten und Nachbarn die Sprache immer noch beherrschen:

*/Sprechen Sie mit den Nachbarinnen Deutsch?/*

*Deutsch nich. Hier jetzt spricht keiner mehr Deutsch.*

*/Auch Sie nicht?/*

*Alle sprechen Polnisch.*

Mit den Folgen der Sprachpolitik hängt die Tatsache zusammen, dass Deutsch nicht an die Kinder weitergegeben wurde. Interessanterweise bereuen es die Nachkommen, was bei einigen Interviews registriert werden konnte, als Familienmitglieder an unseren Treffen teilgenommen haben. Im Interview äußert sich die Tochter der Sprecherin UM (geb. 1933) und zeigt ihre Spracheinstellung:

*Bardzo źle właśnie, bardzo źle, że nie no nie mogliśmy porozumiewać się po... w języku niemieckim, bo mówię, pamiętam, jak babcia w domu, przychodzili, to rozmawiali po niemiecku między sobą a my jako małe dzieci, no to jak tam... i do nas wszystko po polsku, nic, żeby po niemiecku.<sup>14</sup>*

<sup>14</sup> 7. Sehr schlecht eben, sehr schlecht, dass wir kein Deutsch sprechen durften, weil ich meine, ich weiß, wie die Oma zu Hause, wenn einer gekommen ist, dann sprachen sie Deutsch untereinander und wir als kleine Kinder, na dann... und mit uns alles auf Polnisch, nicht auf Deutsch, (...)

Die oben zitierte Aussage zeigt eine gewisse Wehmut und vermittelt das Gefühl, etwas versäumt zu haben. Mit der Sprachpolitik hängt aber auch eine andere Konsequenz zusammen, mit der die Behörden damals wahrscheinlich nicht gerechnet haben: Einerseits wurde das Deutsche immer weniger gesprochen und an die Kinder nicht weitergegeben, andererseits aber meinen die Zweisprachigen heute, nach so vielen Jahren das Polnische nicht richtig zu können. Sie sind sich ihrer Sprachkompetenz nicht sicher und dieses Gefühl wird auch in unterschiedlichen Situationen bestätigt. Darüber berichtet die Kontaktperson UM:

*Na, wie ich habe jesacht, ich war in dieses in einem Geschäft, und kaufen wollte ich Blumen oder was, zum Säen, na und zum Bezahlen und ich sagte, wie viel ich bezahlen und die sagte da und jeden der eine sagt: „Pani nie, Pani nie jest stąd.“ Ja mówię: „A skąd Pan wie?“ „O, ja Pani od razu poznałem mowę.“<sup>15</sup>*

*/A kiedy to było?<sup>16</sup>/*

*No to może te, no teraz już może pięć czy sześć lat, jak ja może jeszcze tu sama mieszkalam. (...) Ja mam inny akcent.<sup>17</sup> Ich kann nicht so richtig Polnisch.*

### Fazit

Die soziolinguistische Situation in Masuren hat zur heutigen individuellen deutsch-polnischen Zweisprachigkeit beigetragen, da der Gebrauch des Deutschen zurückgeht, die Sprache nicht weitergegeben wurde und somit die Bedingungen für deren weitere künftige Verwendung nicht geschaffen wurden. Was aber beobachtet werden konnte, ist eine gewisse Wehmut und Reue bei der nachkommenden Generation, die einsprachig aufgewachsen ist. Trotz der ungünstigen Sprachpolitik und der gerissenen Kontinuität wird darüber hinaus der Versuch unternommen, das Deutsche aus eigener Initiative – auch wenn teilweise nicht mehr unter natürlichen Bedingungen – zu erwerben.

<sup>15</sup> Aber Sie sind nicht von hier. Ich sag, und woher wissen Sie es? O, ich habe direkt Ihre Sprache erkannt.

<sup>16</sup> Und wann war das?

<sup>17</sup> Na vielleicht die, na jetzt, vielleicht fünf oder sechs Jahre [her], als ich hier noch alleine wohnte. Ich habe einen anderen Akzent.

## Literatur

- Barbour, Stephen–Stevenson, Patrick: *Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven*. Berlin et al.: De Gruyter, 1998.
- Domagała, Bożena: „Z problematyki tożsamości”. In: Domagała, Bożena–Sakson Andrzej (Hgg.): *Tożsamość kulturowa społeczeństwa Warmii i Mazur*. Olsztyn: Ośrodek Badań Naukowych im. Wojciecha Kętrzyńskiego w Olsztynie, 1998. 7–22.
- Jasiński, Grzegorz: *Mazurzy w II. Połowie XIX w. Kształtowanie się świadomości narodowej*. Olsztyn: Komitet Badań Naukowych, 1994.
- Jorroch, Anna: „Molenna w Wojnowie – tu języki pulsują życiem”. In: Dołowy-Rybińska, Nicole (Hgg.): *Zeszyty Łużyckie. Rewitalizacja kultur i języków mniejszościowych*. Bd. 48. Warszawa: Uniwersytet Warszawski Instytut Slawistyki Zachodniej i Południowej, 2014. 311–328.
- Jorroch, Anna: „Asymmetrische Wortäquivalenz in der Zweisprachigkeit.” In: Biskup, Maria/ Just, Anna (Hgg.): *Vielfalt der Linguistik. Bausteine zur diachronen und synchronen Linguistik*, Berlin: Peter Lang, 2020. 65–77.
- Kacprzak, Paweł: „Polityka władz polskich wobec ludności niemieckiej w okresie funkcjonowania Ministerstwa Ziemi Odzyskanych”. In: *Czasopismo Prawno-Historyczne*. Bd. LXII, Heft 2. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Wydział Prawa i Administracji UAM., 2010 215–235.
- Kossert, Andreas: *Masuren. Ostpreußens vergessener Süden*. München: Siedler Verlag.
- Martin, Bernd 1998: *Masuren. Mythos und Geschichte*. Karlsruhe: Evangelische Akademie Baden, 2001.
- Oldenberg, Friedrich, Salomo: *Przyczynki do poznania Mazur. Sprawozdanie dla Centralnego Komitetu do Spraw Misji Wewnętrznej*, übers. von Szymańska-Jasińska, Małgorzata. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper, 2000.
- Riehl, Claudia Maria: *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. 3 Aufl. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2014.
- Toeppen, Max: *Geschichte Masurens. Ein Beitrag zur preussischen Landes- und Kulturgeschichte*. Nach gedruckten und ungedruckten Quellen dargestellt von Dr. M. Toeppen, Director des Gymnasii zu Marienwerder. Danzig: Verlag von Theodor Bertling, 1870.
- Zielińska, Anna: *Wielojęzyczność staroobrzędowców mieszkających w Polsce*. Warszawa: Instytut Slawistyki PAN, 1996.

**Abstract**

**INDIVIDUAL BILINGUALISM OF GERMAN AND POLISH IN MASURIA IN THE SOCIOLINGUISTIC CONDITIONS**

The aim of this paper is to present some results of the field research done to Masuria as a cultural and linguistic borderland in 2018 and 2019 within the framework of an international project Beethoven 2 and to analyse the consequences of the influences on the multilingualism in the region that are currently present in the speech of the bilingual persons. The interviews with representants of the generation born until 1945 in Masuria show their experiences in the face of the language policy in Poland and their language biographies as they were children or very young people. These factors have an effect in the individual character of the bilingualism in this region. The paper refers to authentic stories and statements that present also the phenomenon of the language contact and dialectal features of German.

*Keywords: multilingualism, bilingualism, language and culture contact, German, Polish, borderland, language regime, language policy.*

**Kovačević, Sara–Vrbanec, Tedo–Tomić, Draženko****INFORMATIZACIJA KAO ETIČKI IZAZOV****Uvod**

U prvom dijelu ovog rada nalazi se kratki prikaz povijesnog razvoja pomagala u matematičkim i drugim operacijama od primitivnog abaka do programskih jezika, superračunala i najsuvremenijih algoritama. U drugom poglavlju se konstatira kako je informacijska tehnologija preporodila suvremena društva, i to najčešće pozitivno: u komunikaciji, u olakšavanju razmjene roba i usluga, uštedi vremena i novca, automatizaciji. U trećem poglavlju se spominju neki izazovi tih neslučenih dosegâ informatizacije poput mogućih zloporaba pri sakupljanju, analizi i razmjeni informacija, zatim i u agresivnoj marketinškoj promidžbi. U posebnom poglavlju se spominju i neki etički izazovi informatizacije od kojih je najteži taj da čovjek postane tek fizički entitet, da se isključi njegova moralna strana, emocionalnost, građanska prava. Konstatira se da iako su neki postupci po sebi legalni, to ne znači da su i etični. U zaključku je izneseno nekoliko prijedloga koji bi mogli prevenirati eventualnu zloporabu informacijske tehnologije: otvorenost za raspravu o etičkim aspektima informacijskih politika, educiranje i upozoravanje na posljedice neodgovornog korištenja sredstava masovnog komuniciranja, razvijanje integrirane informacijske politike na nacionalnoj i međunarodnoj razini, edukacija stručnjaka koji su u direktnom dodiru s informacijskim tehnologijama o etici, izobrazba sadašnjih i budućih roditelja o graničnim pitanjima informatizacije.

Autori ovog članka su o jednom aspektu informatizacije – utjecaju na dijete – izlagali na konferenciji STOO2 u Zagrebu 2022.<sup>1</sup> Oba rada su rezultat suradnje sa studentom na tamu diplomskog rada.<sup>2</sup>

**Počeci informatizacije**

Abak je vrsta računala, računska ploča ili niz žica ili prutića s nanizanim pomičnim kuglicama. To je pomoćno sredstvo u praćenju zbrojeva i/ili prenošenja znamenki. Abak se upotrebljavao u antičkoj Grčkoj, Rimu, Kini i Japanu<sup>3</sup> i predstavlja neku daleku preteču kalkulatora i računala.<sup>4</sup> Pravi preteča digitalne pohrane podataka je tkalački stroj s karticama. Pojavio se početkom 19. st. Na karticama se nalaze rupe kroz koje prolaze probadače, predstavljajući u

<sup>1</sup> Sara KOVAČEVIĆ–Tedo VRBANEC–Draženko TOMIĆ: *Etički izazovi informacijsko-komunikacijske tehnologije obzirom na dijete*, U: 2. međunarodna znanstvena i umjetnička konferencija Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu *Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO2 – in memoriam prof. emer. dr. sc. Milanu Matijeviću*, Zagreb, 2022.

<sup>2</sup> Sara KOVAČEVIĆ: *Etički izazovi informatizacije: Završni rad*, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek u Čakovcu, Čakovec 2021.

<sup>3</sup> *Hrvatska enciklopedija: Sv. 1*, LZMK, Zagreb, 1999.

<sup>4</sup> Carl B. BOYER–Uta C. MERZBACH–Isaac ASIMOV: *A History of Mathematics*, Wiley, New Jersey, 1991.

binarnom jeziku „1“ dok je nedostatak rupe „0“. Charles Babbage je u 19. st. započeo, a drugi su kasnije dovršili, analitički stroj koji funkcionira koristeći trigonometrijske i logaritamske funkcije.<sup>5</sup> Stroj po svojim sastavnicama slični modernom računalu: ima hardware, vanjske sastavnice i software, kartice s informacijama poput tkalačkog stroja. Morse je 1838. izumio kod za prenošenje informacija putem telegrafa. Kod za svako slovo koristi jednu kodnu riječ. Uz pomoć Edisonovog kvadrupleksnog telegrafskog sustava usavršen je Morseov sustav.<sup>6</sup>

Korištenjem jednostavnih modula moguće je konstruirati složeni programski sustav. *Assembler* (assembler, zbirnik, programski prevodilac, mnemonički prevodilac, prisjetnik, skupljač) je program prevodilac za prevođenje programa napisanih u asemblerskom jeziku u strojni ili prenosivi kod. Postoje jednostavni asembleri, koji jedan po jedan simbol prevode u strojne naredbe i makroasembleri koji korisniku omogućuju uporabu novog mnemoničkog simbola za skup standardnih naredaba.<sup>7</sup> Za potrebe bržeg i apstraktnijeg razvoja programa i operacijskog sustava u *Bell Labsu*, Dennis Ritchie i Ken Thompson<sup>8</sup> su razvili programski jezik „C“, u svrhu olakšavanja programiranja. Svaki programski jezik ima posebnu namjenu. Tako, programski jezik *Pascal* osmišljen je kao jednostavnija inačica jezika *Algola* s ciljem uvođenja nestručnjaka u svijet programiranja.<sup>9</sup> Svi viši programski jezici bazirani su na jednakoj i jednostavnoj binarnoj logici prezentiranoj u *Boolevoj algebri*.<sup>10</sup>

Alan Turing, informatičar i matematičar, opisao je 1936. tzv. *Turingov univerzalni stroj* kao apstraktni model automata koji uz odgovarajuće programiranje može obavljati posao bilo kojega stroja namijenjena rješavanju posebnih zadataka. Model je zasnovan na pretpostavkama da se svi matematički pojmovi mogu prikazati nizom bezznačenjskih brojeva i da se svi matematički postupci mogu rastaviti na niz jednostavnih koraka. Plod tog nastojanja bi bio matematički stroj ne nužno osobito inteligentan ali s mogućnošću izvođenja gotovo beskonačno mnogo jednostavnih logičkih koraka.<sup>11</sup> Šezdesetih godina 20. stoljeća konstruiraju se superračunala (*supercomputer*) s mogućnostima koje su barem tri reda veličine iznad prosjeka za računala tog doba. Jedno od značajnih superračunala *CDC 7600* bilo je u mogućnosti obraditi 15 milijuna instrukcija u sekundi, što je 5 puta više od prethodnog modela *CDC 6600*.<sup>12</sup> Isprva su superračunala bila razvijena za potrebe rata, kao pomoć u rješavanju kodiranih poruka.<sup>13</sup> Danas su to najveća, najbrža i najskuplja računala koja se mogu nabaviti

<sup>5</sup> Ada LOVELACE-Betty A. TOOLE: *Ada, the Enchantress of Numbers*, Strawberry Press, Orders to Critical Connection, 1992.

<sup>6</sup> Igor S. PANDŽIĆ-Alen BAŽANT-Željko ILIĆ-Zdenko VRDOLJAK-Mladen KOS-Vjekoslav SINKOVIĆ: *Uvod u teoriju informacije i kodiranje*, Element, Zagreb, 2009.

<sup>7</sup> Miroslav KIŠ: *Informatički rječnik za školu i dom: Englesko hrvatski*, Andromeda, Rijeka 2006., 23. (U nastavku: KIŠ, 2006.)

<sup>8</sup> Dennis M. RITCHIE: *The Development of the C Language*. HOPL II, 1993/3. 201–208.

<sup>9</sup> Marco CONTU: *Essential Pascal*, Create Space Independent Publishing Platform, 2008.

<sup>10</sup> Eldon J. WHITESITT: *Boolean algebra and its applications*, Courier Corporation, 2012.

<sup>11</sup> *Hrvatska enciklopedija: Sv. 11*, LZMK, Zagreb, 2009.

<sup>12</sup> Caryn HANNAN: *Wisconsin Biographical Dictionary*, State History Publications, Hamburg, 2008.

<sup>13</sup> Charles J. MURRAY: *The supermen: The story of Seymour Cray and the technical wizards behind the supercomputer*, John Wiley, New York 1997.

na tržištu a mogu izvoditi stotine milijuna, često i nekoliko milijardi operacija u jednoj sekundi i to paralelnim povezivanjem više procesora ili stavljanjem procesora na temperaturu blizu apsolutne nule čime se postiže supravodljivost. Superračunala se uglavnom koriste na mjestima gdje treba obrađivati vrlo velike količine podataka, npr. u državnim i vojnim ustanovama ili u velikim korporacijama.<sup>14</sup> Također i za stvaranje modela ili simulacija stvari i fenomena koji ljudima još nisu razumljivi, za povećanje sigurnosti uređaja i sigurnosnih sustava, za otkrivanje novih lijekova i drugo. Današnji način života je nezamisliv bez takvih računala.

U ranim sedamdesetim godinama prošlog stoljeća skupina je programera iz Xerox PARC vođena Engelbartom i Kayom osmislila grafičko korisničko sučelje za *Smalltalk* programski jezik na Xerox Alto računalu.<sup>15</sup> Većina modernih grafičko-korisničkih sučelja je izvedena iz tog sustava. Uvođenjem grafičko-korisničkog sučelja mnogi programi su postali dostupni i na računalima za svakodnevnu uporabu (npr. *Internet preglednik*, *Microsoft Office* i sl.). Zahvaljujući sučelju, korisniku nije nužno znanje o procesima koji se događaju u pozadini kompjutera. Pored razvoja računala i programskih jezika, izum *Interneta* je omogućio neslućen način razmjene informacija.

Programer kodira i izriče poruku u obliku naredbi programskog jezika. Te se naredbe prevedu u kompajleru kako bi ih računalo moglo razumjeti i izvršiti. U slučaju neispravnosti komponenti ili nepredviđenih okolnosti može doći do smetnji u vidu gubitka ili izmjene podataka.<sup>16</sup> I u najkompleksnijim i najosjetljivijim uređajima današnjice kao što su *pacemaker* ili elektrostimulator defibrilator srca može se spletom okolnosti zbiti greška.<sup>17</sup>

### Neki aspekti informatizacije

Informacijska tehnologija je ubrzano promijenila suvremena društva, i to najčešće pozitivno: učinila je život lakšim, kvalitetnijim i sadržajnijim u svakom pogledu. Ljudi u razvijenim zemljama su pretežno informatički pismeni, koriste tehnologiju za komuniciranje, informiranje, oglašavanje, educiranje, zabavu i drugo.<sup>18</sup> Rezultat tog je nevjerojatan napredak u komunikaciji, obrazovanju, društvenoj interakciji, obavljanju poslovnih i drugih zadataka, poslovanju, razmjeni informacija.<sup>19</sup> Informatizacijom je olakšan pristup informacijama. Izum mobitela, interneta i računala donio je veliku korist, omogućio učinkovitiju, bržu

<sup>14</sup> KIŠ, 2006, 352.

<sup>15</sup> Susan B. BARNES: *Alan Kay – A.M. Turing Award Laureate*, Association for Computing Machinery, 2019. [https://amturing.acm.org/award\\_winners/kay\\_3972189.cfm](https://amturing.acm.org/award_winners/kay_3972189.cfm)

<sup>16</sup> Manlio ACCO–Alberto GOTTA–Cesaro ROSETI–Francesco ZAMPOGNARO: *A study on TCP error recovery interaction with Random Access satellite schemes*, Conference 7th Advanced Satellite Multimedia Systems Conference and the 13th Signal Processing for Space Communications Workshop (ASMS/SPSC), 8–10 September 2014.

<sup>17</sup> D. L. HAYES–R. E. VILESTRA: *Pacemaker Malfunction*, *Annals of Internal Medicine*, 1993/8, 828.

<sup>18</sup> Deborah G. JOHNSON–Jameson M. WETMORE: *Technology and Society: Building Our Sociotechnical Future*. Technology and culture, 2010/3. (U nastavku: JOHNSON-WETMORE, 2010.)

<sup>19</sup> Aliyev Alisher IBRAHIMOVICH: *Informatization of society as the main trend in the development of infocommunication technologies in Russia*. Язык в сфере профессиональной коммуникации, Екатеринбург, 2020, 422–426.

i jednostavniju dvosmjernu komunikaciju. E-pošta je promijenila način na koji ljudi službeno i privatno komuniciraju, *World Wide Web* (www) pretvorio je svijet u globalno selo.<sup>20</sup> Posjet internetskoj tražilici daleko je učinkovitiji od posjeta knjižnici ne samo po količini rezultata nego i po njihovoj kakvoći i uskoj specifikaciji.

Isplativost je najveća prednost stalnog napretka u informatizaciji. Proizvodi su postali pristupačniji, jeftiniji. Zadovoljeni su zahtjevi uslužnih tvrtki za oglašavanjem.<sup>21</sup> Autori uzimaju kako primjer „pametne televizore“ gdje je očito koliko se informatizacija prilagođava i koliko koristi ljudima: bolja mogućnost video obrade, povezivanje na internet i korištenje web sadržaja.<sup>22</sup>

Suvremena tehnologija je ostvarila značajne uštede vremena i novca. Ono za što je bilo potrebno mnogo vremena i truda, sad se može obaviti u najkraćem mogućem roku. Automatizacija i digitalne karte samo su neki primjeri kako je informatizacija olakšala život: usluga navigacije i interaktivne karte, zbivanja u prometu, koordiniranje prometa i mnogo drugih sada gotovo nezamjetljivih pogodnosti dio svakodnevice.<sup>23</sup> Zahvaljujući tehnologiji, bankovne usluge postale su pristupačnije i oduzimaju manje vremena, omogućuju alternativne pristupe i prijenose novca bez kontakta s novcem.<sup>24</sup>

### Izazovi neslućenih doseg informatizacije

Među-računalna komunikacija isprva je bila bazirana na međuljudskoj komunikaciji. Vremenom su znanstvenici i inženjeri unaprijedili brzinu i količinu komunikacije između uređaja. Za razliku od među-računalne komunikacije, kod ljudi smetnje se često pojavljuju u obliku fizičke, percepcijske, emocionalne, kulturološke, jezične, spolne ili kakve druge prepreke, zatim u brzini dekodiranja poruke i brzini povratne informacije. U posljednjih 20 godina i ljudska se komunikacija nastoji prilagoditi učinkovitosti među-računalne komunikacije.<sup>25</sup>

Pojavom Interneta i društvenih mreža ubrzano je sakupljanje, analiza i razmjena informacija. Iz prikupljenih informacija rade se simulacije budućih stanja. Poseban je izazov tzv. baratanje velikim podacima, znači podacima koji se dobivaju od velikih sustava: zdravstva, telekoma, osiguranja, vlade, banke, automobilske industrije, obrazovanja, maloprodaje i drugih ustava. Poslovna inteligencija kombinira poslovne podatke s analitičkim alatima kako bi

<sup>20</sup> JOHNSON I WETMORE, 2021.

<sup>21</sup> Won Young PARK–Amol A. PHADKE: *Adoption of energy-efficient televisions for expanded off-grid electricity service*. *Development Engineering*, 2017/2, 107–113.

<sup>22</sup> Iftikhar ALAM–Shah KHUSRO–Muhammad NAEEM: *A review of smart TV: Past, present, and future*, Conference: International Conference on Open Source Systems & Technologies (ICOSST), 18–20 December 2017.

<sup>23</sup> Dongyao CHEN–Kang G. SHIN: *TurnsMap: Enhancing Driving Safety at Intersections with Mobile Crowdsensing and Deep Learning*. *ACM Journal. Proceedings of the ACM on Interactive, Mobile, Wearable and Ubiquitous Technologies*, 2019/3, 1–22.

<sup>24</sup> William W. LANG–Daniel D. NOLLE–Karen FURST: *Internet Banking*. *Journal of Financial Services Research* 2002, 95–117.

<sup>25</sup> Edward GIBSON–Richard FUTRELL–Steven P. PIANTADOSI–Isabelle DAUTRICHE–Kyle MAHOWALD–Leon BERGEN–Roger LEVY: *How Efficiency Shapes Human Language*. *Trends in Cognitive Sciences*, 2019/5. 389–407.



predstavila složene i važne informacije donositeljima odluka, poslovnim menadžerima i planerima. Takav način obrade informacija omogućava unaprjeđivanje kvalitete pristupa nekoj problematici.<sup>26</sup>

Druga krajnost tog korisnog procesa je agresivna analiza tržišta i navika potrošača, od kupovanja do zadržavanja na slikama, člancima i sličnome. Uz pomoć tih podataka čiji se ključni dijelovi nalaze u datotekama zvanim *kolačići* (engl. *cookies*) moguće je izraditi profil korisnika i ciljano mu prilagoditi ponudu. Prikupljeni podaci automatski ulaze u računalne algoritme bez ljudskog nadzora i svakom novom informacijom stvaraju točnija predviđanja o korisnikovoj sljedećoj aktivnosti u pretraživanju računalnih mreža. Zuboff, autorica knjige *The Age of Surveillance Capitalism* (2019) ovaj fenomen naziva *nadzornim kapitalizmom*, novim ekonomskim poretkom koji koristi ljudsko iskustvo kao besplatnu sirovinu za prikrivene komercijalne prakse predviđanja i prodaje.<sup>27</sup>

Tako je unosna prodaja hardvera i softvera zamijenjena još unosnijom prodajom podataka korisnika hardvera i softvera. Korisnici postaju proizvod kojeg se prodaje, sa stalnim nastojanjem na makar malenoj i postupnoj promjeni ponašanja i percepcije.<sup>28</sup> Besplatne aplikacije imaju reklame koje tvrtke plaćaju u zamjenu za pozornost korisnika. Oglašivačke tvrtke uvjeravaju da će svaka reklama ili oglas uroditi plodom. Njihovi aduti mogu biti i iznimno velike baze podataka o korisnicima.<sup>29</sup>

### Etički izazovi informatizacije

U procesu informatizacije može se dogoditi i to da čovjek postane tek fizički entitet, da se isključi njegova moralna strana, emocionalnost, građanska prava. Može se dogoditi da čovjek postane brojka reducirana na samo njegovo postojanje, da ljudi budu tretirani kao virtualni modeli, da se zanemari čimbenik etičnosti kod zaštite podataka ili identiteta.

Iako su neki postupci po sebi legalni, to ne znači da su i etični. Primjer je iskorištavanje labilnijih korisnika i njegovih slabosti koji su svoje podatke možda i nesvjesno dali, možda i ne znajući da se radi o obmani. Primjeri autorice O'Neil stavljaju američku realnost u perspektivu današnjice s kojom se svi susreću na sličan način. U četvrtom poglavlju knjige *Weapons of Math Destruction*<sup>30</sup> autorica piše o marketinškim strategijama komercijalnih obrazovnih ustanova (koledža) kojima je primarni cilj zarada. Posredstvom personaliziranog oglašavanja svoju su kampanju usmjerili na ekonomski ugroženiji sloj ljudi.<sup>31</sup> U pronalaženju eventualnih korisnika svoj doprinos mogu dati i algoritmi strojne

<sup>26</sup> Sanja PAVKOV–Patrizia POOŠČIĆ–Danijela JAKŠIĆ: *Sustavi poslovne inteligencije jučer, danas i sutra – pregled*, Zbornik Veleučilišta u Rijeci, 2016/1. 97–108.

<sup>27</sup> Shoshana ZUBOFF: *The Age of Surveillance Capitalism*. PublicAffairs, New York, 2019. (U nastavku: ZUBOFF, 2019.)

<sup>28</sup> Jaron LANIER: *Ten Arguments for Deleting Your Social Media Accounts Right Now*. Henry Holt and Company, New York, 2018. (U nastavku: LANIER, 2018.)

<sup>29</sup> M. J. HANNA–J. ISAAK: *IEEEExplore Digital Library*, Choice Reviews Online, 2010/11. 47–6268.

<sup>30</sup> Cathy O'NEIL. *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*, Crown, New York, 2016. (U nastavku: O'Neil, 2016.)

<sup>31</sup> O'NEIL, 2016.

obrade podataka tragajući za potencijalnim korisnicima na internetu i društvenim mrežama.

Upute i ugovori o uvjetima korištenja prikupljenih podataka mogu biti nerazumljivi nestručnjacima. No, kad se jednom uvjeti korištenja prihvate (ovisno od države do države) tvrtke ne moraju biti obvezane obavijestiti korisnika o mijenjanju politike zaštite podataka, promijeniti uvjete korištenja jednostranim aktom koji uključuje sve ostale partnere, dobavljače, oglašivače, posrednike između korisnika i usluge.<sup>32</sup> Zakoni o zaštiti podataka se doduše upotpunjuju, ali se i kršenja zakona o zaštiti podataka još uvijek događaju. Primjer su velike tvrtke koje su više puta plaćale ogromne iznose zbog kršenja zakona o zaštiti podataka. Ukoliko nisu obavezne informirati korisnika o mijenjanju politike zaštite podataka tvrtke mogu ugroziti svoje korisnike, mogu ih učiniti nezaštićenima, bezobzirno se odnoseći prema njihovim osobnim podacima.

Algoritmi prate ponavljajuće obrasce u podacima korisnika i donose statističke izračune. Teško je očekivati da algoritmi uzimaju u obzir kontekst i svrhu napisanog. Oni mogu određivati učestalost i redoslijed reklamnih poruka. Neki autori ističu kako korisnik nema mnogo mogućnosti utjecati na sustav oglašavanja, dok su u nešto boljem položaju oglašivači.<sup>33</sup> Sami sustav oglašavanja podložan je promjeni i optimiziranju prema zahtjevima tržišta i potrebama oglašivača, ponekad i mimo dostojanstva korisnika.

Jedan od nusprodukata informatizacije je iluzija, u smislu neobjektivnog prosuđivanja stvarnosti. Iluzija postaje korisnikova stvarnost: u poplavi iluzija i iskrivljenih informacija teško je razaznati one koje su potpuno istinite. Lanier piše o poplavi vijesti čiji je karakter takav da donosi zaradu.<sup>34</sup> Može se naći i na lažne vijesti (engl. *fakenews*). Stvarnost kreiraju algoritmi s unaprijed zadanim rezultatom. Algoritam može proširiti i laž, može izazvati burne reakcije. Beznačajne vijest i informacije mogu utjecati na pojedince i njihov svakodnevni život, mogu iskoristiti i izigrati ljudsko povjerenje, vrijeđati, kršiti i narušavati autonomiju čovjeka. U konačnici mogu dovesti do tog da pojedinac snosi posljedice za nešto na što je neodgovorno potaknut. Kod drugih to može izazvati otuđenje i rezignaciju, gubitak povjerenja u okolinu.

Čini se da *pametni uređaji* mogu uzrokovati neke poteškoće u koncentraciji. Stalne obavijesti na pametnim uređajima mogu odvratiti pozornost i smanjiti produktivnost u radu. Ne čini se najpametnije rješenje ograničiti pristup internetu jer to više nije samo zabava nego i stalna potreba, pa i posao. Tim više što sve više uređaja funkcionira upravo preko mreže komunicirajući s nekim udaljenim serverom. S druge strane neka savjesnost u gospodarenju vremenom koje se provodi na internetu itekako je poželjno.

### Zaključak

Informatizacija je jedan od ključnih elemenata napretka svakog društva pa i civilizacije. Pretpostavljajući da će ona i nadalje biti važan dio naše svakodnevice,

---

<sup>32</sup> ZUBOFF, 2019.

<sup>33</sup> LANIER, 2018.

<sup>34</sup> Isto.

valja naučiti nositi se s izazovima koji je prate. Suočavanje s informatičkom budućnošću uključuje i otvorenost za raspravu o njezinim etičkim aspektima, a zatim i razvijanje integriranih informacijskih politika. U prilog rečenom idu i studije koje promoviraju računalnu etiku.<sup>35</sup> Na državnoj razini valjalo bi osnažiti institucije koje će oblikovati integrirane programe o etičkim dimenzijama informatizacije. I školski kurikulum bi trebao biti osjetljiviji za etičke izazove koje sa sobom nosi informatizacija.

I samo društvo bi trebalo kroz promidžbene kampanje i poruke upozoravati na posljedice neodgovornog korištenja sredstava masovnog komuniciranja. Ovo je posebno važno obzirom na djecu. Upućivanje mlađih generacija u izazove tehnike od velike je važnosti za njihovu sigurnost. Interdisciplinarni pristup sredstvima komunikacije može se potaknuti tečajevima, predavanjima, radionicama i drugim oblicima edukacije kako u odgojno-obrazovnim ustanovama i na fakultetima, tako i u tehnološkim divovima. Društveno-humanističke discipline poput etike, pedagogije, sociologije i drugih već jesu značajni korisnici i tehnike i informatizacije utoliko što ih ove kao posrednik čine dostupnijima. S druge strane i spomenute društveno-humanističke discipline bi svojim golemim kulturnim potencijalom mogle i morale dodatno civilizirati kako tehniku tako i proces informatizacije.

Svakako bi valjalo inzistirati i na razvijanju integrirane informacijske politike na nacionalnoj i međunarodnoj razini. Zaštita osobnih podataka mogla bi postati međunarodni prioritet, pridonositi općem osjećaju sigurnosti korisnika. Politika zaštite podataka bi mogla biti uključena u program političkih stranaka.

Edukacija službenika koji su u direktnom dodiru s informacijskim tehnologijama poput programera i drugih stručnjaka trebala bi već na početku njihova studija uključivati i komponentu etičnosti. Ukoliko se u ranim fazama njihove izobrazbe uvede i pitanje o pojedinim aspektima etičnosti informatizacije, postoji veća mogućnost temeljitijeg promišljanja budućih poteza. Uključivanje etičkih tema u edukaciju pri samom kraju studija pokazalo se pretežno neučinkovito. Edukaciju bi se uz ostalo moglo usmjeriti prema pitanju zaštite privatnosti, otpornosti prema informatičkim zlorabama, suočavanjem s posljedicama zlorabljenja sredstava masovnog komuniciranja i drugo.

Svakako bi valjalo i inzistirati na izobrazbi sadašnjih i budućih roditelja upravo u graničnim pitanjima informatizacije. U tom mogu pomoći besplatni tečajevi, radionice i roditeljski sastanci u odgojno-obrazovnim ustanovama. Rana edukacija budućih roditelja ključna je kako bi im se osvijestile moguće posljedice koje sa sobom nosi suvremeno informatičko okruženje. Valja ih motivirati i tim da je u pitanju djetetovo zdravlje i djetetova budućnost, izložiti im razliku između računalne edukacije i pretjerivanja koje može imati posljedice za mentalni razvoj djeteta. Valjalo bi prodiskutirati dobnu granicu od koje dijete može postati subjekt informatizacije a da ne budu ugroženi njegovo psihičko i fizičko zdravlje, odnosno njegov osobni integritet kad odraste i to kroz zaštitu „dječjih objava“ i drugih podataka koje maloljetnici ostavljaju na mrežama. Nerijetko su te objave

<sup>35</sup> Alistair S. DUFF: *The past, present, and future of information policy: Towards a normative theory of the information society*, Information, Communication & Society, 2004/1. 69–87.

jedna od faza njihova razvoja i kao takve ne bi trebale biti otežavajuća okolnost za njihovo kasnije privatno i profesionalno djelovanje. Valja prodiskutirati i dnevnu izloženost djeteta uređajima.

Zaključno se može kazati kako su benefiti informatizacije ogromni, gotovo nemjerljivi. Moguće nuspojave su odvratanje pozornosti i smanjenje produktivnosti, pitanje privatnosti podataka, sigurnosti i utjecaja tehnološkog razvoja na mentalno zdravlje pojedinca. Preveniranje ovih uzgrednih posljedica informatizacije može se ostvariti putem adekvatnih zakonskih propisa, zatim kroz edukaciju korisnika i kroz permanentnu interdisciplinarnu izobrazbu informatičkih i računalnih stručnjaka.

### Literatura

- Manlio ACCO–Alberto GOTTA–Cesaro ROSETI–Francesco ZAMPOGNARO: *A study on TCP error recovery interaction with Random Access satellite schemes*, Conference 7th Advanced Satellite Multimedia Systems Conference and the 13th Signal Processing for Space Communications Workshop (ASMS/SPSC), 8–10 September 2014.
- Iftikhar ALAM–Shah KHUSRO–Muhammad NAEEM: *A review of smart TV: Past, present, and future*, Conference: International Conference on Open Source Systems & Technologies (ICOSST), 18–20 December 2017.
- Susan B. BARNES: *Alan Kay – A.M. Turing Award Laureate*, Association for Computing Machinery, 2019.
- Carl B. BOYER–Uta C. MERZBACH–Isaac ASIMOV: *A History of Mathematics*, Wiley, New Jersey, 1991.
- Dongyao CHEN–Kang G. SHIN: *TurnsMap: Enhancing Driving Safety at Intersections with Mobile Crowdsensing and Deep Learning*. ACM Journal. Proceedings of the ACM on Interactive, Mobile, Wearable and Ubiquitous Technologies, 2019./3, 1–22.  
DOI: [10.1145/3351236](https://doi.org/10.1145/3351236)
- Marco CONTU: *Essential Pascal*, Create Space Independent Publishing Platform, 2008.
- Alistair S. DUFF: *The past, present, and future of information policy: Towards a normative theory of the information society*, Information, Communication & Society, 2004/1. 69–87.
- Edward GIBSON–Richard FUTRELL–Steven P. PIANTADOSI–Isabelle DAUTRICHE–Kyle MAHOWALD–Leon BERGEN–Roger LEVY: *How Efficiency Shapes Human Language*. Trends in Cognitive Sciences, 2019/5. 389–407.  
DOI: [10.1016/j.tics.2019.02.003](https://doi.org/10.1016/j.tics.2019.02.003)
- M. J. HANNA–J. ISAAK: *IEEEExplore Digital Library*, Choice Reviews Online, 2010/11. 47–6268.
- Caryn HANNAN: *Wisconsin Biographical Dictionary*, State History Publications, Hamburg, 2008.
- D. L. HAYES–R. E. VILESTRA: *Pacemaker Malfunction*, Annals of Internal Medicine, 1993./8, 828.  
DOI: [10.7326/0003-4819-119-8-199310150-00009](https://doi.org/10.7326/0003-4819-119-8-199310150-00009)

- Hrvatska enciklopedija, LZMK, Zagreb, 1999./1; 2009./11.*
- Aliyev Alisher IBRAHIMOVICH: *Informatization of society as the main trend in the development of infocommunication technologies in Russia.* Язык в сфере профессиональной коммуникации, Екатеринбург, 2020, 422–426.
- Deborah G. JOHNSON–Jameson M. WETMORE: *Technology and Society: Building Our Sociotechnical Future.* Technology and culture, 2010./3.
- Miroslav KIŠ: *Informatički rječnik za školu i dom: Englesko hrvatski,* Andromeda, Rijeka 2006., 23.
- Sara KOVAČEVIĆ: *Etički izazovi informatizacije: Završni rad,* Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek u Čakovcu, Čakovec 2021.
- Sara KOVAČEVIĆ–Tedo VRBANEC–Draženko TOMIĆ: *Etički izazovi informacijsko-komunikacijske tehnologije obzirom na dijete,* U: 2. međunarodna znanstvena i umjetnička konferencija Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu *Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO2 – in memoriam prof. emer. dr. sc. Milanu Matijeviću,* Zagreb, 2022.
- William W. LANG–Daniel D. NOLLE–Karen FURST: *Internet Banking.* Journal of Financial Services Research 2002, 95–117.  
DOI: 10.1023/A:1016012703620
- Jaron LANIER: *Ten Arguments for Deleting Your Social Media Accounts Right Now.* Henry Holt and Company, New York, 2018.
- Ada LOVELACE–Betty A. TOOLE: *Ada, the Enchantress of Numbers,* Strawberry Press, Orders to Critical Connection, 1992.
- Charles J. MURRAY: *The supermen: The story of Seymour Cray and the technical wizards behind the supercomputer,* John Wiley, New York 1997.
- Cathy O'NEIL. *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy,* Crown, New York, 2016.
- Igor S. PANDŽIĆ–Alen BAŽANT–Željko ILIĆ–Zdenko VRDOLJAK–Mladen KOS–Vjekoslav SINKOVIĆ. *Uvod u teoriju informacije i kodiranje,* Element, Zagreb, 2009.
- Won Young PARK–Amol A. PHADKE: *Adoption of energy-efficient televisions for expanded off-grid electricity service.* Development Engineering, 2017./2, 107–113.  
DOI: 10.1016/j.deveng.2017.07.002
- Sanja PAVKOV–Patrizia POOŠČIĆ–Danijela JAKŠIĆ: *Sustavi poslovne inteligencije jučer, danas i sutra – pregled,* Zbornik Veleučilišta u Rijeci, 2016./1. 97–108.
- Dennis M. RITCHIE: *The Development of the C Language.* HOPL II, 1993./3: 201–208.
- Eldon J. WHITESITT: *Boolean algebra and its applications,* Courier Corporation, 2012.
- Shoshana ZUBOFF: *The Age of Surveillance Capitalism.* PublicAffairs, New York, 2019.

### Sažetak

U uvodnom dijelu ovog rada autori daju povijesni presjek pronalazaka od najjednostavnijih računaljki do suvremenih društvenih mreža. Konstatiraju kako je informatizacija postala jedan od konstitutivnih elemenata modernih društva i ukazuju na ogromne prednosti u poslovanju, komunikaciji, obrazovanju, društvenoj tranziciji i interakciji. Uočavaju i neke manje poželjne nusprodukte procesa informatizacije koje se tiču čovjekove osobne razine: otuđenje, izloženost, manipulacija, moguća ugroženost moralne i emocionalne dimenzije. Dodatni etički izazovi informatizacije tiču se djece, o čem su autori pisali na drugom mjestu (Kovačević, Vrbanec, Tomić, 2022.). Autori ovim radom nastoje dati doprinos raspravi o etičkom aspektu informatizacije, podržavaju educiranje društvene zajednice o etičkim izazovima informatizacije kao i educiranje informacijskih stručnjaka o etici i o mogućim ugrozama prava pojedinaca, nutkaju na razvijanje integrirane informacijske politike na nacionalnoj i međunarodnoj razini.

*Ključne riječi: informatizacija, etika, obrazovanje, škola*

### Abstract

#### INFORMATIZATION AS AN ETHICAL CHALLENGE

In the introductory part of this paper, the authors provide a short historical survey of inventions from the simplest computers to contemporary social networks. They state that computerization has become one of the constitutive elements of modern societies and point to enormous advantages in business, communication, education, social transition and interaction. They also notice some less desirable by-products of the informatization process that concern a the personal level of an individual: alienation, exposure, manipulation, possible endangerment of the moral and emotional dimension. Additional ethical challenges of computerization concern children, which the authors have dealt with elsewhere (Kovačević, Vrbanec, Tomić, 2022). With this paper, the authors want to contribute to the debate on the ethical aspect of informatization. They support the education of the social community about the ethical challenges of informatization, as well as the education of information experts about ethics and about possible threats to the rights of individuals. They call for the development of an integrated information policy at the national and international level.

*Keywords: informatization, ethics, education, school*

**Majdenić, Valentina–Kajkić, Martina****POTICANJE UČENIKA NA ČITANJE U DIGITALNOM DOBU****Uvod**

Čitanje je složena aktivnost, vještina koja je nastala pojavom pisma i važna je kako bismo se snašli u ovom suvremenom svijetu. Čitanje može postati poželjna aktivnost u djeteta poticajem roditelja i učitelja te upornošću i uloznim trudom njega samog.

U današnje vrijeme djeci i mladima moderna tehnologija, aplikacije i platforme sve više nadomještaju potrebu i interes za čitanjem. Svjedoci smo kako se uloga knjige bitno promijenila u digitalnom dobu. Knjiga pada u drugi plan jer u današnje vrijeme sve više toga obavljamo pomoću modernih tehnologija. Uvođenje i razvoj informacijskih i komunikacijskih tehnologija izazvalo je promjenu načina rada i organizacije škola, knjižnica, ali i života ljudi.

U ovom će radu biti riječ o čitalačkim navikama učenika nižih razreda osnovne škole, usporedbi prijašnjih i sadašnjih generacija s obzirom na motivaciju i sposobnost čitanja te o stavovima učitelja o čitalačkim navikama njihovih učenika i sposobnost i mogućnost učitelja na poticaj čitanja. Cilj istraživanja koje će se provesti i analizirati u praktičnom dijelu ovoga rada je istražiti način na koji učitelji u današnje vrijeme potiču učenike na čitanje, preporučuju li učenicima knjige koje nisu na popisu lektire i koliko njihovi učenici čitaju takve knjige, čitaju li današnji učenici manje ili više nego prijašnje generacije, trebaju li današnji učenici više poticaja nego prijašnji te koriste li se učitelji modernom tehnologijom, alatima i aplikacijama u nastavi, kakvim i koliko često. Za istraživanje se koristio anketni upitnik u tiskanom obliku i u digitalnom obliku, a istraživanje je provedeno na uzorku od 100 učenika trećih i četvrtih razreda osnovne škole te na uzorku od 61 učitelja i učiteljica iz različitih županije Republike Hrvatske.

**Jezik**

Ljudi se međusobno mogu sporazumijevati na više načina, ali najjednostavniji i najlakši način komunikacije je govor. Govor nije jednostavna aktivnost, naprotiv, govor je složena i stalno promjenjiva aktivnost koja se izvodi većim brojem organa.<sup>1</sup>

Svakodnevno puno pričamo, razgovaramo i govorimo, a kako bismo se međusobno razumjeli, naučili čitati i pisati, moramo svladati jezik. Edward Sapir tvrdi da je jezik neinstiktivni način komuniciranja kojim izražavamo svoje misli, želje i osjećaje. Jezik se ne može definirati kao predmet, prihvaća se kao oblikovani sustav u čovjekovu duhovnom i fizičkom svijetu.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> SAPIR, Edward: *Jezik: uvod u istraživanje govora*, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Zagreb, 2013.

<sup>2</sup> Isto.

Ne treba zanemariti činjenicu kako je jezik živi organizam i samim time jasno je da se on razvija, mijenja i usavršava. „Ni narodni jezik ne stoji nikad na istome mjestu, a pogotovo se ne može ukočiti književni jezik koji je neusporedivo bogatiji i raznovrsniji po svojim funkcijama od narodnog jezika. Kao što se razvija i obogaćuje život naroda i društva, tako se razvija i obogaćuje i život i rast književnog jezika.“<sup>3</sup>

Svaka zemlja ima svoj jezik, a nama ne preostaje ništa drugo nego vjerovati da smo svoj jezik naslijedili od starosjedioca koji su obitavali na našim prostorima. Jedno je sigurno, jezik kakav danas poznajemo uvelike se razlikuje od jezika kojim se govorilo prethodnih godina na našem području.

### Književnost

Književnost se definirati na više načina. Najkraća i najpoznatija definicija kaže kako je književnost umjetnost riječi. Milivoj Solar to potvrđuje. „Kada se književnost naziva umjetnost riječi, želi se naglasiti kako je upravo jezik ona građa od koje se gradi književno djelo i kako je činjenica da se književnost ostvaruje u jeziku bitna za razumijevanje njezine prirode. Time je ujedno naglašen osobit položaj književnosti među ostalim umjetnostima.“<sup>4</sup>

### Podjela književnosti

Solar navodi da se književnost može podijeliti na pisanu i usmenu književnost. Usmena književnost prenosi se i razvija usmenom predajom pisanih djela. „Usmena književnost, treba istaknuti prije svega, doživjela je svoj najveći procvat u vremenima kada pismenost bijaše nepoznata ili veoma rijetka te ona u neku ruku prethodi pisanoj književnosti, ali se usmena književnost zadržava i razvija i u pojedinim sredinama odnosno zajednicama gdje je pismenost rjeđa nego u drugim sredinama (. . .) Usmena književnost nastala je u zajednicama gdje je pismenost nepoznata ili gdje ona pripada tek rijetkim pojedincima razvila se na način na koji se razvija pisana književnost...“<sup>5</sup>

Usmena književnost razvijala se na potpuno drugačiji način nego pisana, uglavnom zbog odsutnosti pisma kojim se zapisuje neko stvoreno djelo i zbog toga što je značenje i uloga onoga što se priča i pripovijeda, u određenim sredinama različito od uloge i samog značenja knjige što je i logično, jer ako neku priču pripovijedamo, nećemo ju svaki puta isto izvesti, nećemo sigurno uvijek isto naglasiti nekakvu riječ ili rečenicu, niti ćemo od riječi do riječi ponoviti napamet naučen tekst. Kad čitamo tekst, on je napisan na određeni način, a čar je u tom da knjigu svaki čovjek doživi na svoj način. Ne znači to da je pisana književnost ostvarenje pojedinca niti da je usmena književnost tvorevina zajednice. Treba

---

<sup>3</sup> JONKE, Ljudevit: *O hrvatskome jeziku u Telegramu od 1960. do 1968.* Pergamena d.o.o., Zagreb, 2005, 31–32.

<sup>4</sup> SOLAR, Milivoj: *Teorija književnosti*, Školska knjiga, Zagreb, 2005, str. 13.

<sup>5</sup> Isto, str. 127–129.



imati na umu da su usmena i pisana književnost dva različita oblika jezičnog stvaralaštva.<sup>6</sup>

### Čitanje

„Čitanje je iznimno važna vještina za uspješnu prilagodbu i snalaženje u suvremenom svijetu u kojem su pisane informacije i pisana komunikacija nezaobilazni u svim područjima života, od učenja i školovanja, preko aktivnoga sudjelovanja u društvu, do rekreacije i zabave.“<sup>7</sup>

Lasić Lazić tvrdi da se za čitanje može reći kako je to jedna od najsloženijih ljudskih vještina koja je nastala pojavom pisma. Čitanje se definira i kao umna djelatnost, vještinu koja se stječe znanjem. Svrha je čitanja moći razumjeti pisanu riječ, a bez pisma i pisanja nema ni čitanja.<sup>8</sup>

### Čitalačka pismenost u suvremenom svijetu

Ako bi se čitalačka pismenost promatrala na individualnoj razini, moglo bi se zaključiti da ona tada utječe na kognitivni, emocionalni i praktični život.<sup>9</sup>

Čitanje je iznimno složena aktivnost koju nije lako definirati. U skladu sa stalno promjenjivim društvom, a time i obrazovanjem, definicije čitalačke pismenosti mijenjale su se tijekom godina. Pismenost se u današnje vrijeme promatra kao skup vještina koje se razvijaju i nadopunjuju tijekom cijelog života, a ne samo u prvim godinama školovanja. Čitanje ima najveći utjecaj na kognitivni razvoj, pruža nove koncepte i ideje te širi pogled pojedinca na svijet čime unapređuje svoje mišljenje. Osim toga, čitanje potiče i razvoj sposobnosti, poimanja i razumijevanja. Vještine čitanja uzajamno su povezane s jezičnim sposobnostima. S jedne strane uspješnost čitanja ovisi o jezičnim sposobnostima, no s druge strane čitanje značajno pospješuje razvoj jezičnih sposobnosti.<sup>10</sup>

Na praktičnu važnost stjecanja i razvijanja čitalačkih kompetencija, kao vodećih vještina za usvajanje neophodnog znanja u svim područjima obrazovanja, rada i života, ukazuje povezanost čitalačke pismenosti i školskih ocjena iz različitih predmeta. Čitanje ima emocionalne učinke, potiče čovjekovu maštu, pridonosi razvoju emocionalne inteligencije i empatije.<sup>11</sup> Utjecaj čitanja na vještine govornog i pisanog jezika dovodi do povećanja komunikacije koja je neophodna za snalaženje u dinamičnom svijetu, koji ljudima svakodnevno nudi veliku količinom informacija i čija je važnost izuzetno velika i u školskim klupama.<sup>12</sup>

<sup>6</sup> Isto.

<sup>7</sup> KERESTEŠ, Gordana i sur.: *Čitanje u ranoj adolescenciji : dobne i spolne razlike te osobni i obiteljski prediktori*, FF Press, Filozofski fakultet, Zagreb, 2019, str. 39. (U nastavku: KERESTEŠ i sur., 2019.)

<sup>8</sup> LASIĆ LAZIĆ, Jadranka–LASZLO, Marija–BORAS, Damir: *Informacijsko čitanje*, Zavod za informacijske studije, Zagreb, 2008.

<sup>9</sup> KERESTEŠ, Gordana i sur., 2019.

<sup>10</sup> Isto.

<sup>11</sup> Isto.

<sup>12</sup> Isto.

### Vještina čitanja

Čitanje je vještina koja ljudima nije urođena, ona se stječe poučavanjem. Ljudi koji nisu poučavani toj vještini tijekom svoga života nikada ju neće ni razviti. Proces usvajanja vještine čitanja zahtjeva prilagodbu i posebnu organizaciju određenih dijelova mozga koji biološki nisu namijenjeni čitanju. Usvajanje te vještine započinje znatno prije namjernog poučavanja te podrazumijeva postojanje odgovarajućih bioloških i spoznajnih preduvjeta za to. Tijekom djetinjstva i adolescencije vještine čitanja se razvijaju. Ne postanu sva djeca dobri čitači. Školovanjem počinje formalno učenje čitanja, ali djeca se i prije razlikuju po predčitalačkim vještinama.<sup>13</sup>

Tečnost čitanja sposobnost je pouzdanog prepoznavanja pisanih riječi, izražajnosti čitanja i dobro razumijevanje pročitano. Štivo se mijenja tijekom školovanja, postaje raznovrsnije te oblikom i sadržajem bogatije. U nižim razredima osnovne škole koriste se vježbenice za čitanje, čitaju se pripovijetke o poznatim sadržajima, dok se u višim razredima osnovne škole prelazi na težu građu i na čitanje s razumijevanjem radi učenja.<sup>14</sup>

Razvoj vještine čitanja najčešće se potiče poučavanjem tzv. samoregulativnog čitanja. Pojam samoregulativno čitanje podrazumijeva čitanje koje uključuje postavljanje ciljeva i prilagođavanje strategija kojima se čitatelj služi, vrsti teksta i tekstnog žanra te vrednovanjem ostvarenosti postavljenih ciljeva. Čitanje koje je shvaćeno kao odgovarajuće razvijena vještina razumijevanja tekstova posljednjih je godina dopunjeno isticanjem funkcionalnih sastavnica. Zbog toga se danas, umjesto o vještini čitanja, sve više govori o čitateljskoj pismenosti. Time se naglašava osposobljenost za funkcionalno služenje vještinom čitanja u različitim kontekstima.<sup>15</sup>

### Motivacija za čitanje kod djece

Čitanje je zahtjevna aktivnost koja uključuje simultano odvijanje više složenih kognitivnih procesa. Kako bi se djeca odlučila uključiti u takvu aktivnost, prvenstveno je potrebna motivacija, a nju čine oni procesi koji proizlaze iz pojedinca i njegove okoline.<sup>16</sup> Temeljno pitanje u istraživanju motivacije za čitanje je *Što potiče djecu na čitanje?* Razumijevanje motivacijskih procesa pri čitanju iznimno je važno jer istraživanja pokazuju da vrijeme i količina čitanja, koji u velikoj mjeri ovise o motivaciji za čitanje, pridonose razvoju ne samo čitalačkih vještina, nego i verbalnog izražavanja, rječnika, općeg znanja i informiranosti te uključenosti u zajednicu.<sup>17</sup>

Prema teoriji Wigfielda i Guthriea (1997) motivacija za čitanje kombinacija je jedanaest dimenzija: čitalačke samoefikasnosti, odnosno

<sup>13</sup> Isto.

<sup>14</sup> LAŠIĆ LAZIĆ, Jadranka, LASZLO, Marija, BORAS, Damir: *Informacijsko čitanje*, Zavod za informacijske studije, Zagreb, 2008.

<sup>15</sup> ČAVAR, Ana: *Konteksti čitanja. Razumijevanje i sociokulturno znanje*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb, 2017.

<sup>16</sup> REEVE, Johnmarshall: *Razumijevanje motivacije i emocija*, Naklada Slap, Jastrebarsko, 2010.

<sup>17</sup> KERESTEŠ, Gordana i sur., 2019.

vjerovanja da se može biti uspješan u čitanju, znatiželje, čitanja da bi se dobile dobre školske ocjene, izazova i želje za znanjem, izbjegavanje čitanja, uključenosti u čitanje, natjecanje s drugima, želja za dobivanjem priznanja za čitanje, čitanja zbog utjecaja društva, čitanja zbog udovoljavanja drugima i čitanja zbog važnosti same te aktivnosti. Ove se dimenzije mogu svesti na tri faktora višeg reda, intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju te samoefikasnost u čitanju, no u istraživanjima koja su se provela u zadnjih nekoliko godina najčešće korišteni model je onaj koji razlikuje intrinzičnu od ekstrinzične motivacije za čitanje. Kad se govori o intrinzično motiviranim čitačima, govori se o onim čitačima koji čitaju zbog toga što im to pruža zadovoljstvo i ta aktivnost im je sama po sebi nagrađujuća. Intrinzična motivaciju može se podijeliti na dvije vrste. Prva vrsta usmjerena je na sadržaj koji se čita, moglo bi se reći kako budi znatiželju u čitaču zbog teme o kojoj govori. Ekstrinzično motiviranim čitačima čitanje je sredstvo pomoću kojega će postići neki vanjski cilj. Čitač koji je ekstrinzično motiviran može čitati kako bi dobio pohvalu od učitelja, roditelja, prijatelja, postigao bolje ocjene u školi, bio bolji od svojih vršnjaka. Ako je neka osoba intrinzično motivirana za čitanje, ne znači da ona ne može biti istovremeno motivirana i ekstrinzično i obratno. Dapače, osoba koja je intrinzično motivirana i čita određeni tekst zato što ju zanima njegov sadržaj, ali istovremeno i zato da bi postigla dobru ocjenu.<sup>18</sup>

Ne može se poreći da je povezanost motivacije za čitanje i čitalačkog postignuća rezultat stečenih navika i količine čitanja, odnosno da viša razina motivacije automatski dovodi do češćeg i dužeg čitanja, što samim time pridonosi boljim postignućima u čitanju. Istraživanja pokazuju da su djevojčice više motivirane za čitanje nego dječaci te također da one imaju više razine većine dimenzija koje se odnose na intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju za čitanje od dječaka. Tijekom osnovne i srednje škole motivacija za čitanje se smanjuje i kod dječaka i kod djevojčica, a motivacija za čitanje u slobodno vrijeme opada već nakon dvanaeste godine. Baker i Wigfield (1999.) utvrdili su da kod djece koja su peti i šesti razred osnovne škole dolazi do smanjenja važnosti društvenog priznanja na motivaciju za čitanje.<sup>19</sup>

### Navike čitanja

Izloženost pisanim materijalima i navike čitanja važne su odrednice čitalačke pismenosti djece i adolescenata. Izloženost tekstu pozitivno je povezana s osnovnim predčitalačkim vještinama već u dobi od dvije godine. U to, iznimno rano doba počinju se uspostavljati čitalačke navike. Razna istraživanja pokazala su kako djevojčice u prosjeku čitaju više od dječaka, a što se tiče količine čitanja u slobodno vrijeme ono se s dobi smanjuje kod oba spola, vjerojatno zbog sve većeg broja drugih aktivnosti dostupnih u njihovom životu. U razumijevanju pročitaneog teksta djevojčice u većini istraživanja postižu bolje rezultate od dječaka. Dječaci i djevojčice razlikuju se u vještinama čitanja. Djevojčice su verbalno sposobnije od dječaka već u najranijoj dobi, a zbog te sposobnosti one sve više uvježbavaju svoje

---

<sup>18</sup> Isto.

<sup>19</sup> Isto.

verbalne vještine i čitaju više i bolje od dječaka. Već u prvim razredima osnovne škole uočavaju se razlike u čitalačkim sposobnostima učenika, ali i o njihovome znanju o knjigama i čitanju.<sup>20</sup> Najbolji čitači su ona djeca kojoj se više čita u krugu obitelji. Ta djeca bez problema razvijaju vještinu čitanja i njima knjige predstavljaju vrijednost.<sup>21</sup>

### Knjižnice u poticnaju čitanja

Diljem Europe gradske, školske i dječje knjižnice promiču i provode poticajne programe koji pridonose promicanju i razvoju čitanja izvan formalnog nastavnog okruženja. Kako bi se pomoglo knjižnicama diljem svijeta, objavljene su smjernice na međunarodnoj razini koje pridonose visokokvalitetnim uslugama za korisnike knjižnica. Cilj je učiniti knjižnicu mjestom koje će pomagati svojim korisnicima razvijati vještine korištenja tiskane i elektroničke građe i poučavati ih. Njihova zadaća je razvijati odnose društva i knjižnica.<sup>22</sup>

„Knjižnice su se oduvijek koristile tehnologijom u pružanju usluga korisnicima, no sredinom 20. stoljeća započinje nagli razvoj tehnologije koja mijenja način života, obrazovanja, a ujedno se odražava i na poslovanje knjižnica. Razvojem tehnologije dolazi i do razvoja novih usluga, mijenja se građa koju knjižnice čuvaju, a nove informacijske tehnologije omogućavaju nove načine stvaranja, korištenja i traženja informacija (...) Razvoj knjižničnih mrežnih stranica omogućio je korisnicima pristup informacijama i korištenje online usluga neovisno o radnom vremenu knjižnice, a time je korist pružanja virtualnih usluga dvostruka.“<sup>23</sup>

### Digitalno doba

Razvoj moderne tehnologije i svima dostupnog interneta utjecao je na razvoj i školovanje današnje djece. Većina djece danas ima pametni telefon, tablet, laptop ili računalo u svojoj kući. Pogotovo u trenutnoj situaciji koja se odvija u svijetu s obzirom na COVID-19, učitelji, nastavnici i profesori zahtijevaju od svojih učenika posjedovanje neke od navedenih tehnologija kako bi mogli pratiti online nastavu. Djeca su prije provodila puno više vremena vani, u prirodi. Svjesni smo da to danas nije tako. Danas to nije tako, svoje slobodno vrijeme djeca uglavnom provode u kući sjedeći za računalom, pred televizorom ili tipkajući na mobitel. Teško je današnju djecu motivirati i potaknuti na čitanje, s obzirom na okolnosti, jer njih zapravo samo zanima tehnologija, društvene mreže i trendovi koji se na njima vrte.

<sup>20</sup> Isto.

<sup>21</sup> GROSMAN, Meta: U obranu čitanja : čitatelji i književnost u 21. stoljeću, Algoritam, Zagreb, 2010. (U nastavku: GROSMAN, 2010.)

<sup>22</sup> VISINKO, Karol: *Čitanje, poučavanje i učenje*, Školska knjiga, Zagreb, 2014. (U nastavku: VISINKO, 2014.)

<sup>23</sup> STROPNIK, Alka: *Knjižnica za nove generaciju: virtualni sadržaj i usluge za mlade*, Hrvatsko knjižničarsko društvo, Zagreb, 2013, str. 23-25. (U nastavku: STROPNIK, 2013.)

## Pojam digitalno doba

„Internet potiče na suradnju preko mrežnih stranica u osobne, društvene i profesionalne svrhe. Na taj se način pojedincu otvara prozor u svijet. Može ga iskoristiti u svojem stvaralaštvu, u vođenome učenju i poučavanju, u samoobrazovanju, u usavršavanju u poslu, u zapošljavanju, dakako i za razbibrigu, razonodu i rekreaciju.“<sup>24</sup>

Današnje digitalno doba pruža nam mogućnosti korištenja i danas je moderne tehnologije bez koje je nezamislivo raditi. Ljudi su naviknuli svakodnevno u nastavnom procesu koristiti zanimljive i korisne sadržaje obrađene suvremenim oblicima tehnologije, a koliko, kada i na koji način ćemo koristiti modernu tehnologiju u nastavi ponajviše ovisi o tome s čime škola u kojoj radimo raspolaže i što nam sve nudi.<sup>25</sup>

Prije 10 godina, napredak u smislu digitalizacije i tehnologije u obrazovanju bili su grafoskop i prozirnice, te projektori i računala koje su koristili samo učitelji i profesori. Danas to isto postoji, ali uz puno kvalitetnije, brže i praktičnije rukovanje. Osim toga danas ne postoji učionica bez pametne ploče, učitelji više nemaju toliku naviku i praksu pisati učenicima kredom po ploči, sve se radi preko računala, na pametnim pločama i uz projektore. Nezamislivo je danas održati sat bez slikokaza, prikaza slike, filma, videa pomoću YouTube aplikacije. Jednostavno je to svima ušlo u rutinu i učitelji moraju biti suvremeni, pratiti trendove, učiti i usavršavati se kako bi svakodnevno mogli koristiti ono što vrijeme nosi, kako bi djeci nastava bila bogatija i zanimljivija. Nisu samo učitelji ti koji koriste modernu tehnologiju, danas su i učenici ušli u digitalni svijet. U većini škola svaki učenik ima svoj tablet koji koristi za vrijeme nastave, za razne provjere, grupne zadatke, istraživanja, vrednovanja, pa i samo učenje.

## Aplikacije i alati koje se koriste u nastavi

Teško je zamisliti suvremenu nastavu bez korištenja računala, određenih aplikacija i alata namijenjenih upravo za to. Učenici uviđaju da današnji učitelji koriste modernu tehnologiju, razne aplikacije i alate u nastavi, ali isto tako i od studenata Fakulteta odgojnih i obrazovnih znanosti, očekuje se i iziskuje, prilikom održavanja javnih sati kako i sati na praksi, korištenje moderne tehnologije i sadržaja zanimljivog djeci. Djeca digitalnog doba preferiraju korištenje pametne ploče u nastavi, na njoj igrati kvizove, križaljke, osmosmjerke i razne druge zanimljive sadržaje i igre. Nije ni čudno, jer to je ono s čime se oni rađaju i s čime žive. A novi, mladi učitelji i učitelji digitalnog doba moraju ići u korak s vremenom i djeci omogućiti i priuštiti bogat i zanimljiv sadržaj uz pregršt aplikacija koristeći modernu tehnologiju i internet. Učitelji danas koriste razne platforme, alate i aplikacije, a neke od najpopularnijih su: Wordwall, Mentimeter i Kahoot.

---

<sup>24</sup> VISINKO, 2014., str. 201.

<sup>25</sup> Isto.

## Wordwall

Wordwall je online alat koji služi za izradu interaktivnih igara. Ovaj alat dostupan je online u besplatnoj i naplatnoj verziji. Besplatna verzija nudi nam mogućnost kreiranja samo pet različitih aktivnosti. Ukoliko si korisnik želi kreirati još jednu, mora obrisati neku od tih pet ili platiti kako bi mu svih pet ostalo i mogao bi kreirati još. Osim što imamo više mjesta za izradu novih igara, plaćena verzija nudi i više različitih alata za kreiranje interaktivnog sadržaja. Kako bi se koristio Wordwallom potrebno je registrirati se. Nakon registracije slijedi prijava i dodavanje nove igre u vlastiti portfolio, a to će korisnik učiniti klikom na gumb „kreiraj aktivnost“. Kreiranje nove aktivnosti započinje odabirom igre kojom će se kreirati interaktivni sadržaj, a besplatna verzija nudi njih osamnaest. Neke od njih su: kviz, spoji, točno/netočno, pronađi par, čudnovati kotač, anagram i druge. Svaka od ovih igara zanimljiva je na svoj način. Nakon što kreira aktivnost u Wordwall alatu korisnik ima mogućnost podijeliti ju s ostalim učiteljima ili učenicima. Dakle, kad bilo tko uđe u aplikaciju Wordwall može vidjeti igru koju je netko kreirao i odigrati je ukoliko je autor igre dozvolio dijeljenje. Dobra stvar kod ove aplikacije je što se učenici koji žele odigrati igru ne moraju registrirati, nego samo unijeti svoje ime, ali također mogu odigrati igru i anonimno. Još jedna pozitivna stvar je što se odmah dobiju rezultate i može ih se pregledati klikom na gumb „moji rezultati“, tu korisnik može vidjeti koliko učenika je pristupilo rješavanju određene igre, koliko vremena su rješavali te uspješnost koju su postigli. Učenici obožavaju ovu aplikaciju i svaku od igara koje ona nudi. Igre u njima bude interes za aktivnim sudjelovanjem u nastavi. Lakše je raditi i potaknuti učenike na rad uz ovakvu aplikaciju.<sup>26</sup>

## Mentimeter

Mentimeter je digitalni alat koji korisniku omogućava postavljanje pitanja i prikupljanje povratnih informacija za vrijeme prezentacije. Sudionici svoje odgovore unose preko mobilnih uređaja, računala ili tableta. Sve što je potrebno za pristup su kod i poveznica. Alat je dostupan na mrežnim preglednicima: Google Chrome, Safari, Internet Explorer i Mozilla Firefox. Kao i kod Wordwalla, i ovdje postoji mogućnost besplatne i plaćene verzije korisničkog računa. Korisnik može izraditi vlastite prezentacijske sadržaje, preuzeti neke predloške i prilagoditi ih svojim potrebama i zahtjevima. Alat nudi različite načine za postavljanje pitanja: odabir slike, višestruki odgovor, oblak riječi, kviz, otvoreni tip odgovora i druge. Mentimeter omogućava prikaz rezultata na više načina, ovisno o tome koji korisnik odabere: pita, stupci ili torta. Ovaj alat učitelji svakodnevno koriste u svojoj nastavi jer je jednostavan i intuitivan, omogućava prikupljanje povratnih informacija od učenika i procjenu njihova znanja. Mentimeter nastavnici koriste kao uvod u sat, novu temu, na satu ponavljanja, za kratke provjere znanja i slično. Prednost Mentimentera je što učenici ne moraju izraditi korisnički račun kako bi sudjelovali, ovaj način je potpuno anonimn, a učenici će tada sigurno biti iskreni

<sup>26</sup> <https://e-laboratorij.carnet.hr/wordwall-ucimo-igranjem/> [13.4.2021.]

i dobit ćemo točne i pouzdanije povratne informacije. Djeca vole ovaj alat jer je zanimljiv, posebno zbog toga što se koriste tabletima, ali i što je sve anonimno.<sup>27</sup>

#### Kahoot!

Kahoot! kao i Wordwall i Mentimeter, interaktivni je digitalni alat za izradu kvizova, upitnika i diskusija. Ovo je alat koji intenzivno koristi elemente učenja u stvarnom vremenu. Alat je osmišljen na način da se pitanje prikazuje učenicima kako bi ga mogli pročitati i onda nakon pet sekundi započinje odbrojavanje i prikazuju se odgovori označeni bojama i oblicima. Učenici tada pred sobom imaju samo boje i oblike prikazane za odgovore, bez teksta, i trebaju odabrati polje za koje smatraju da je odgovor točan. Nakon svakog odgovora dobivaju povratnu informaciju o tome jesu li točno odgovorili, koliko su bodova osvojili i poredak na ljestvici prema rezultatima. Isto nastavnik vidi i na svome ekranu. Sustav bodovanja osmišljen je tako da se bodovi dobivaju na točnom odgovoru i vremenu unutar kojeg se odgovor unese, onaj koji odgovori prvi, ako odgovori točno, dobiva najviše bodova.<sup>28</sup>

#### Čitanje u digitalno doba

Sasvim je sigurno kako se uloga knjige bitno promijenila u digitalnom dobu. Knjiga pada u drugi plan jer sve što je moguće danas se obavlja uz pomoć moderne tehnologije. Uvođenje informacijskih i komunikacijskih tehnologija u rad škole, knjižnice, pa i svakodnevnog života čovjeka, izazvalo je promjenu načina rada knjižnica te također na organizaciju nastave u školama.<sup>29</sup>

U današnje vrijeme djeci i mladima moderna tehnologija, aplikacije i platforme sve više nadomještaju potrebu i interes za čitanjem. Djeca vrlo brzo nauče rukovati pametnim telefonima, računalima i daljinskim upravljačima. Sadašnje generacije rađaju se s tim navikama, urođeno im je koristiti se i služiti pametnim telefonima, računalima i ostalom modernom tehnologijom. To je postao novi način odgoja. Roditelji daju djetetu pametni telefon i tada su mirni, imaju vrijeme za sebe, a zapravo nisu ni svjesni koliko takvim načinom štete vlastitom djetetu. Kad ta djeca krenu u školu imaju poteškoće s čitanjem jer im se nije čitalo od najranije dobi, nego su samo igrali igrice, gledali crtiće i nisu stekli naviku čitanja, nisu čuli pročitano riječ naglas i nisu stekli tu ljubav i zainteresiranost prema knjizi. Zakinuti su za čitateljski odgoj koji bi trebao započeti čitanjem naglas, u krugu obitelji.<sup>30</sup>

„Odrastajući, mladi započinju aktivno sudjelovati u društvu. Promjene u društvu, na koje uvelike utječe razvoj novih tehnologija, odražavaju se na kognitivni, društveni i emocionalni razvoj mladih (...) Knjižnica može svojim

<sup>27</sup> <https://e-laboratorij.carnet.hr/mentimeter-postavite-pitanje-i-prikupite-povratne-informacije-u-realnom-vremenu/> [13.4.2021.]

<sup>28</sup> <https://e-laboratorij.carnet.hr/kahoot-game-based-sustav-za-odgovaranje-i-kvizove/> [14.4.202.]

<sup>29</sup> JAVOR, Ranka, Štefančić Silko: *Knjižnica i mediji*, Knjižnice grada Zagreba, Zagreb, 2006.

<sup>30</sup> GROSMAN, 2010.

uslugama i programima omogućiti mladima da se razviju, sazriju i lakše prožive burno razdoblje života.“<sup>31</sup>

Dijete koje čita i sjedi u današnje vrijeme je rijetka pojava. Prije se djeci puno više čitalo, ali i oni sami puno su više čitali nego današnje generacije. Tehnologija nije bila toliko popularna i razvijena kao u ovo današnje, digitalno doba. Knjige su se posuđivale u školskoj i gradskoj knjižnici i to je bio doživljaj. Lektire se mogu pronaći i na internetu, bez problema ju pročitati koristeći neke od besplatnih platformi i aplikacija.

## Aplikacije i programske platforme za online čitanje

Čitanje e-knjiga danas sve više rasprostranjeno. Za čitanje e-knjiga treba imati za to predviđene hardverske ili softverske platforme. Danas na tržištu ima veliki broj raznih platformi i aplikacija za čitanje knjiga i drugih publikacija, samo je bitno odabrati onu koje odgovara računalu, tabletu ili pametnom telefonu koji osoba koristi. Programi koji se koriste za e-čitanje su specifični za određene operativne sustave, ali svima im je zajedničko što imaju sličan izgled sučelja. Knjige su kategorizirane i organizirane po tzv. digitalnim policama. Najčešće korištene besplatne platforme su: Adobe Digital Edition, Calibre, Readium te neke aplikacije za mobilne platforme: Aldiko, Moon+ Reader, iBooks, DL Reader. Neke od njih ćemo pobliže upoznati.

## Metodologija

### Cilj istraživanja

Cilj istraživanja u diplomskome radu bio je steći uvid u stavove učitelja o važnosti poticanja učenika na čitanje i u navike čitanja učenika u digitalnom dobu.

### Zadaci istraživanja

Zadatci su provedenoga istraživanja sljedeći:

1. ispitati čitalačke navike učenika nižih razreda osnovne škole
2. utvrditi čitaju li današnji učenici više nego prijašnji, s obzirom na korištenje tehnologije
3. utvrditi kako učitelji potiču učenike na čitanje u današnjem, digitalnom dobu

### Hipoteza

Na temelju zadataka istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

1. Korištenje tehnologije utječe na interes učenika za čitanjem.
2. Poticaj učitelja pozitivno utječe na razvoj čitalačke navike kod djece mlađe školske dobi.

---

<sup>31</sup> STROPNIK, 2013, str. 13-15.



### Uzorak istraživanja

U istraživanju su sudjelovali učenici trećih i četvrtih razreda Osnovne škole Ivana Mažuranića i Osnovne škole Josipa Kozarca u Vinkovcima. Uzorak se sastojao od 100 učenika. Uzorak učenika trećih i četvrtih razreda nije slučajno odabran. Učenici trećih i četvrtih razreda već su dovoljno zreli da sami mogu zaključiti koliko čitaju, koliko vremena provode koristeći modernu tehnologiju te izraziti mišljenje o istom. U ovom istraživanju također su sudjelovali i učitelji i učiteljice s područja Vukovarsko-srijemske, Osječko-baranjske, Brodsko-posavske, Virovitičko-podravske, Šibensko-kninske, Zagrebačke županije i grada Zagreba. Uzorak se sastojao od 60 učitelja i učiteljica. Uzorak učitelja i učiteljica slučajno je odabran.

### Vrsta istraživanja

Vrsta provedenog istraživanja je kvantitativna, a znanstvena paradigma istraživanja je pozitivizam. Prema mjestu istraživanja, istraživanje namijenjeno učenicima je empirijsko. Provedeno je u odgojno-obrazovnoj ustanovi, a prema trajanju je transversalno. Instrument kojim se istraživanje provodilo je anketa koja se sastoji od šesnaest pitanja. Anketa se provodila u školskoj godini 2020./21., anonimno i vremenski nije bila ograničena.

Istraživanje namijenjeno učiteljima i učiteljicama, prema mjestu istraživanja je empirijsko, a prema trajanju je transversalno. Instrument kojim se istraživanje provodilo je anketa koja se sastoji od šesnaest pitanja. Anketa se provodila u školskoj godini 2020./21., online, anonimno i vremenski nije bila ograničena.

### Rezultati istraživanja i interpretacija

#### Rezultati istraživanja namijenjenog učenicima

Ovim istraživanjem pokušalo se saznati kakve su čitalačke navike učenika, tko ih potiče na čitanje, smatraju li kako je čitanje važno, utječe li pojava moderne tehnologije i sve veća digitalizacija na njihove čitalačke navike. Ispitanici su imali zadatak zaokružiti jedan ili više ponuđenih odgovora na anketno pitanje. Dobiveni rezultati prikaz su provedenog istraživanja.

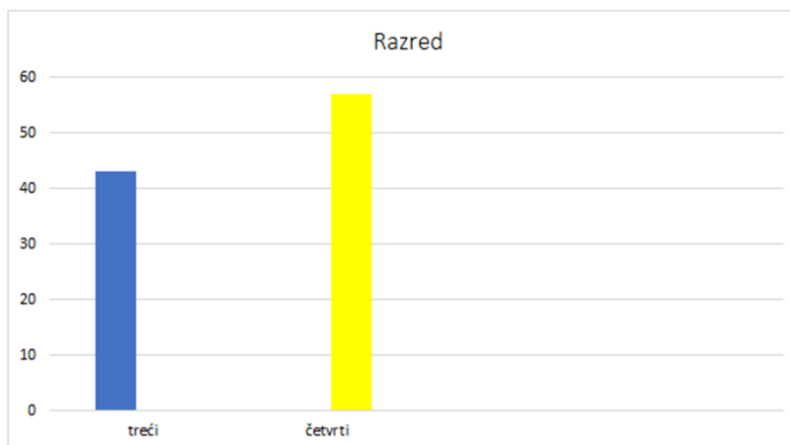
Iz prvog pitanja saznali smo spol učenika.



Grafikon 1. Spol učenika

Iz Grafikona 1. vidljivo je da je u istraživanju sudjelovalo 100 učenika, od toga 46 dječaka i 54 djevojčice.

Drugim anketnim pitanjem željelo se doznati koji razred pohađaju ispitani učenici.



Grafikon 2. Razred koji učenici pohađaju

Iz prikaza Grafikona 2. možemo vidjeti da je u istraživanju sudjelovalo 43 učenika trećih razreda, dok je njih 57 koji su učenici četvrtih razreda.

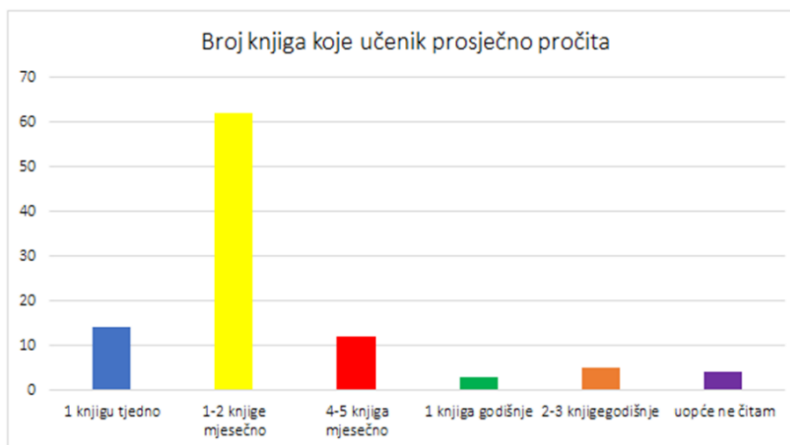
Trećim se anketnim pitanjem želio dobiti uvid u županiju u kojoj učenici pohađaju osnovnu školu.



Grafikon 3. Županija u kojoj učenik pohađa školu

Dobiveni rezultati pokazuju da svi ispitanici (njih 100) pohađaju osnovnu školu na području Vukovarsko- srijemske županije.

Četvrtim se anketnim pitanjem željelo saznati koliko prosječno knjiga učenici pročitaju godišnje.

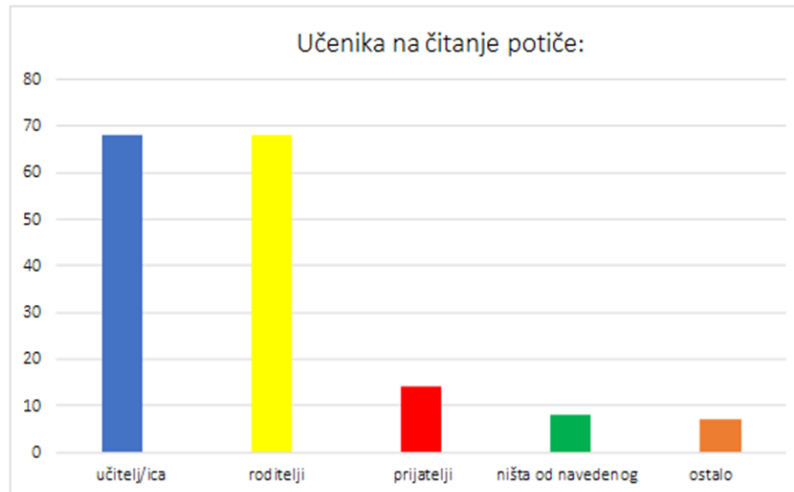


Grafikon 4. Broj knjiga koje učenik prosječno pročita u godini dana

Iz Grafikona 4. vidljivo je da od 100 ispitanika njih 14 pročita jednu knjigu tjedno, njih 62 jednu do dvije knjige mjesečno, 12 učenika pročita četiri do pet knjiga mjesečno, troje učenika pročita 1 knjigu godišnje, njih 5 pročita dvije do tri knjige godišnje, a 4 učenika uopće ne čitaju knjige.

Može se zaključiti da većina učenika redovito čita lektire jer jednom mjesečno dobiju lekturu koju moraju pročitati. Tek nešto manje učenika pročitat će nekoliko knjiga mjesečno koje nisu na popisu za lekturu.

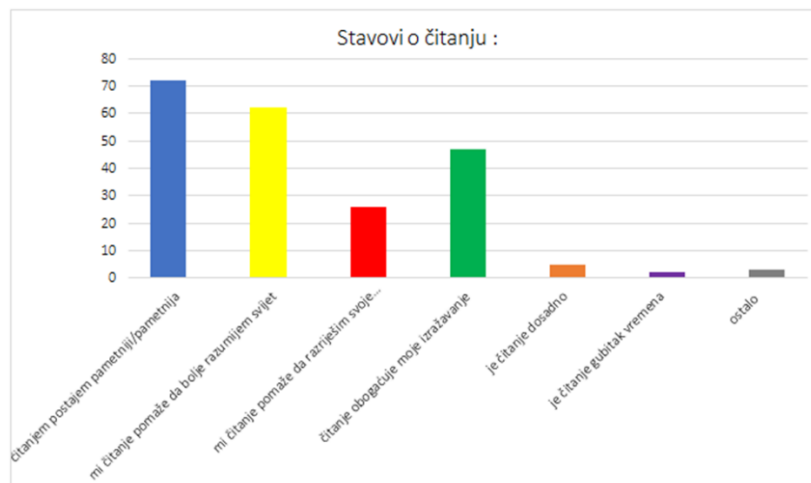
Petim se anketnim pitanje željelo saznati što učenike potiče na čitanje.



Grafikon 5. Osobe koje učenike potiču na čitanje

Iz dobivenih rezultata uočljivo je da ispitanike u jednakoj mjeri na čitanje potiču učitelji i roditelji, njih 68. Učenici navode da ih na čitanje potiču i prijatelji (njih 14). Osam ispitanika ne navodi nikoga posebno, a samo njih 7 navodi ostale osobe koje ih potiču na čitanje, a to su baka i djed (njih 2) i 5 učenika navode sami sebe kao motivatora za čitanje. Dakle, može se zaključiti da škola, odnosno učitelji/ učiteljice svakodnevno potiču učenike na čitanje jednako kao i roditelji.

Šestim se anketnim pitanjem želio dobiti uvid u stavove učenika o čitanju.



Grafikon 6. Stavovi učenika o čitanju

Iz Grafikona 6. uočljivo je da najviše ispitanika, njih 72 smatra da čitanjem postaju pametniji. Šezdeset dva ispitanika tvrde da im čitanje pomaže da bolje razumiju svijet, njih 47 navodi da čitanjem obogaćuju svoje izražavanje, dok njih 26 čita jer im čitanje pomaže da razriješe svoje probleme. Tek pokojni ispitanik navodi da mu je čitanje dosadno (njih petero) odnosno da je čitanje gubitak vremena (njih dvoje), a troje ispitanika navode ostale stavove, a to su da ih čitanje opušta i da čitanjem mogu naučiti nešto novo.

Iako zabrinjavajuće što postoji odgovor da je čitanje gubljenje vremena, većina učenika ima pozitivan stav o čitanju, pa se iz dobivenih rezultata istraživanja može zaključiti da učenici shvaćaju koliko je čitanje važno za čovjeka i što nam sve ono donosi u životu.

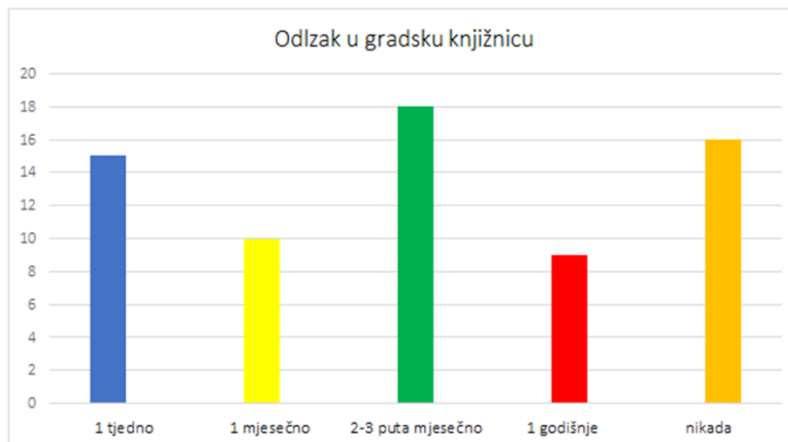
U sedmom anketnom pitanju od ispitanika se željelo saznati koliko njih je učlanjeno u gradsku knjižnicu.



Grafikon 7. Učlanjenost učenika u gradsku knjižnicu

Rezultati pokazuju da je najveći broj ispitanika naveo da posjeduju iskaznicu gradske knjižnice. Njih 91 od ukupno 100 ispitanih navodi kako posjeduje iskaznicu gradske knjižnice, dok samo njih 9 nije učlanjeno u gradsku knjižnicu.

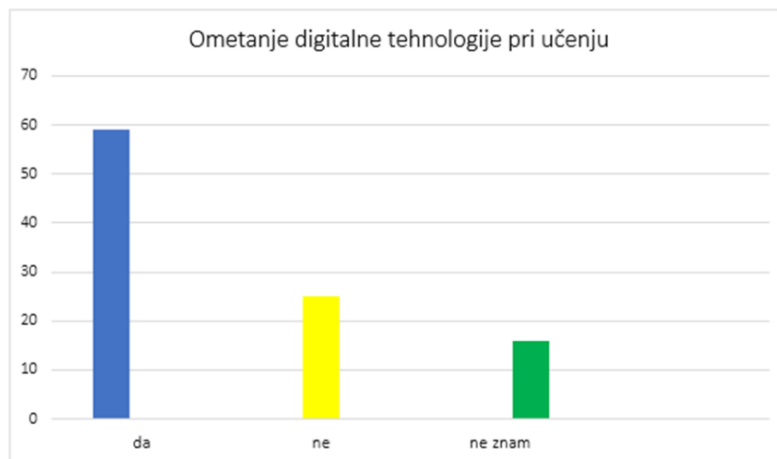
U osmom anketnom pitanju željelo se saznati odlaze li i koliko često ispitanici u gradsku knjižnicu.



Grafikon 8. Odlazak učenika u gradsku knjižnicu

Najviše učenika, njih 18 tvrdi da u gradsku knjižnicu odlazi dva do tri puta mjesečno, njih 16 tvrdi da nikada ne idu u gradsku knjižnicu iako posjeduju njezinu iskaznicu. Deset ispitanika od ukupno 100 tvrdi da jednom tjedno posjeti gradsku knjižnicu, a njih 9 da samo jednom godišnje posjete gradsku knjižnicu. Iz dobivenih rezultata istraživanja može se zaključiti da većina učenika svakog mjeseca odlazi u gradsku knjižnicu i tamo posuđuju lektiru, ali i ostale knjige. Velik broj ispitanika (njih 16 od ukupno 100) tvrdi da nikada ne odlazi u gradsku knjižnicu što je podatak koji zabrinjava jer školske knjižnice na koje se učenici oslanjaju, uglavnom nemaju dovoljno knjiga za sve učenika jednog razreda osnovne škole.

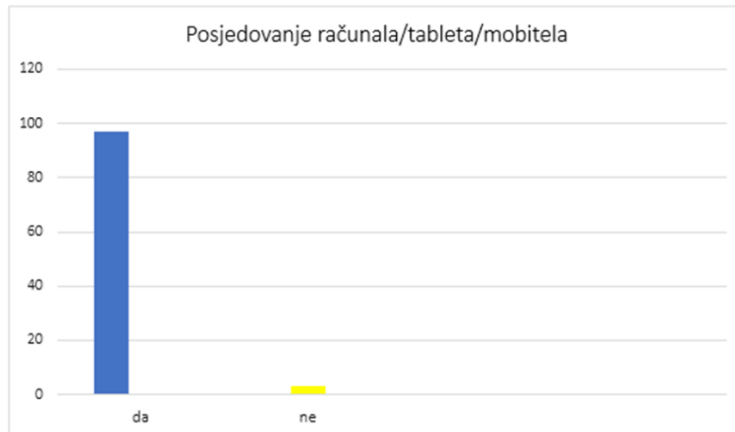
U devetom anketnom pitanju željelo se ispitati mišljenje učenika o tome koliko ih digitalna tehnologija ometa u učenju.



Grafikon 9. Mišljenje učenika o ometanju digitalne tehnologije pri učenju

Dobiveni rezultati istraživanja pokazuju kako 59 učenika smatra da ih digitalna tehnologija ometa pri učenju. Međutim, zanimljiv je podatak da čak njih 25 navodi da ih digitalna tehnologija ne ometa, najmanje ispitanika (njih 16) ne zna procijeniti ometa li ih digitalna tehnologija pri učenju ili ne.

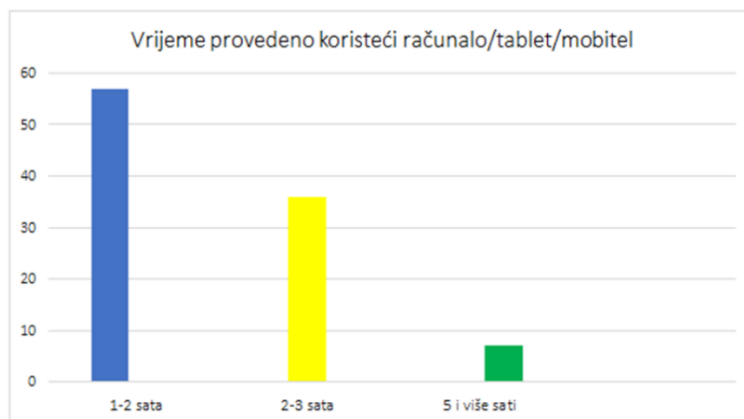
U desetom se anketnom pitanju željelo saznati koliko učenika posjeduje računalo, tablet ili mobitel.



Grafikon 10. Posjedovanje računala/tableta/mobitela

Dobiveni rezultati istraživanja dokazuju da je najveći broj ispitanika navelo da posjeduju računalo, tablet ili mobitel (97 ispitanika). Njih 3 navodi da nemaju računalo, tablet ili mobitel. Ovdje možemo zaključiti koliko je zapravo danas postalo normalno da djeca imaju svoje digitalne uređaje i koliko je moderna tehnologija napredovala.

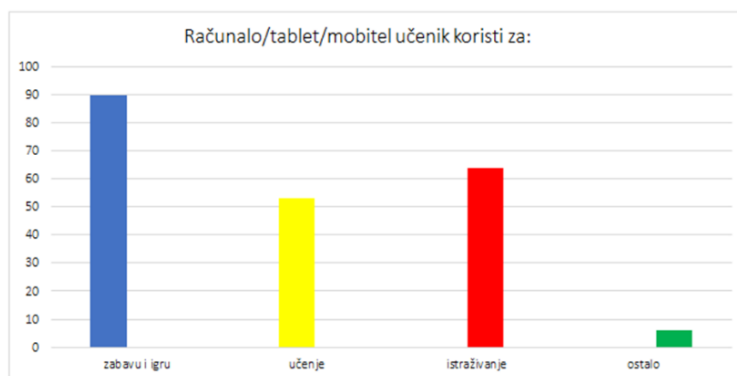
Jedanaestim se anketnim pitanjem željelo doznati koliko vremena učenici provode koristeći digitalnu tehnologiju.



Grafikon 11. Vrijeme provedeno koristeći digitalnu tehnologiju

Iz dobivenih rezultata uočljivo je da gotovo polovica ispitanika provede jedan do dva sata dnevno koristeći neku od navedenih digitalnih tehnologija (njih 57 od ukupno 100). Nešto manje od pola ispitanika, njih 36, provedu dva do tri sata dnevno koristeći računalo, tablet ili mobilni telefon, a tek nešto manje od 10 ispitanika (njih 7) provede pet i više sati koristeći se digitalnom tehnologijom. Jasno je koliko zapravo slobodnog vremena djeca dnevno provedu online iz čega se može zaključiti da je to vrijeme provedeno koristeći razne aplikacije i alate koristeći se računalom, tabletom ili mobitelom.

Dvanaestim se anketnim pitanjem želio dobiti uvid u svrhu zbog kojih učenici koriste računalo, tablet ili mobitel.



Grafikon 12. Svrha korištenja računala/tableta/mobitela

Najviše učenika ističe kako digitalnu tehnologiju koriste za igru i zabavu (90), njih 65 navodi da računalo, tablet ili mobitel koriste za istraživanje, nešto više od polovice ispitanika (njih 52) navodi da koriste za učenje, a samo 6 učenika navodi da ih koristi u ostale svrhe, a to je igranje igrica i online nastava.

Budući smo iz prethodnog pitanja saznali kako djeca jako puno vremena provode koristeći se računalom, tabletom ili mobilnim telefonom, ovdje smo imali priliku uočiti u koje svrhe ih koriste pa možemo zaključiti da ih zapravo u najvećoj mjeri koriste upravo za igru i zabavu.

U trinaestom se pitanju željelo utvrditi jesu li učenici više čitali dok nisu imali računalo, tablet ili mobitel.





Grafikon 13. Učestalost čitanja bez prisustva digitalne tehnologije

Iz Grafikona 13. uočljivo je kako od 100 ispitanika njih 53 čitali su više nego sada kad imaju računalo, tablet ili mobitel. Njih 47 navodi kako jednako čitaju sada kao i kad nisu posjedovali računalo, tablet ili mobitel. Rezultati istraživanja uvjerljivo pokazuju kako su ispitanici više vremena provodili čitajući knjige, časopise i druge razne zanimljive sadržaje dok nisu imali računalo, tablet ili mobitel.

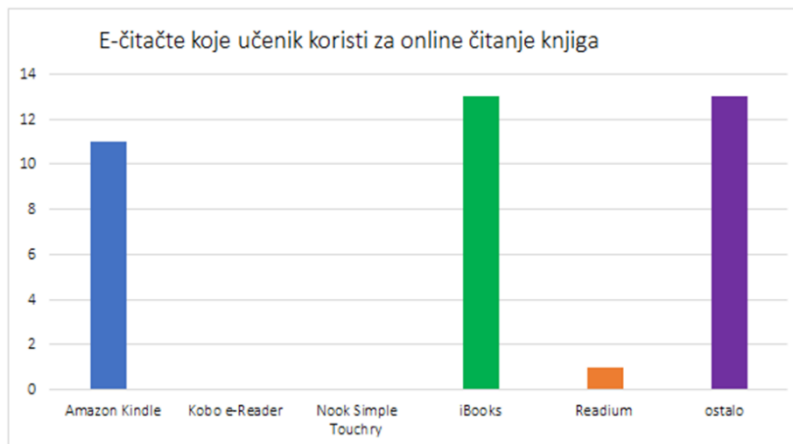
Četrnaestim se anketnim pitanjem željelo doznati čitaju li učenici digitalne knjige.



Grafikon 14. Čita li učenik digitalne knjige

Dobiveni rezultati istraživanja ukazuju kako najveći broj ispitanika ne čita digitalne knjige (32 ispitanika). Njih 68 navodi da digitalne knjige ne čitaju. Digitalne knjige danas jesu poznate i čitaju se u velikoj mjeri, ali nisu toliko popularne i raširene među djecom i mladima.

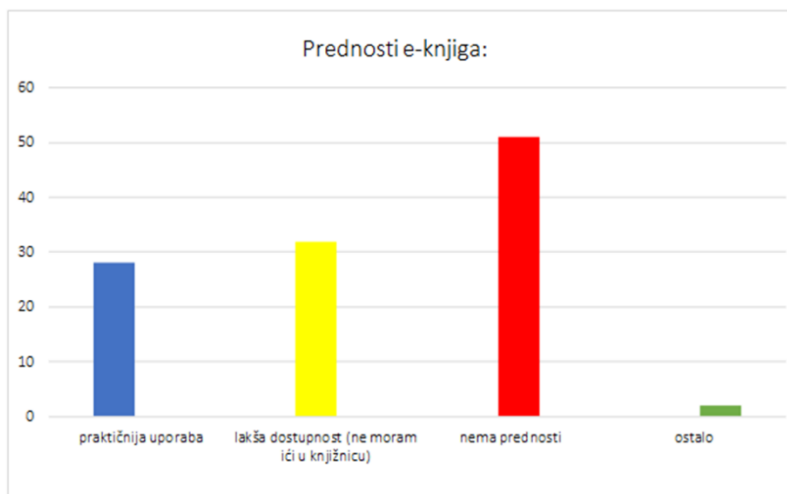
U petnaestom anketnom pitanju željelo se doznati koje e-čitače koriste učenici koji čitaju digitalne knjige.



Grafikon 15. E-čitači koje učenici koriste

Iz dobivenih rezultata uočljivo je kako od ispitanika koji su naveli da čitaju e-knjige, u najvećoj mjeri koriste iBooks aplikaciju za online čitanje (njih 13). Jednak broj ispitanika navodi korištenje ostalih e-čitača, od kojih navode e-lectire (13). Zatim slijedi Amazon Kindle, za koju 11 ispitanika navodi kao onu aplikaciju koju koristi za online čitanje, a samo jedan ispitanik navodi da se koristi aplikacijom Radium, dok niti jedan od ispitanika ne navodi da se koristi aplikacijama Kobo e-Reader i Nook Simple Touchry. Može se zaključiti kako učenici koriste besplatne e-čitače kao što su Amazon Kindle i iBooks. Ne može se poreći ni čitanje putem e-lectira koje je učenicima najbliže i najpraktičnije za korištenje.

Šesnaestim se anketnim pitanjem željelo doznati što učenici smatraju prednošću e-knjiga.



Grafikon 16. Prednosti e-knjiga

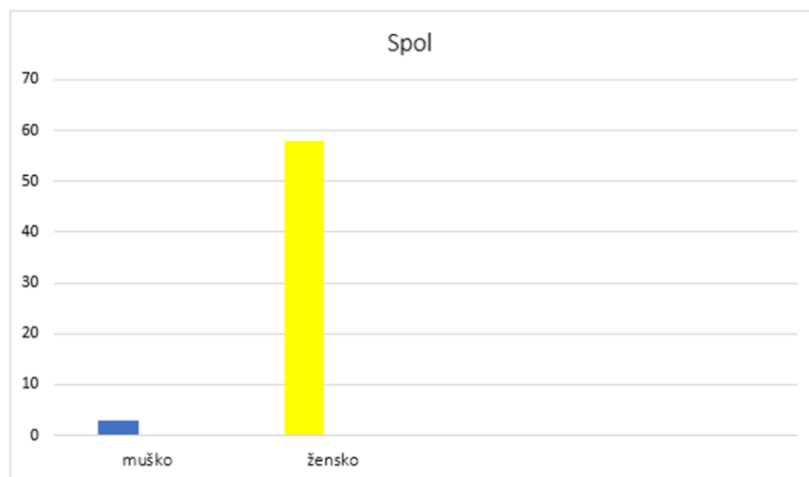
Iz ispitanikovih se odgovora iščitava da smatraju kako korištenje e-knjiga zapravo nema prednosti (njih 51). Nadalje, njih 32 navode da su prednosti lakša dostupnost knjiga i ne trošenje vremena na odlazak u knjižnicu, a 28 ispitanika tvrdi da je prednost e-knjiga praktičnija uporaba. Samo 2 ispitanika od ukupno 100 pod ostalo navode da je prednost to što se ne moraju listati. Zanimljivo je kako učenici koji navode da čitaju e-knjige, upravo oni koji tvrde da čitanje digitalnih knjiga nema nikakve prednosti.

#### Rezultati istraživanja namijenjenog učiteljima

Ovim istraživanjem pokušalo se saznati potiču li učitelji svoje učenike na čitanje i na koji način, s obzirom na veliku razvijenost i svakodnevnu prisutnost moderne tehnologije.

Ispitanici su imali zadatak odabrati jedan ili više ponuđenih odgovora na anketno pitanje.

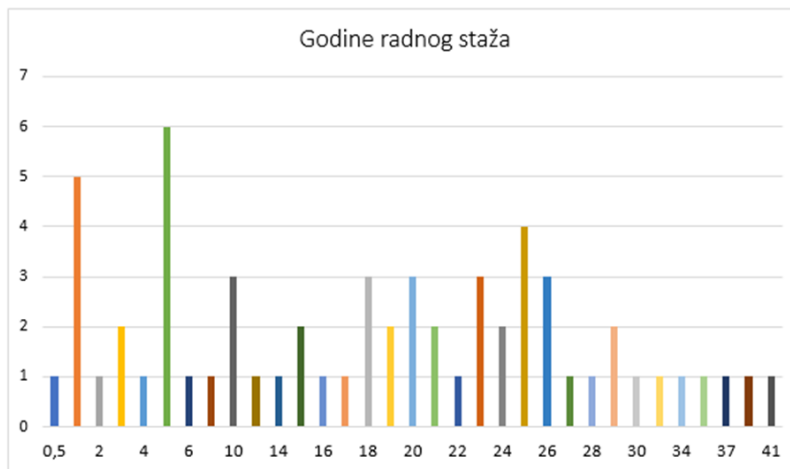
Kao i iz prethodne ankete, u ovoj smo također iz prvog anketnog pitanja doznali spol ispitanika.



Grafikon 17. Spol ispitanika

Iz Grafikona 17. jasno je vidljivo da više ima učiteljica (njih 58), dok učitelja koji su sudjelovali u ovom istraživanju ima smo tri.

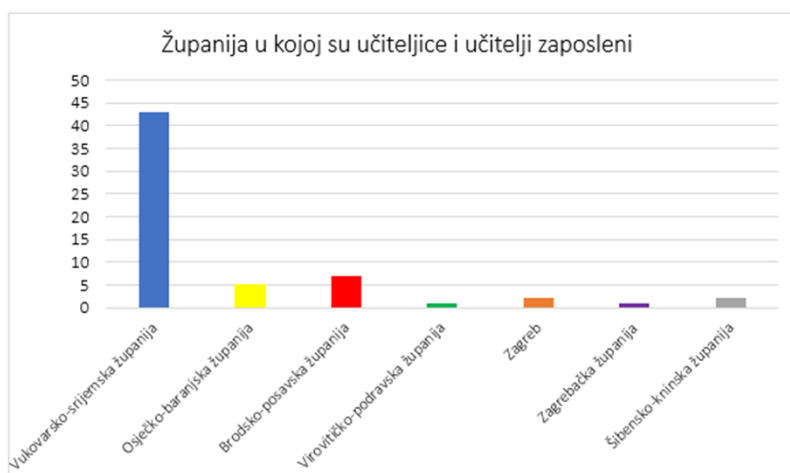
U drugom se anketnom pitanju od ispitanika tražilo da navedu godine radnog staža.



Grafikon 18. Godine radnog staža učitelja

Iz Grafikona 18. uočljivo je da najviše ima onih učitelja koji imaju pet godina radnog staža (njih 6), zatim 5 učitelja koji imaju godinu dana radnog staža, nakon toga slijede oni s dvadeset pet godina radnog staža (njih 4). Učitelja s deset godina radnog staža u istraživanju je sudjelovalo 3. Jednak broj učitelja navodi da u školi radi osamnaest, dvadeset, dvadeset tri i dvadeset šest godina. Njih 2 od ukupno 61 ispitanika navodi da ima dvadeset devet godina radnog staža. U provedenom je istraživanju sudjelovao po jedan učitelj s pola godine radnog staža, dvije, četiri, šest, sedam, dvanaest, četrnaest, šesnaest, sedamnaest, dvadeset dvije, dvadeset sedam, dvadeset osam, trideset, trideset dvije, trideset četiri, trideset sedam, četrdeset i četrdeset jednom godinom radnog staža, što je ukupno 19 ispitanika.

Trećim se anketnim pitanjem željelo doznati u kojim županijama su ispitanici zaposleni.



Grafikon 19. Županija u kojoj su ispitanici zaposleni

Rezultati pokazuju da je u Vukovarsko-srijemskoj županiji zaposleno najviše ispitanika koji su sudjelovali u istraživanju (njih 43 od ukupno 61 ispitanika). Ispitanika koji su zaposleni u Brodsko-posavskoj županiji ima 7. Gotovo isti broj ispitanika (njih 5) navodi da su zaposleni u Osječko-baranjskoj županiji. U provedenom su istraživanju 2 ispitanika navela grad Zagreb kao mjesto gdje su zaposleni. Jednak broj ispitanika (njih 2) navode da su zaposleni u Šibensko-kninskoj županiji, a tek 1 ispitanik navodi Zagrebačku županiju kao mjesto zaposlenja.

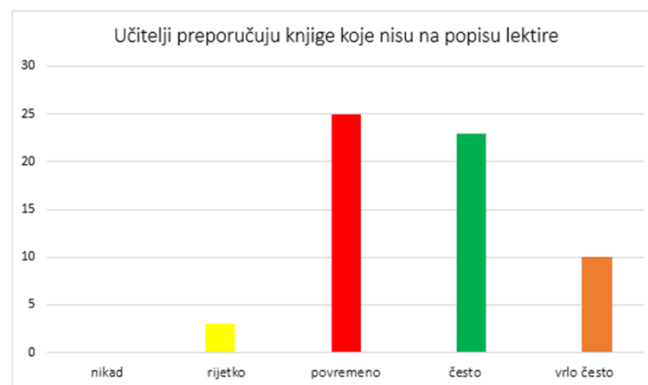
Četvrtim se pitanjem želio dobiti uvid u ispitanikove stavove prema čitanju djeci od najranije dobi.



Grafikon 20. Stavovi o čitanju djeci od najranije dobi

Iz Grafikona 20. uočljivo je da se 3 ispitanika slaže s tima da djeci treba čitati od najranije dobi, dok je 58 ispitanika od njih ukupno 61 navelo da se u potpunosti slaže s tim.

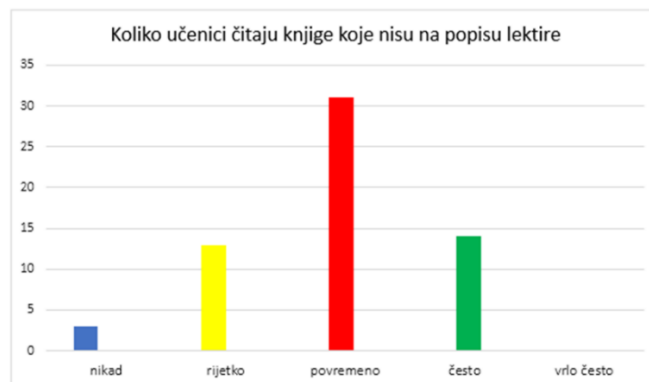
Možemo zaključiti da svi ispitanici odgovaraju potvrdno. Dakle, slažu se s tim i zagovaraju da je potrebno čitati djeci već od najranije dobi. U petom se anketnom pitanju željelo doznati koliko često učitelji svojim preporučuju knjige koje nisu na popisu lektire.



Grafikon 21. Preporuka knjiga koje nisu na popisu lektire

Dobiveni rezultati pokazuju da najviše ispitanika, njih 25, učenicima povremeno preporučuju knjige mimo popisa lektire. Nadalje, njih 23 navelo je da svojim učenicima često preporučuje knjige koje se ne nalaze na popisu lektire, 10 je ispitanika navelo da vrlo često preporučuju knjige koje nisu na popisu lektire, a 3 je ispitanika navelo da to rijetko čine.

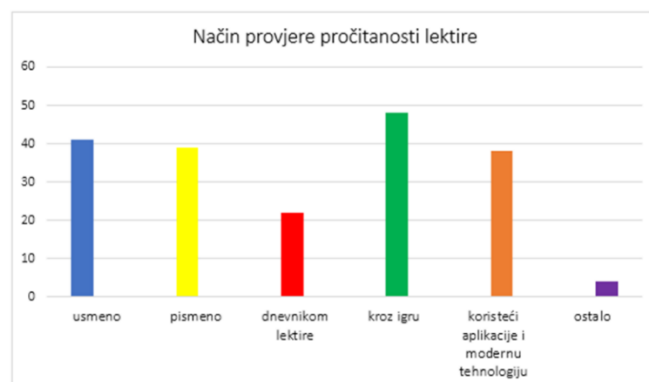
Šestim se pitanjem željelo doznati koliko učenici čitaju te knjige koje im učitelji preporučuje, a nisu na popisu lektire.



Grafikon 22. Učestalost čitanja knjiga koje nisu na popisu lektire

Iz Grafikona 22. uočljivo je da njih 31 navodi da njihovi učenici povremeno čitaju knjige koje nisu na popisu lektire, njih 14 da njihovi učenici često čitaju, njih 13 od ukupno 61 ispitanika navode da njihovi učenici to čine rijetko, dok samo 3 ispitanika navode da njihovi učenici to ne čine nikad. Dakle, 58 ispitanika navodi da učenici čitanju knjige koje se ne nalaze na popisu lektire, što ukazuje na činjenicu da učenici ne čitaju samo ono što moraju, nego će pročitati i ostale sadržaje koji su im ponuđeni i zanimaju ih.

Iz sedmog anketnog pitanja doznajemo na koje načine učitelji provjeravaju jesu li njihovi učenici pročitali zadanu lektiru.

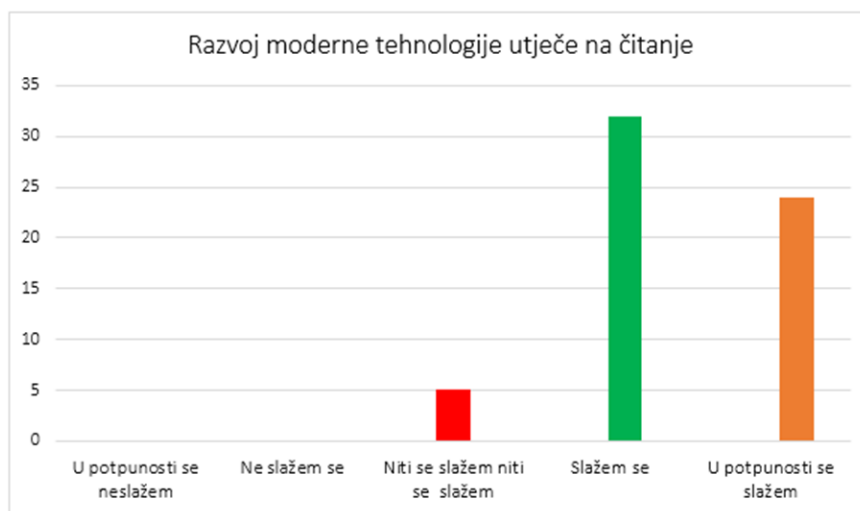


Grafikon 23. Načini na koje učitelji provjeravaju lektire

Istraživanje je pokazalo da gotovo većina ispitanika, njih 48, pročitanoost lektire provjerava kroz igru. Nešto manje ispitanika, njih 41, tvrdi da pročitanoost lektire provjeravaju usmenim putem. Njih 39 navodi da provjeru pročitanoosti provode pismeno. Gotovo jednak broj ispitanika, njih 38, tvrdi da to čine koristeći aplikacije i modernu tehnologiju. Dvadeset dva ispitanika navode dnevnik lektire kao način na koji provjeravaju pročitanoost lektire kod učenika, a njih 4 navodi ostale načine provjere od kojih su kreativni zadaci, likovni radovi, izrada plakate i ilustracija te ostalim kreativnim načinima.

Dobiveni rezultati pokazuju da u današnje vrijeme sve više učitelja izbjegava pročitanoost lektire provjeravati dnevnicima. Vidljivo je da u najvećoj mjeri to čine kroz igru i uz pomoć dostupnih aplikacija i modernu tehnologiju kako bi učenicima to učinili što zanimljivijim.

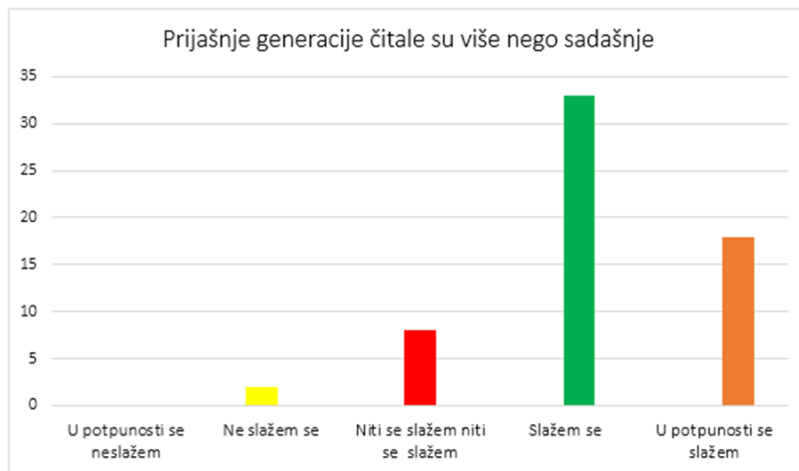
Osim se anketnim pitanjem želio dobiti uvid u stavove učitelja o utjecaju moderne tehnologije na čitanje učenika.



Grafikon 24. Stavovi o utjecaju razvoja tehnologije na čitanje učenika

Dobiveni rezultati istraživanja pokazuju da je najveći broj ispitanika naveo kako se u potpunosti slaže s tim da razvoj moderne tehnologije utječe na čitanje učenika (njih 32). Njih 24 tvrdi da se slažu s tom činjenicom, dok 5 ispitanika ne zna slažu li se ili ne. Možemo zaključiti kako se činjenica da razvoj moderne tehnologije utječe na učenje, poučavanje, pa i samo čitanje kod učenika zapravo pokazala istinitom.

U devetom se anketnom pitanju željelo doznati mišljenje učitelja o usporedbi prijašnjih i sadašnjih generacija s obzirom na sposobnost čitanja.

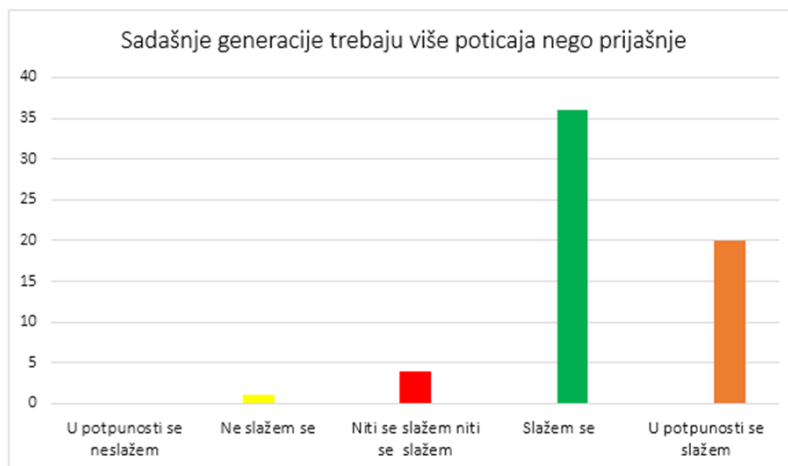


Grafikon 25. Usporedba generacija s obzirom na sposobnost čitanja

Iz Grafikona 25. uočljivo je kako se najveći broj ispitanika, njih 33, slaže s tvrdnjom kako su prijašnje generacije čitale više nego što čitaju sadašnje. Nešto manje ispitanika, njih 18, u potpunosti se slaže s danom tvrdnjom, dok je 8 ispitanika koji su između, niti se slažu niti ne, a njih 2 se ne slaže da ja tako.

Vidljivo je da većina ispitanika smatra kako su prijašnje generacije čitale više nego što čitaju sadašnje, pa možemo zaključiti da velika većina učitelja primjećuje takve promjene među generacijama.

Desetim se pitanjem željelo doznati trebaju li današnje generacije više poticanja na čitanje nego prijašnje.



Grafikon 26. Usporedba generacija s obzirom na potrebe poticanje čitanja

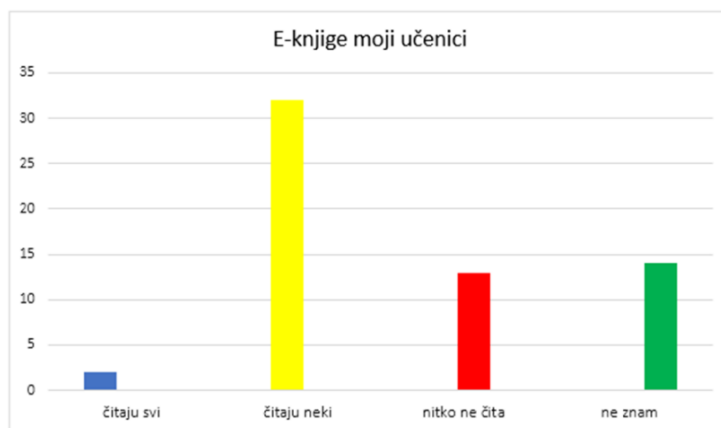


Iz ispitanikovih se odgovora iščitava potvrdna informacija. Ispitanici (njih 36) navode kako se slažu s tim da sadašnje generacije trebaju više poticanja nego što su prijašnje trebale. Njih 20 tvrde kako se s danom tvrdnjom slažu u potpunosti. Četiri ispitanika navode kako se danom tvrdnjom slažu i ne slažu, iz čega možemo zaključiti kako smatraju da je jednako poticaja bilo potrebno generacijama prije i danas. Samo jedan ispitanik navodi kako se s danom tvrdnjom ne slaže.

Od ispitanika se zahtijevalo da nakon ovoga, u sljedećem anketnom pitanju, jedanaestom, obrazlože svoj odgovor na deseto pitanje. Obrazloženja su bila sljedeća: „Smatram da sadašnje generacije trebaju više poticaja na čitanje iz razloga što su svakodnevno okruženi tehnologijom gdje su opterećeni raznim informacijama koje nisu uvijek prilagođene njihovom uzrastu niti su poučne te im to odvraća pozornost od bitnijih stvari kao što je čitanje knjiga primjerenih njihovom uzrastu.“; „Djeca su se uvijek voljela igrati u društvu. U prošlosti su to bile neke druge igre, danas su igre preko interneta. Manji je broj učenika koji se vole osamiti i čitati.“; „Iz dugogodišnjeg iskustva u radu s djecom i komunikacijom s njima i roditeljima, stekla sam dojam da je želja za čitanjem kod nekih osoba jednaka kao i u vrijeme dok nisu bili dostupni različiti oblici suvremene tehnologije. Druge, pak potrebno je poticati i dodatno motivirati, kako bi otkrili taj čudesan svijet skriven u pisanoj riječi...“

Iz ovih obrazloženja učitelja možemo zaključiti kako je zaista istina da današnjim generacijama treba puno više poticaja i motivacije za čitanje. Učitelji se s tim problemom svakodnevno susreću i velika je odgovornost na njima poduzeti nešto po tome pitanju. Pokušavati na razne načine potaknuti i motivirati učenike, približiti im prednosti koje ima osoba koja čita; bolje izražavanje, kvalitetniju komunikaciju i slično.

Iz dvanaestog pitanja željelo se doznati mišljenje učitelja o tome čitanju li njihovi učenici e-knjige.



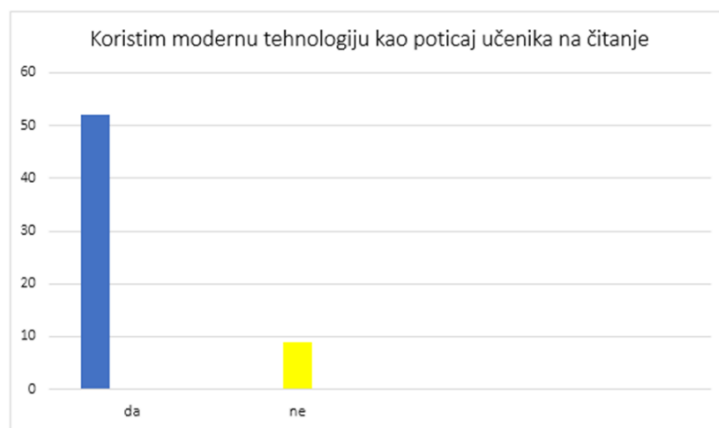
Grafikon 27. Učestalost čitanja e-knjiga kod učenika

Najmanji broj ispitanika, njih 2, navode kako svi učenici u njihovom razredu čitaju e-knjige. Gotovo je jednak broj onih ispitanika koji tvrde da ne znaju čitaju li njihovi učenici (njih 14) i onih koji tvrde da nitko od njihovih učenika ne čita e-

knjige (njih 13). Najviše ispitanika, njih 32, tvrde da samo neki učenici u njihovom razredu čitaju e-knjige.

Iz dobivenih se rezultata može zaključiti kako postoji određeni broj učenika koji u današnje doba prakticiraju čitanje e-knjige. O tome što je bolje, držati knjigu fizički u rukama ili ju čitati na tabletu, mobitelu ili računalu, stvar je vlastitog izbora. Kako god bilo, važno je čitati.

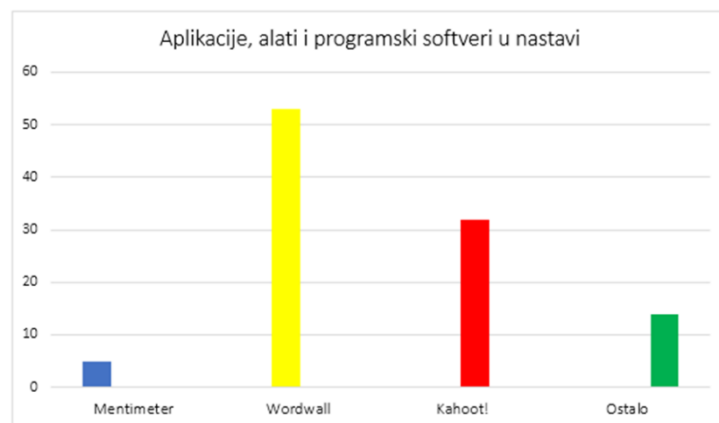
Trinaestim anketnim pitanjem željelo se saznati koriste li učitelji modernu tehnologiju kao poticaj učenika na čitanje.



Grafikon 28. Korištenje moderne tehnologije kao poticaj učenika na čitanje

Dobiveni rezultati ukazuju da je najveći broj ispitanika navelo kako koriste modernu tehnologiju kao alat za poticanje učenika na čitanje (njih 52). Preostalih 9 ispitanika od njih ukupno 61, navelo je da ne koriste modernu tehnologiju kao poticaj učenika na čitanje.

Četrnaestim se anketnim pitanjem željelo saznati koje aplikacije, alate i programske softvere učitelji koriste u nastavi.

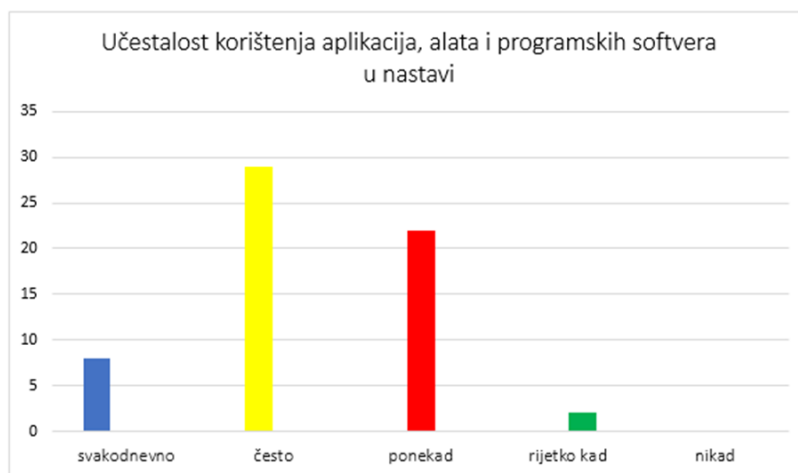


Grafikon 29. Aplikacije, alati i programski softveri koje učitelji koriste u nastavi

Iz Grafikona 29. uočljivo je da najviše ispitanika (njih 53) navodi da je Wordwall aplikacija koju koriste u nastavi. Njih 32 od ukupno 61 ispitanika navelo je da je aplikacija koju koriste Kahoot!, a jedan manji broj ispitanika, njih 5, tvrdi da koriste Mentimeter u nastavi. Četrnaest ispitanika navode ostale aplikacije i alate koje koriste u nastavi, a to su: Socrative, Plickers, Mozabook, Izz, Genially, GoNoodle, Forms, Socrative, Learningapps, Bookwidget, PIXTON, Canvu, E-sferu, YouTube, PowerPoint.

Iz dobivenih rezultata možemo zaključiti kako je sve ranije spomenuto o digitalnom dobu zapravo istina. Vidljivo je kako sve veći broj učitelja svakodnevno koristi razne aplikacije, alate i modernu tehnologiju u nastavi kako bi učenicima na što zanimljiviji i njima bliži način objasnili novo gradivo ili ih pak potaknuli na čitanje.

Petnaestim se pitanjem željelo doznati koliko često učitelji koriste aplikacije, alate i programske softvere u nastavi.



Grafikon 30. Učestalost korištenja aplikacija, alata i programskih softvera u nastavi

Rezultati pokazuju kako je najveći broj onih ispitanika koji aplikacije, alate i programske softvere koriste često u nastavi (njih 29). Nadalje, njih 22 tvrde kako ih koriste ponekad, a 2 ispitanika navodi kako rijetko kad imaju naviku koristiti se aplikacijama, alatima i programskim softverima u nastavi. Zanimljiv je podatak kako je samo 8 ispitanika koji tvrde da ih svakodnevno koriste u nastavi i kako zapravo nema niti jednog ispitanika koji navodi da aplikacije, alate i programske softvere ne koristi uopće.

### Zaključak

Svestranost tehnologije i njezino stalno prisustvo u privatnim životima ljudi zahtijeva dobru ravnotežu. Tehnologija je posvuda oko nas, no trebamo učiti djecu kako modernu tehnologiju i digitalne alate koriste u svrhu učenja i čitanja,

a ne samo za igru i zabavu. Čitanje je iznimno složena aktivnost i jako je važno učiniti sve kako bi ona postala intelektualna potreba svakog djeteta. Djeci je za čitanje potrebno osigurati vrijeme i mjesto te ih motivirati prije čitanja, ali i nakon čitanja, kako bi poželjela ponovo primiti knjigu u ruke i čitati iznova. Ne smijemo dopustiti da tehnologija i novi mediji djeci zamijene knjigu.

Iz provedenog istraživanja može se zaključiti kako većina učenika zapravo ima naviku redovito čitati knjige, ne samo knjige koje se nađu na popisu lektire, već i druge knjige koje im učitelji preporuča. Vidljivo je iz dobivenih rezultata da učenici u određenoj mjeri razumiju kakvo je knjiga bogatstvo i da će čitajući knjige postati pametniji, bolje razumjeti svijet i obogatiti svoje izražavanje. No, zabrinjavajući je podatak kako ima onih učenika koji tvrde da uopće ne čitaju knjige, kao i onih koji ne čitaju ništa drugo osim knjiga s popisa lektire. Podatak je to koji se mora promijeniti. Učenici trebaju početi čitati i ostala književna djela, a ne samo lektire. Kako i rezultati istraživanja pokazuju, današnjim generacijama treba više poticaja na čitanje nego prijašnjim. Veliku ulogu u tom poticanju i motiviranju za čitanje knjiga mimo popisa lektire imaju školski knjižničari. I oni, zajedno s učiteljima i roditeljima moraju raditi na tome da knjigu i čitanje približe učenicima.

Može se zaključiti kako je život današnje generacije potpuno drugačiji od života prijašnjih generacija u intelektualnom, društvenom i svakom drugom smislu. Današnje generacije većinu vremena provode koristeći digitalnu tehnologiju, to je za njih normalna pojava i na to su navikli. Iako prema rezultatima istraživanja možemo zaključiti kako digitalnu tehnologiju učenici koriste i za učenje i istraživanje, a ne samo za igru i zabavu, treba pripaziti, jer ipak digitalno doba ima i negativan utjecaj na čitanje. Povećano korištenje računala, tableta ili mobilnih uređaja koštati će nas mašte i pismenosti.

Iznimno je važna uloga odraslih u životima i školovanju današnjih generacija. Roditelji, učitelji i ostali odgojno-obrazovani djelatnici dužni su djeci i mladima usaditi prave vrijednosti, poticati ih na knjigu i čitanje te im pokazati pravi put u život.

### Literatura

- ČAVAR, Ana: *Konteksti čitanja. Razumijevanje i sociokulturno znanje*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb, 2017.
- GROSMAN, Meta: *U obranu čitanja : čitatelji i književnost u 21. stoljeću*, Algoritam, Zagreb, 2010.
- JAVOR, Ranka, Štefančić Silko: *Knjižnica i mediji*, Knjižnice grada Zagreba, Zagreb, 2006.
- JONKE, Ljudevit: *O hrvatskome jeziku u Telegramu od 1960. do 1968.* Pergamena d.o.o., Zagreb, 2005.
- KERESTEŠ, Gordana i sur.: *Čitanje u ranoj adolescenciji : dobne i spolne razlike te osobni i obiteljski prediktori*, FF Press, Filozofski fakultet, Zagreb, 2019.
- LASIĆ LAZIĆ, Jadranka, LASZLO, Marija, BORAS, Damir: *Informacijsko čitanje*, Zavod za informacijske studije, Zagreb, 2008.
- REEVE, Johnmarshall: *Razumijevanje motivacije i emocija*, Naklada Slap, Jastrebarsko, 2010.
- SAPIR, Edward: *Jezik: uvod u istraživanje govora*, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Zagreb, 2013.
- SOLAR, Milivoj: *Teorija književnosti*, Školska knjiga, Zagreb, 2005.
- STROPNIK, Alka: *Knjižnica za nove generaciju: virtualni sadržaj i usluge za mlade*, Hrvatsko knjižničarsko društvo, Zagreb, 2013.
- VISINKO, Karol: *Čitanje, poučavanje i učenje*, Školska knjiga, Zagreb, 2014.
- <https://e-laboratorij.carnet.hr/wordwall-ucimo-igranjem/> [13.4.2021.]
- <https://e-laboratorij.carnet.hr/mentimeter-postavite-pitanje-i-prikupite-povratne-informacije-u-realom-vremenu/> [13.4.2021.]
- <https://e-laboratorij.carnet.hr/kahoot-game-based-sustav-za-odgovaranje-i-kvizove/> [14.4.2021.]

### Sažetak

Cilj ovog rada je istražiti čitaju li učenici, koliko često čitaju, tko ih potiče na čitanje, što dobivaju čitanjem, posjeduju li iskaznicu gradske knjižice i koliko ju često posjećuju. Nadalje, željelo se istražiti ometa li djecu digitalna tehnologija, koliko vremena provode koristeći ju i u koje svrhe, posjeduju li uopće modernu tehnologiju te osim toga čitaju li e-knjige i koje e-čitače za to koriste. U radu se također željelo istražiti na koji način učitelji u današnje vrijeme potiču učenike na čitanje, preporučuju li učenicima knjige koje nisu na popisu lektire i koliko njihovi učenici čitaju takve knjige, čitaju li današnji učenici manje ili više nego prijašnje generacije, trebaju li današnji učenici više poticaja nego prijašnji te koriste li se učitelji modernom tehnologijom, alatima i aplikacijama u nastavi, kakvim i koliko često. Za istraživanje se koristio anketni upitnik u tiskanom obliku (za učenike) i u digitalnom obliku (za učitelje), a istraživanje je provedeno na uzorku od 100 učenika trećih i četvrtih razreda Osnovne škole Ivana Mažuranića i Osnovne škole Josipa Kozarca u Vinkovcima te na uzorku od 61 učitelja i učiteljica s područja Vukovarsko-srijemske, Osječko-baranjske, Brodsko-posavske, Virovitičko-podravске, Šibensko-kninske, Zagrebačke županije i grada Zagreba.

*Ključne riječi: čitanje, digitalno doba, poticanje, učenik*

### Abstract

#### MOTIVATING STUDENTS TO READ IN THE DIGITAL AGE

The aim of this paper is to investigate whether students read, how often they read, who encourages them to read, what they gain by reading, whether they have a city library card and how often they visit it. Furthermore, the aim was to investigate whether digital technology interferes with children, how much time they spend using it and for what purposes, whether they have modern technology at all, and also whether they read e-books and which e-readers they use for that. The thesis also wanted to investigate how teachers today encourage students to read, whether they recommend students books that are not on the reading list and how much their students read such books, whether today's students read more or less than previous generations, whether today's students need more incentives than the previous ones and whether teachers use modern technology, tools and applications in teaching, what kind and how often. In research was used survey questionnaire which was used in printed form (for students) and in digital form (for teachers), and the survey was conducted on a sample of 100 third and fourth grade students of Ivan Mažuranić Elementary School and Josip Kozarac Elementary School in Vinkovci and a sample of 61 teachers from the county area of Vukovarsko-srijemska, Osječko-baranjska, Brodsko-posavska, Virovitičko-podravska, Šibensko-kninska, Zagrebačka and the City of Zagreb.

*Ključne riječi: čitanje, digitalno doba, poticanje, učenik*

Plavac, Morana

## MLADA PROZA I FRAZEMI

### *Mlada proza*

Što je tzv. *mlada proza*? Stvaralački prozni stil sedamdesetih godina 20. stoljeća koji je izazvao posebnu pozornost u Hrvatskoj i svijetu. Osim *mladom prozom*, ovaj se stil još naziva i *prozom u trapericama*. Motivacija i poticaj za ovu vrstu proze potječu od američkog književnika J. D. Salingera (Lovac u žitu, 1951) i Nijemca U. Plenzdorfa (Nove patnje mladog Werthera, 1972). Konstituiranju *proze u trapericama* u Hrvatskoj najviše je pridonijela skupina hrvatskih novelista okupljenih oko časopisa Krugovi (1952.–1958.), a odlučujućom se godinom uzima 1953. kada su objavljene prve Šoljanove novele. Pojam *proza u trapericama* možda je još manje precizan jer ne nose svi junaci takovg tipa proze traperice. „Mnogi od njih nose hlače od vunениh tkanina (...) neki od njih pojavljuju se u kratkim hlačama, a ima među njima i odrpanaca iz gradskih predgrađa.”<sup>1</sup>

„Mislim, traperice su stav a ne hlače.”<sup>2</sup> To je proza u kojoj se pojavljuje mladi pripovjedač koji izgrađuje svoj stil na temelju govorenog jezika omladine i osporava tradicionalne i postojeće društvene i kulturne strukture. Karakteristična je opozicija ove proze lik mladića nasuprot svijetu odraslih, a masovna se kultura medij, film, zabavna glazba i odijevanje ističe kao suprotnost kulturi galerija, kanoniziranoj umjetnosti i književnosti, a isto tako govoreni jezik stoji nasuprot standardnom jeziku. Likovi mladih napuštaju školu, radni odnos, neaktivni su i statični, modernizirani su i europeizirani. Kada je riječ o jeziku i stilu *mlade proze (proze u trapericama)*, naglašen je gradski govoreni jezik, žargon mladih ljudi, sintaksa je pojednostavljena, leksik je klišeiziran, anglizmi postaju stilski signali kao i zasićenost jezika frazeologizmima. Upravo su frazeologizmi bili poticaj kako bi se na odabranim djelima proze u trapericama promatralo raslojavanje standardnoga jezika s osobitim osvrtom na frazeme. Korpus za analizu frazema sačinjen je iščitavanjem frazema iz romana Zvonimira Majdaka: *Kužiš stari moj* (1970), Alojza Majetića: *Čangi Off Gottoff* (1970), Ivana Slamniga: *Bolja polovica hrabrosti* (1972) i Antuna Šoljana: *Kratki izlet* (1965).

### Frazeologija i frazem

Frazeologija je prvenstveno lingvistička, ali i kulturološki mnogoslojna disciplina. Osnovna frazeološka jedinica dobivala je različite nazive, ali su se kao najčešći učvrstili nazivi *frazeologizam* i *frazem*.<sup>3</sup> Frazeološko blago jezika povezano je više nego druga područja vokabulara s tradicijom, kulturom, poviješću konkretnog

<sup>1</sup> FLAKER, Aleksandar: *Proza u trapericama*, Liber, Zagreb, 1983. 24.

<sup>2</sup> Isto.

<sup>3</sup> MENAC, Antica: *Frazeologija u različitim tipovima jednojezičnih hrvatskih rječnika*, Filologija, Vol. No. 22–23, 161.

naroda.<sup>4</sup> Frazem se sastoji od najmanje dviju sastavnica koje karakterizira cjelovitost i čvrsta struktura. Frazem se ne stvara u govornom procesu, nego se kao već zapamćena, usvojena ili naučena cjelina uključuje u diskurs, postaje dio rečeničnog ustrojstva vršeći sintaktičku funkciju u rečenici ili se upotrebljava kao zasebna rečenica. Samardžija (1998) navodi četiri značajke frazema, a to su: postojana veza, najmanje dva punoznačna leksema, posebno značenje i mogućnost aktualizacije u svim sintaktičkim funkcijama u kojima se pojavljuju leksemi. Treba napomenuti da u određenju frazema postoji donekle ujednačeno gledanje, „Naime, određivanje samog pojma frazeologizma također je jedan od problema jer postoje razlike u definicijama pojedinih autora, ali o tome su više pisali Vesna Muhvić-Dimanovski, Antica Menac i mnogi drugi, a Matešić<sup>5</sup> ističe kako „nema jedinstvenog mišljenja što je frazem“. Isti autori detaljno pišu i o strukturi i klasifikaciji frazema. Klasificirati se može frazeme s raznih aspekata, a ovaj će se rad usmjeriti na strukturnu analizu, odnosno na frazem kao skup riječi.

### Strukturna analiza frazema u prozi u trapericama

Kao što je prethodno već napisano, frazeologija je mlada lingvistička disciplina, mnogoslojna je i može se promatrati iz raznih aspekata te predstavlja ukupnost frazema raspoređenih prema različitim kriterijima. Željka Fink-Arskovski naglašava da se frazemi mogu analizirati s različitih aspekata, no tri su osnovna oblika frazeološke analize: semantički, sintaktički i strukturni<sup>6</sup>. Fink-Arskovski nastavlja kako se semantička analiza bavi načinom formiranja, motiviranošću i porijeklom frazema, sintaktička se analiza odnosi na uključivanje frazema u rečenično ustrojstvo, a strukturna se analiza bavi opsegom frazema, leksičkim sustavom i određivanjem sintaktički glavne komponente. Kada je riječ o opsegu frazema, tu se javlja podjela na frazem kao fonetska riječ, frazem kao skup riječi i frazem sa strukturom rečenice.

### Frazem-skup riječi

U nastavku rada prikazat će se neki frazemi kao skup riječi koji se pojavljuju u romanima *proze u trapericama*, ali i koriste u svakodnevnom govori i danas. Vrlo su slikoviti, ima ih puno, ali neće svi biti uključeni u ovaj rad. Skup riječi kao frazeološki strukturni tip sastoji se od najmanje dviju autosemantičkih riječi s najmanje dvjema akcenatskim cjelinama.<sup>7</sup> Frazemi – skupovi riječi su višočlani, imaju dvije ili više punoznačnih sastavnica koje pripadaju različitim vrstama riječi i nije uvijek lako odrediti koja je sastavnica središnja.<sup>8</sup> Skup riječi dijeli se na zavisni i nezavisni. Zavisni se skup riječi dijeli na glagolske, imeničke i

<sup>4</sup> MATEŠIĆ, Josip: *Frazemi s komponentom vlastitog imena u hrvatskom jeziku*, Filologija 20–21, Zagreb, 1992–1993. 294.

<sup>5</sup> Isto, str. 309.

<sup>6</sup> FINK-ARSKOVSKI, Željka: *Poredbena frazeologija: pogled izvana i iznutra*, FF Press, Zagreb, 2002. 8.

<sup>7</sup> Isto

<sup>8</sup> SAMARDŽIJA, Marko: *Hrvatski jezik 4, udžbenik za 4.razred gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 1998. 98.



pridjevske frazeme, a nezavisni su skupovi riječi zastupljeni manjim brojem frazema čije sastavnice nisu u gramatički zavisnom odnosu.

Primjer glagolskih frazema sa strukturom skupa riječi u *prozi u trapericama*.

Po dogovoru su zatim Ivica i Boris snažno *povukli-potegli* i iščupali vrata...<sup>9</sup>

Ono malo škrtog džeparca što mi ga stari *pljune* ne može se shvatiti ozbiljno.<sup>10</sup>

Što sad *pljuješ* kvake?<sup>11</sup>

Ali mi on ipak *tupi* i *tupi*...<sup>12</sup>

...kud puklo da puklo, hoće – neće...<sup>13</sup>

... požuri se prema susjednom stolu gdje se nekakvo društvo spremalo da *digne sidro*.<sup>14</sup>

Primjer imeničkih frazema sa strukturom skupa riječi u *prozi u trapericama*

Da li bi bilo razumno javljati se onoj *bandi probisvjeta*...<sup>15</sup>

Spika ti je haj. Samo ima *jedan feler*.<sup>16</sup>

Bit će to život, *bog bogova*.<sup>17</sup>

...*kovanje u zvijezde* moje struke...<sup>18</sup>

Oduševio me, naravno, neuropsihijatar, iako bih, *ruku na srce*, više volio psihoanalitičara.<sup>19</sup>

Primjer pridjevskih frazema sa strukturom skupa riječi u *prozi u trapericama*

Braća Slovenci su *mrtvi pijani*.<sup>20</sup>

...ja sam prije pet minuta nazivao školu gdje je sve bilo *mrtvo-hladno*.<sup>21</sup>

Frazemi po svojem obliku mogu odgovarati cijeloj rečenici. Antica Menac (1978) u svojem članku navodi da kod ovih frazema ne mislimo na skupove riječi koji s ličnim oblikom glagola postaju rečenicom, nego na frazeme kojima je rečenica osnovni strukturni oblik. Frazemi sa strukturom rečenice brojna su kategorija. U nastavku će se navesti samo mali broj primjera kako bi se pokazala njihova slikovitost. Čisto formalno gledano, frazemi-rečenice mogu u svom sastavu imati oba glavna rečenična dijela (*fali jedna daska u glavi*), mogu biti krnje rečenice (*visi o koncu što*), složene rečenice (*što je tu je*) ili pak zavisne

<sup>9</sup> MAJETIĆ, Alojz: *Čangi Off Gotof*, Znanje, Zagreb, 1970, 21.

<sup>10</sup> Isto, str. 56.

<sup>11</sup> Isto, str. 84.

<sup>12</sup> MAJDAK, Zvonimir: *Kužiš, stari moj*, Znanje, Zagreb, 7.

<sup>13</sup> Isto, str. 40.

<sup>14</sup> Isto, str. 95.

<sup>15</sup> MAJETIĆ, 1970. 28.

<sup>16</sup> Isto, str. 263.

<sup>17</sup> MAJDAK, 127.

<sup>18</sup> SLAMNIG, Ivan: *Bolja polovica hrabrosti*, Večernjakova biblioteka, knj. 17, 2004, 39.

<sup>19</sup> MAJETIĆ, 1970. 283.

<sup>20</sup> ŠOLJAN, Antun: *Kratki izlet*, Večernjakova biblioteka, knj. 4, 2004, 31.

<sup>21</sup> SLAMNIG, Ivan: *Bolja polovica hrabrosti*, Večernjakova biblioteka, knj. 17, 109.

(surečenice) (*dok si rekao britva*).<sup>22</sup> Antica Menac ove frazeme dijeli na jednostavne i složene.

Primjeri frazema kao jednostavnih rečenica:

*Lako njima pjevati.*<sup>23</sup>

*Ja igram otvorenim kartama.*<sup>24</sup>

*Lova ne kaplje s neba, ne.*<sup>25</sup>

*Vrag bi ga znao.*<sup>26</sup>

Primjeri frazema kao složenih rečenica:

*Pijete čovjeku krv na slamku, mast mu vadite.*<sup>27</sup>

*Znam te, tico, kad si jaje bila.*<sup>28</sup>

### Zaključak

Ovaj je rad nastao kao produkt mojeg interesa za frazeologiju kao i interesa za hrvatsku književnost i književnoumjetnički stil u kojem su frazemi česti. Frazeologija *proze u trapericama* bogata je, slikovita, puna žargonizama i dijalektizama. Klasificirati frazeme može se s više aspekata, a u ovome se radu dala prednost isticanju frazema skupa riječi te su se u radu dotaknuli i frazemi rečenice. Sve je to pokazatelj raznolikosti frazema koji su ovom tipu proze stvorili dojam „neusiljenog“ usmenog pripovijedanja, ali i ekspresivnosti izraza. Kojoj se god klasifikaciji priklonili, frazemi će pokazati svoju slikovitost. Sva četiri autora koriste se velikim brojem frazema. Na taj način protagonisti romana pokazuju svoje stavove prema određenim društvenim pojavama. Sve navedeno potvrđuje stajalište o frazeologiji kao disciplini čiji su rezultati proučavanja zanimljive činjenice koje se nameću kako na planu jezika, tako i na planu kulture. Svojom frazeološkom građom pokazuju se jezične i kulturne značajke *mlade proze*.

---

<sup>22</sup> FINK-ARSKOVSKI, Željka: *Poredbena frazeologija: pogled izvana i iznutra*, FF Press, Zagreb, 2002, 8.

<sup>23</sup> MAJETIĆ, 1970, 56.

<sup>24</sup> Isto, str. 317.

<sup>25</sup> MAJDAK, 20.

<sup>26</sup> Isto, str. 85.

<sup>27</sup> MAJDAK, 53.

<sup>28</sup> MAJETIĆ, 1970, 276.

### Literatura

- FLAKER Aleksandar: *Proza u trapericama*, Liber, Zagreb, 1983.
- FINK-ARSKOVSKI Željka: *Poredbena frazeologija: pogled izvana i iznutra*, FF Press, Zagreb, 2002.
- MAJDAK Zvonimir: *Kužiš, stari moj*, Znanje, Zagreb, 1973.
- MAJETIĆ Alojz: *Čangi Off Goto*, Znanje, Zagreb, 1970.
- MATEŠIĆ Josip: *Frazemi s komponentom vlastitog imena u hrvatskom jeziku*, *Filologija* 20-21, Zagreb, 1992–1993.
- MENAC Antica: *Frazeologija u različitim tipovima jednojezičnih hrvatskih rječnika*, *Filologija*, Vol. No. 22–23.
- MENAC Antica: *Neka pitanja u vezi s klasifikacijom frazeologije*, *Filologija* 8, Zagreb, 1978.
- SAMARDŽIJA Marko: *Hrvatski jezik 4, udžbenik za 4.razred gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 1998.
- SLAMNIG, Ivan: *Bolja polovica hrabrosti*, Večernjakova biblioteka, knj. 17, 2004.
- ŠOLJAN, Antun: *Kratki izlet*, Večernjakova biblioteka, knj.4,2004.

### Sažetak

Mlada je proza stvaralački prozni stil sedamdesetih godina 20. stoljeća, a nazivan je i prozom u trapericama zato što su njezini likovi mladi ljudi iz gradske sredine. Svoj posebni stil mlada proza gradi na osnovi razgovornog stila gradske mladeži a taj stil podrazumijeva žargon, huliganske izraze, vulgarizme, klišeizirane izraze pa tako i frazeme. Dakle, na odabranim djelima tzv. mlade proze dat će se prikaz frazema te tako pokazati kako je u književnoumjetničkom stilu individualna sloboda najveća, pisac govor svojega djela osmišljava i time obnavlja standard jezika.

*Ključne riječi: proza u trapericama, frazemi, frazeologija*

### Abstract

#### YOUNG PROSE AND PHRASES

*Young prose* is a creative prose style of the seventies of the 20th century, and it was also called *prose in jeans* because its characters are young people from the city. *Young prose* builds its special style on the basis of the conversational style of urban youth, and this style includes jargon, hooligan expressions, vulgarisms, clichéd expressions and even idioms. So, on the selected works, the so-called of *young prose*, idioms will be presented, thus showing that individual freedom is the greatest in the literary and artistic style, the writer designs the language of his work and thereby restores the standard of language.

*Keywords: prose in jeans, idioms, phraseology*

Posavec, Ana-Marija

REPREZENTACIJA RATNIH ISKUSTAVA U ROMANU  
*BLOCKBUSTER* ZORANA ŽMIRIĆA

Uvod

Hrvatska je suvremena književnost početkom devedesetih godina prošloga stoljeća napustila postavljene okvire književne postmoderne zbog suočavanja s ratnom stvarnošću. U to se vrijeme javljaju tekstovi ratne tematike, prvenstveno vezani za neposredna iskustva Domovinskoga rata. Već se 1991. objavljuju prozna djela koja nastoje obuhvatiti, konzervirati, sačuvati sjećanje na egzistencijalnu ugrozu građana, mnoge traumatične ratne događaje, gubitke, stradanja civilnoga stanovništva, iskustvo progona i razaranja gradova i sela; u književnoj se sferi piše „stvarnosna proza“<sup>1</sup>. Vremenskim odmakom, kako uviđaju autori raznih povijesti hrvatske književnosti (Nemec, Bagić i dr.), znanstvenici i teoretičari (J. Matanović, N. Badurina, A. Zlatar, G. Rem, H. Sablić Tomić) te relevantna književna kritika (D. Primorac, J. Pogačnik), u hrvatskoj se suvremenoj književnosti javljaju imena koja na drukčiji način sagledavaju ratno razdoblje i događaje, reprezentiraju ratno iskustvo iz drukčijih pozicija i perspektiva raznolikih likova te uspješnije kombiniraju fikciju i faksiju što rezultira kvalitetnijim literarnim dosezima u sferi suvremene književnosti.

Korpusu suvremenih hrvatskih romana s temom Domovinskoga rata pripada i roman *Blockbuster*<sup>2</sup> (2009.) riječkoga književnika Zorana Žmirića. Tematizirajući vojničko djelovanje na ratištu, vojne operacije i izviđačke akcije, neočekivane susrete i sudbinske zaokrete, moralne dvojbe pripadnika jedne vojne jedinice (ujedno i starih kvartovskih znanaca, prijatelja) i ratno ludilo koje izobličuje čovjekovu svijest, a samim time i njegovo djelovanje, roman otvara mnoga zanimljiva pitanja i na pragu prvoga desetljeća dvadeset i prvoga stoljeća daje drukčiji uvid u osobnost likova vojnika, njihove preokupacije te raznolikosti karaktera.

Roman je nakon objavljivanja nagrađen te kritički pohvalno ocijenjen. Kritičar Strahimir Primorac navodi da je *Blockbuster* „izvrsno napisan akcijski ratni roman“ koji je „svojom brutalnošću prije svega snažan antiratni signal.“<sup>3</sup> Književni kritičar Davor Šišović ističe da je *Blockbuster* jedan od romana koji su „rat smjestili tamo gdje je najviše udarao“<sup>4</sup> implicirajući na „najneposrednije aktere“ rata, dakle, vojnike koji su mahom još golobradi poslani na bojište,

<sup>1</sup> Termin „stvarnosna proza“ uveo je među prvima Miljenko Jergović najprije u svojim novinskim tekstovima.

<sup>2</sup> Zoran Žmirić (1969.) riječki je književnik koji za roman *Blockbuster* (2009.) dobiva nagradu „Književno pero“ za knjigu godine (2010.), ujedno je i finalist T-portalove književne nagrade za najbolji roman te finalist VBZ-ove nagrade za najbolji neobjavljeni rukopis.

<sup>3</sup> Primorac, Strahimir. *Govor krize: slika društva u kaosu*:

<https://www.matica.hr/vijenac/412/govor-krize-slika-drustva-u-kaosu-2641/> Vijenac, 412., 2009.

<sup>4</sup> Šišović, Davor. *Tragedija zablude*, Glas Istre:

<https://blog.dnevnik.hr/knjigazaplazu/2010/02/1627246093/tragedija-zablude.html>, 2009.

odazivajući se svojim djelovanjem na „poziv domovine“<sup>5</sup>. Matko Vladanović ukazuje na mnoštvo filmskih citata i intertekstualnih punktova koji upotpunjuju ovaj ratni prozopis što potvrđuje i znakovit naslov romana<sup>6</sup>. Vladanović također ocjenjuje da je prikazani rat u Žmirićevu romanu prije svega „samo nominalno Domovinski“<sup>7</sup> upozoravajući na to da u tekstu „nema nacionalne patetike i izljeva domovinske patnje, nema brutalnih optužbi ni potrage za odgovornima“ te da je rat prikazan „karakteristično ljudskim projektom“ bez jasnoga smisla koji ne vodi nikamo osim do samouništenja.

U kontekstu suvremenih hrvatskih romana s temom nedavnoga rata, Žmirićev roman *Blockbuster* zanimljiv je također i kao djelo u kojemu se tematizira iskustvo amnezije<sup>8</sup> kao rezultata doživljene traume te s gubitkom sjećanja otvara problematiku gubitka identiteta, uz nagovještaj PTSP-a koji pripovjedač, ujedno i glavni (neimenovani) lik romana najavljuje i problematizira iz svoje sadašnjosti. Također se kroz različite pripovjedne vizure oblikuju i isprepleću individualna ratna iskustva vojnika u vojničkoj klapi, koja u određenim trenucima postaju vezivno tkivo vojničke zajednice i motivacija za daljnja djelovanja koja, što duže traju, to likove vojnika usmjeravaju prelaženju granice „normalnoga“.

### Pripovjedačka pozicija i modusi pamćenja ratnoga iskustva

Središnja tema romana Zorana Žmirića, koncipirana je u dvadeset i tri poglavlja te fokusirana na ratno iskustvo jednoga vojnika s prve crte ratišta. Neimenovani pripovjedač, dakle lik vojnika koji sudbinu i ratno iskustvo usmjerava čitatelju, ujedno je i dijeli s ostalim likovima u romanu te upućuje na to da se izneseno individualno ratno iskustvo isprepleće s iskustvima ostalih vojnika, stvarajući na taj način ratničko iskustvo jednoga vojničkoga kolektiva. U skladu s takvim narativnim postupcima, u romanu je moguće detektirati određene strategije pamćenja. Žmirićev ratni roman s antiratnom temom može se razmatrati polazeći od dvaju suvremenih koncepata razvijenih unutar književnih studija pamćenja, a to su *pamćenje u književnosti* i *proza pamćenja*. Prvi koncept zagovara njemačka teoretičarka Astrid Erll smatrajući da je književnost jedan od ključnih medija oblikovanja pamćenja te da upravo književnost ima mogućnost aktivno oblikovati kulturno pamćenje.<sup>9</sup> Promišljanje o književnosti kao mediju pamćenja potvrđuje

<sup>5</sup> Žmirić, Zoran: *Blockbuster*, V. B. Z. d.o.o. Zagreb, Zagreb, 2009. str. 32.

<sup>6</sup> *Blockbuster* (engl. *block-buster*) u englesko hrvatskom rječniku označava tešku avionsku bombu, a u filmskom kontekstu veoma popularan i skup dugometražni film koji zadovoljava interese publike. Osim naslova romana, koji značenjski implicira na moguć sadržaj akcijskog filma, vidljivi su i ostali intertekstualni kodovi (prišivak na rukavu vojnika s rječju *Blockbuster* te nadimak skupine vojnih policajaca – *Blockbusters*, s predvodnikom koji je nekadašnji vlasnik kvartovske videoteke); tim se motivima autor romana poigrava te ih iskorištava kao semantičke pojačivače.

<sup>7</sup> Vladanović, Matko. 2009. Kritika 52: Zoran Žmirić, <https://klub.books.hr/kritike/kritika-52-zoran-zmiric>

<sup>8</sup> Amnezija (grč. *amnesia* – nesjećanje) grč. *amnesia* – nesjećanje), u psihologijskom rječniku definira se kao gubitak pamćenja za određeno vremensko razdoblje ili određene događaje; može se javiti kao posljedica traume ili fizioloških promjena u mozgu, ali i kao posljedica jakog neugodnog čuvstva. Usp. Petz, 2005.

<sup>9</sup> Erll, Astrid: *Memory in culture*, Palgrave Macmillan, London, 2011. str. 82.

u svojim radovima i teoretičar Dejan Durić navodeći da se „pamćenje u književnosti temelji na mimetičkom modelu pamćenja i književnosti.“<sup>10</sup> Nadostavljajući se na koncept *pamćenja u književnosti*, teoretičarka Birgit Neumann uvodi termin *proza (fiction) pamćenja* koja se tumači dvojako i odnosi se na „književne nereferencijalne tekstove koji opisuju rad pamćenja“ te na „priče koje pojedinci ili kulture pripovijedaju o svojoj prošlosti“<sup>11</sup> kako bi izgradile ili utvrdile postojeći identitet prema elementima „imaginativne (re)konstrukcije prošlosti koje odgovaraju sadašnjim potrebama.“<sup>12</sup> Naratološka razmatranja o strukturiranju proznih tekstova mogu se razmatrati, prema Neumann, kroz narativne strategije i postupke poput problematiziranja i propitivanja strukture vremena, strukture pripovjedačke funkcije, strukture perspektive, semantizacije prostora te metafore pamćenja.<sup>13</sup> Takvi postupci ukazuju na specifičnu analeptičku organizaciju teksta kojom se stvara viševremenost.<sup>14</sup> Različitim vremenskim planovima organiziraju se i dva načina slaganja analepsi – kronološki i nekronološki. Kronološki analeptički slijed podrazumijeva uspostavljanje logike i reda; stvaranju koherentne i zaoružene cjeline – životne priče. Nekronološko slaganje analepsi naglašava „subjektivno iskustvo vremena“ gdje nerijetko izostaje logični slijed i na taj se način naglašava kaotičan način rada pamćenja koje se ne podvrgava kronološkim konceptima<sup>15</sup>. Pamćenje rata u Žmirićevu romanu usmjereno je na reprezentiranje iskustava neimenovanog protagonista, vojnika s prve crte ratišta, koji cijelu priču iznosi kroz glas intradijegetskoga i homodijegetskoga pripovjedača, uz odabrane monološko-asocijativne tehnike i komentare. Identitet junaka *Blockbustera* reprezentira se njegovom vojničkom pozicijom za vrijeme ratnih zbivanja. Taj narativni koloplet nadopunjuju i uspomene na događaje svojstvene vremenu prije rata. U romanu se pripovjedačeva narativna sadašnjost (vrijeme pripovijedanja nakon rata) prepleće s dvama stupnjevima narativne prošlosti (razdoblje rata i vrijeme prije rata). U romanu se nastoji održati kronološki analeptički slijed, ali nerijetko iz uspostavljenoga vremenskoga okvira pripovjedni glas istupa u razdoblje prije rata, kao i u sudbine likova nakon završetka rata, u sadašnjosti iz koje pripovjedač pripovijeda. Iako se pripovjedač u prvoj osobi nerijetko povezuje s konceptom nepouzdanе naracije, pripovjedni glas *Blockbustera* nastoji izbjeći takvu stereotipizaciju detaljizirajući svaki ispričani događaj. Vidljiva je i identitetska transgresija<sup>16</sup> junaka; od običnog kvartovskog mladića, strastvenoga filmofila i studenta koji slobodno vrijeme provodi s društvom, iskustvo s ratišta oblikuje vojnika spremnog neprijatelju oduzeti život i istodobno se boriti za svoj, nastojeći preživjeti izazove

<sup>10</sup> Durić, Dejan: *Između književnosti i pamćenja: prisjećanje zaboravljenoga*, Filozofski fakultet sveučilišta u Rijeci, Rijeka, 2018. str. 49.

<sup>11</sup> Neumann, Birgit: *The Literary Representation of Memory*, In: *Media and Cultural Memory*, Berlin i New York, 2008., str. 334.

<sup>12</sup> Isto, str. 334.

<sup>13</sup> Isto, str. 335.

<sup>14</sup> Isto, str. 336.

<sup>15</sup> Isto, str. 336.

<sup>16</sup> Teoretičarka C. R. Foust smatra da se pojam transgresije općenito odnosi na „diskurzivne radnje koje prelaze granice ili krše ograničenja“ (2010, 3) Nadostavljajući se na čitanja M. Foucaulta također navodi i da „transgresija redefinira linije razlikovanja, dajući novo značenje identitetima i društvenim praksama.“ (2010, 3)

ratnoga vihora, trijezneći se istovremeno od ionako blijedog domoljubnog zanosa i dragovoljne žrtve vlastita života za domovinu.

Astrid Erll izdvaja nekoliko modusa pamćenja u procesu oblikovanja književnih tekstova. Navodi da se reprezentiranje prošlosti kroz književna djela može ostvariti u raznolikim kombinacijama iskustvenog, monumentalnog, antagonističkog, historicističkog i refleksivnog modusa<sup>17</sup>. U Žmirićevu je romanu najzastupljeniji iskustveni modus, iščitljiv prvenstveno karakterističnom reprezentacijom prošlosti kroz proživljeno iskustvo<sup>18</sup>, evociranjem živućega pamćenja<sup>19</sup> te naracijom pripovjedača u prvoj osobi.<sup>20</sup> Svrha iskustvenoga modusa u književnome djelu jest prikazati glavni izvor komunikacijskoga pamćenja<sup>21</sup>, odnosno autobiografsko i epizodičko sjećanje svjedoka kroz procese narativizacije.<sup>22</sup>

Proživljeno ratno iskustvo glavnoga junaka *Blockbustera*, može se sagledavati i kao testimonijalni iskaz pripovjedača svjedoka koji pripovijedanje započinje opisom izviđačke vojne akcije, a testimonijalno iskazivanje i rekonstruiranje proživljenih događaja dominira cijelim romanom. Izviđačka akcija ubrzo postaje upad u neprijateljsku zasjedu te borbu za preživljavanje koja završava gubitkom najrazboritijega vojnika među ostalima. Rekreativiranje tog događaja kroz prisjećanje usko je vezano s osjećajem dezorijentiranosti, straha i osamljenosti. Iskustveni modus oblikovan je i kroz bliski susret s neprijateljem, probuđeni ratnički inat i neobičnu svijest lika vojnika o ulozi čovjeka u ratu: „Glas me dozvao svijesti. Odlučio sam se pridružiti i umrijeti na nogama, ma koliko drhtave i zapišane bile. Zinuo sam da mu opsujem mater dok se ustajem, da mu dam do znanja kako to što ću skončati tu u mraku, i to što će on odavde otići živ, u konačnici ne znači da je i po čemu zaslužio biti na tom mjestu na kojem jest. Jer da se sudbina malo drukčije poigrala, uloge bi bile zamijenjene i ja bih držao njegov život na nišanu.“<sup>23</sup>

Iskustveni se modus također bazira i na detaljnoj prezentaciji svakodnevice proživljenog razdoblja; dugi su odlomci usmjereni na doživljaje *proživljenoga (iskustvenoga)* Ja kako bi se prenijelo (i rekonstruiralo) utjelovljeno, naizgled neposredno iskustvo. Pripovjedački, ujedno i testimonijalni glas u Žmirićevu romanu, nerijetko iznosi obrise vojničke svakodnevice, vojničkih navika te trauma s kojima se vojnici na ratištu suočavaju: „Svaki tjedan nas je bilo manje za jednog čovjeka. Novi su tada rijetko dolazili pa smo se spojili s vojnom policijom dijeleći usput sve zadatke. (...) Nakon malo vremena, četiri sata koje je svatko od nas imao na raspolaganju većina je počela provoditi za stolom. Ispočetka se pilo nazdravljajući. Za pokojne, za nove, za povratak, za obitelj, za djecu koju nismo

---

<sup>17</sup> Erll: 2011, 158–159.

<sup>18</sup> Isto, str. 158.

<sup>19</sup> Isto, str. 158.

<sup>20</sup> Isto, str. 158.

<sup>21</sup> Pod terminom *kommunikationale Erinnerung* teoretičar i egiptolog Jan Assmann podrazumijeva nedavno (recentno) sjećanje živih svjedoka vremena, njihovu međusobnu interakciju kroz određene komunikacijske prakse i istaknuti iskustveni horizont koji dijele kao pojedinci (Assmann, 2006, str. 63.)

<sup>22</sup> Erll, 2011, str. 85.

<sup>23</sup> Žmirić, 2009, str. 23.



imali, za kraj rata. No nedugo zatim počelo se piti bez zdravice, a razloga nitko nije tražio. (...) Tišinu bi samo sporadično prekinulo «Daj vatre», nakon čega bi na trenutak u tami bljesnulo nečije izgužvano lice. Tišinu su ispunjavali zvuci istakanja tekućine iz boce, ispuhivanja cigaretnog dima i tiho nakašljavanje.<sup>24</sup>

Refleksivni modus usredotočuje se na procese pamćenja i prisjećanja, kroz primjer eksplicitnih pripovjedačkih komentara o radu pamćenja, metaforama pamćenja ili suprotstavljanja različitih verzija prošlosti.<sup>25</sup> Ovaj je modus u Žmirićevu romanu vidljiv kroz restrospektivne epizode neimenovanog, pripovjednog iskustvenog Ja, koji osim iznošenja iskustava s ratišta propituje procese prisjećanja i zaboravljanja; tijekom bijega od neprijatelja i za vrijeme neprijateljskoga napada, pripovjedni glas potvrđuje da nije ni pomislio na Šimu, vojnika koji je jedini ostao u podrumu pilane i poginuo; sjećanja mu naviru tek godinama kasnije u trenutcima mira. Prilikom susreta s britanskim novinarima, čiji je zadatak bio ovjekovječiti ratno stanje na odabranom prostoru, zabilježiti pojedine izjave i zamrznuti lica pojedinih vojnika, protagonist shvaća opasnost jednostranoga prikaza ratnika i problem iskrivljavanja činjenica koje se mogu zlorabiti u bližoj i daljoj budućnosti: „Radio bi javljao kako je do večeri na nas palo više tisuća projektila, baš kad smo znali zaključiti da je dan prošao iznimno mirno. No očito je svatko na svoj način vodio ovaj rat, i tukao se oružjem s kojim se najbolje snalazio.“<sup>26</sup>

### Trauma, identitet, invaliditet

Osvrćući se na psihofizičke posljedice pojedinih likova vojnika u romanu Zorana Žmirića, rezultiranih prvenstveno ratnim traumama u sklopu ratnoga iskustva, zanimljivo je u romanu detektirati te kroz roman proučavati i problematiku invaliditeta koja postaje dio njihova identiteta. Suvremeni teoretičari poput Lennarda J. Davisa (2014), Alice Hall (2016), Kristine Peternai Andrić (2019) i drugih, u kontekstu studija invaliditeta fenomen invaliditeta promatraju i proučavaju kao društveno-kulturni kontekst te povijesno promjenjivi koncept; invaliditet se više promatra kao fiksni, već kao promjenjivi, fluidni dio identiteta. Studiji invaliditeta izdvajaju medicinski model i socijalni (društveni) model invaliditeta.<sup>27</sup> U Žmirićevu je romanu evidentno da se likovi, mahom mladići bez prijašnjeg ratnog iskustva i valjane vojničke obuke, nalaze u jeku ratnih događanja te su suočeni s gubitcima suboraca, iznenadnim granatiranjima, izravnim susretima s neprijateljima, bezizlaznim situacijama gdje brze reakcije i valjane procjene, u danom trenutku, spašavaju živote. Pojedini likovi suočeni su s nezavidnim situacijama koje ostavljaju traga na njihovim identitetima: ozeblinae koje izazivaju odumiranje udova i njihovo amputiranje operativnim zahvatom

<sup>24</sup> Žmirić, 2009, str. 55.

<sup>25</sup> Erll, 2011, str. 159.

<sup>26</sup> Žmirić, 2009, str. 51.

<sup>27</sup> Medicinskom modelu invaliditeta, prema kojemu se invaliditet obilježava nedostatkom, manjkavošću, patološkim te uza nj uvijek vezuje proces medikalizacije, rehabilitacije ili prikriivanje stanja, suprotstavljen je u suvremenim studijima invaliditeta tzv. socijalni model invaliditeta kojim se fenomen invaliditeta promatra kao identitet nastao unutar društvenih procesa te se ističe da je u prvom planu izložen status osoba s invaliditetom kao manjine. Usp. K. Peternai Andrić (2019, str. 151.)

(vojnik Amidža); psihičko rasulo potaknuto izlaganjem ratnoj svakodnevnici koje rezultira „tjelesnim oslobađanjem“ u obliku jednonoćnog upražnjavanja grupnog seksa u vojničkoj spavaonici (psihologinja Majda); psihička trauma doživljena nakon brutalnoga ubojstva djeteta pred vlastitim očima rezultira jednim od oblika disocijativnoga poremećaja (Ludi Mile) te primjer lika vojnika Bezimenog (naknadno preimenovanog u Bornu) koji uslijed napada na tenk zadobiva udarac u glavu što dovodi do disocijativne amnezije (do kraja romana ne zna se je li u pitanju lakunarna ili retrogradna amnezija) te disocijativnim poremećajem identiteta što mu tijekom cijeloga romana stvara nelagodu i neugodnosti jer ni sam ne može razabrati pripada li jednoj ili drugoj (neprijateljskoj) vojnoj jedinici. U performativno diskurzivnom kontekstu tvorbe identiteta navedenih likova, iskoristiva je teza teoretičarke Alice Hall da „osoba može postati onesposobljena odjednom, privremeno i u bilo kojem trenutku u životu. Invaliditeti mogu biti nevidljivi, a većina invalidnosti stječe se tijekom života, a ne rođenjem.“<sup>28</sup> Otvara se i pitanje kako se prema tim pojavama odnosi vojnički kolektiv u romanu. Amidža zbog svoje invalidnosti nije više sposoban ratovati, razdužen je i upućen na rehabilitaciju; njegov se invaliditet potvrđuje procesom medikalizacije, naknadnim odlikovanjem za hrabrost te razgovorom s nadređenima gdje se crnim humorom i izrugivanjem osvrnuo na amputaciju nožnih prstiju. Tjelesno je oštećenje, u ovom slučaju, funkcionalno ograničenje, a invaliditet kao identitet nastaje kroz društvene procese.<sup>29</sup> Ludi Mile ostaje bez valjane medicinske i psihološke pomoći, kao i Bezimeni (Borna/ Max) koji je pak u njemu nepoznatom vojničkom kolektivu prihvaćen, bez obzira na amneziju zbog iskazivanja vlastitih sposobnosti te dokazivanja sebe kao pouzdana vojnika posvećenoga cilju – borbi protiv neprijatelja. Psihologinja je Majda nakon burne noći, kako saznajemo iz pripovjedačeva prisjećanja na razgovor s tajnicom u gradskom zapovjedništvu, (p)ostala stigmatiziranom žrtvom slučaja, pojedinac koji je doživio urušavanje identiteta, ali i „društvenu smrt“. Informacija o njezinoj nepovratno narušenoj karijeri samo potvrđuje da je u društvu, koje je uspostavilo norme i konvencije „normalnoga“ ponašanja, njezino ponašanje okarakterizirano kao „nenormalno“, ujedno i nemoralno. Kristina Peternai Andrić, u pojašnjavanju uloge stigmatizacija osoba s invaliditetom, nadostavljaajući se na tumačenja Ervinga Goffmana,<sup>30</sup> navodi da „ako uloga što ju je pojedinac zauzeo nije kompatibilna s odgovarajućim vrijednosnim poretком, društvo djeluje u namjeri reguliranja ili preusmjerenja identitete tvorbe, subjekte marginalizira ili stigmatizira. Majdin je put, nakon psihičkoga pucanja, određen zazorom drugih, posebice onih udaljenih od ratne opasnosti. Cjelokupni događaj izazvao je ogovaranje, prokazivanje, osudu i nerazumijevanje okoline. Pripovjedački glas, ujedno i promatrač događaja, navodi da pripadnici vojničkoga kolektiva 199-e izviđačke postrojbe psihologinju nisu osudili, već su doživjeli svojevrsnu „kolektivnu halucinaciju“, a upravo protagonist

<sup>28</sup> Hall, Alice: *Literature and disability*, Routledge, London i New York, 2016. str. 6.

<sup>29</sup> Peternai Andrić, Kristina: *Pripovijedanje, identitet, invaliditet*, MeandarMedia, Zagreb, 2019. str. 149.

<sup>30</sup> Erving Goffmann pinoir je u uvođenju stigme i problematiziranja stigmatizacije u širi istraživački kontekst monografijom *Stigma: bilješke o postupanju s oštećenim (narušenim) identitetom* objavljenim 1963. Detaljnije v. u Peternai Andrić K. (2019, 180–181.)

za „neadekvatno“ Majdino ponašanje pronalazi razumijevanje, čak i djelomično opravdanje: „ (...) žena koja je bez razmišljanja, hrabro i odlučno došla na bojište među ljude koji su pod utjecajem rata u kratkom roku postali napola divlji i ljudi, u ovom je času bila najluđa osoba pod našim krovom. Žena koja je sigurnost civilstva svojevolumino zamijenila rizikom gubljenja života, u biti nije bila ništa drukčija od nas. Svi smo mi napravili isto, bez razmišljanja, bez kalkulacije (...) Njezini su ventili otkazali jednako kao i naši, s jedinom razlikom što su naši popuštali mjesecima, a njezin je prozviždao u jednome danu.“<sup>31</sup>

U romanu Blockbuster se na primjeru homodijegetičkoga intradijegetskoga pripovjedača također ukazuje na problematiku posttraumatskog stresnog poremećaja (PTSP) koji se, prema poziciji pripovjedača, javlja u narativnoj sadašnjosti. U tom se primjeru diskretno naglašavaju poremećaji nastali uslijed izloženosti ratnim događajima, životno ugrožujućim iskustvima te nemogućnošću prorade traume dok rat traje. Ne saznajemo kako glavni junak, koji pripovijeda priču, funkcionira nakon rata i u romanu se ne dobiva informacija o dodatnim psihofizičkim oštećenjima, ali nemirni snovi i sjećanje na poginule suborce, kao i (katkad namjerno) mokrenje u krevet signaliziraju postojanje određenih poremećaja nastalih uslijed ratnoga iskustva s ratišta:

„Tisućama puta nakon te večeri, kad god bih osjetio pritisak na mjehuru, sjetio sam se trenutka kad sam prestravljen i oduzet od straha, osjetio bizarnu ugodu izazvanu toplinom vlastite mokraće. Na Dušni dan iduće godine, čvrsto spavajući u svom krevetu, probudila me vlaga. Nisam sanjao, ničim izazvano poteklo je iz mene. Danas mi se pak dogodi da se namjerno popišam u krevet. U polusnu. Zadovoljan što to mogu učiniti.“<sup>32</sup>

### Figura vojnika

U romanima s ratnom tematikom neizostavni su likovi (figure) vojnika. Nerijetko su nositelji narativa i pokretači radnje, a proživljeno ratno iskustvo uglavnom biva temeljem za oblikovanje ratne priče kroz procese prisjećanja i rekonstrukciju odabranih događaja. Žmirićev roman tematizira skupinu vojnika 199-e izviđačke postrojbe, koju čine mahom mladi muškarci što se uglavnom otprije poznaju. Takav vojnički kolektiv ostvaruje povezanost koja se narušava gotovo svakoga dana, kada netko od njih pogiba, a na mjesto poginuloga dolazi drugi, novi vojnici.

Povjerničar i teoretičar George L. Mosse u svojim studijama istražuje Prvi i Drugi svjetski rat, osvrćući se na njihov prikaz kroz književnost, javnu i intimnu sferu svjedoka te ponajviše vojnika i zaključuje da dolazi do konstruiranja specifičnoga mita ratnoga iskustva, a nastaje iz stvarnog ratnog iskustva u prisutnosti naracije<sup>33</sup>. Nastoji objasniti na koji se način vojnici, tijekom svjetskih ratova, suočavaju sa smrću. Ujedno smatra da je iskustvo „masovne smrti“<sup>34</sup> možda najosovnije ratničko iskustvo, a nova dimenzija shvaćanja pogibije i smrti

<sup>31</sup> Žmirić, 2009, str. 51.

<sup>32</sup> Žmirić, 2009, str. 23.

<sup>33</sup> Isto, str. 7.

<sup>34</sup> Mosse, George L.: *Fallen Soldiers: Reshaping the Memory of the World Wars*, Oxford University Press, 1990. str. 3.

kroz oba svjetska rata mijenja i tip ratovanja na zapadnom frontu. Oblikuje se kult palih vojnika<sup>35</sup> te on postaje središnji dio religije nacionalizma nakon rata<sup>36</sup>. Mosse naglašava podijeljenost osjećaja preživjelih vojnika, mahom ratnih veterana; osjećaj ponosa pomiješan je s oplakivanjem te osjećajem sudjelovanja i žrtvovanja za plemenit cilj. Naglašava i kako mnogi ljudi u takvom promišljanju ne nalaze utjehu, već pokušavaju pronaći viši smisao ratnoga iskustva, opravdati pritom žrtve i gubitak.<sup>37</sup> U Žmirićevu je romanu vidljivo da se svijest vojnika o „žrtvi za domovinu“ koja treba predstavljati „plemenit cilj“ drastično mijenja; sam protagonist, koji se prisjeća te pripovijeda o iskustvima opasnosti, granatiranja, bijega od neprijatelja, akcijama izviđanja uslijed poprilično hladnoga zimskoga perioda zaključuje da „nema te stvari zbog koje bih se odrekao bilo čega, ponajmanje života. Ostati živ! Jedini cilj, jedina želja. Zato se po ovakvima kao što sam ja i ne snimaju filmovi, ne pričaju se priče.“<sup>38</sup>

Pripadnici vojničkoga kolektiva u Žmirićevu su romanu povezani specifičnim oblikom *kameratizma* (engl. *camaraderie*) – vojničke solidarnosti, zajedništva, partnerstva, *drugarstva*. Vojnici 199-e postrojbe smješteni su u napuštenoj školi, preinačenoj u stožer zapovjedništva postrojbe; žive u posebnom obliku zajedništva čineći na taj način jedinstven odred koji dijeli zadatak ratovanja protiv neprijatelja, stoga i na ratištu ovise jedan o drugome kako bi preživjeli.<sup>39</sup> U opisanom vojničkom kolektivu, među pojedinim vojnicima vlada i gotovo neograničeno povjerenje, što je moguće uočiti na primjeru prijateljstva vojnika Čerkeza i maloljetnoga vojnika zvanog Brzi. Trenutke mira upotpunjavali su opasnom igrom koja je, gledajući iz pozicije „normalnoga“ nerijetko mogla kobno završiti:

- „ – A zašto njih dvojica vani pucaju?
- Kad bi pucali unutra, mogli bi ozlijediti nekoga od nas.
- A u što uopće pucaju?
- Jedan drugome u glavu. Gađaju što bliže uhu da čuju fijuk metka.
- To je tu normalno?
- Da li je normalno što smo tu gdje jesmo?“<sup>40</sup>

Atmosfera prikazana u stožeru međusobno povezuje vojnike, ali i naglašava karakterološke paralelizme likova. Među pojedinim vojnicima prisutno je i sup(r)o(t)stavljanje autoritetima, starijim časnicima s višim činom koji određuju vrijeme i mjesto određenih akcija te donose odluke što se mahom, u ratnim vremenima, najčešće ne propituju.

U *Blockbusteru* pojavljuje se i lik vojnika koji je, zbog traumatičnog iskustva, izgubio sjećanje, a samim time i svoj identitet – lik Bezimenog (Borne). Na tragu je i teza poistovjećivanja identiteta pojedinca (lika) s njegovom životnom

<sup>35</sup> Isto, str. 7.

<sup>36</sup> Isto, str. 7.

<sup>37</sup> Isto, str. 6.

<sup>38</sup> Žmirić, 2009, str. 23.

<sup>39</sup> Mosse napominje kako kameratizam sam po sebi nije dovoljan za nadvladavanje straha i tuge u suočavanju sa sveprisutnom smrću; mnogo je primjera onih koji se od takvoga iskustva nikada nisu oporavili. Detaljnije v. u L. Mosse G. (1990, str. 5–6.)

<sup>40</sup> Žmirić, 2009, str. 92.

pripoviješću<sup>41</sup>, a Bornina je pripovijest ovijena velom tajne. Nevjerojatnim ratničkim sposobnostima i gorljivim napadima na neprijateljske vojne jedinice, osigurao si je mjesto u 199-oj izviđačkoj vojnoj postrojbi, a pripovjedač na kraju romana zaključuje kako je upravo gubitak pamćenja, i neznanje kojoj vojsci pripadaš, zapravo svojevrsan privilegij u vremenu „ratnoga ludila“.

Vojnički instrumentarij u suvremenim ratnim romanima podrazumijeva ukupnost uporabljenih sredstava za postizanje cilja. Vojnicima je u opisu djelovanja ratovanje, ali se u mnogim se romanima, osim raznolikog oružja koje se aktivno koristi u okršajima, te adekvatne ratničke opreme, učestalo spominju alkohol, kava, cigarete i neizostavna krunica.

### Zaključak

U romanu *Blockbuster* Zorana Žmirića reprezentacijom se individualnoga ratnoga iskustva vojnika s prve crte ratišta otvaraju zanimljiva pitanja i o oblikovanju kolektivnoga vojničkoga iskustva rata. U romanu su prisutne strategije oblikovanja pamćenja kroz detektirane moduse: iskustveni i refleksivni modus. Testimonijalni iskazi pripovjedača svjedoka oblikovani su kroz međuigru viševremenosti u romanu; ukazuju na proživljena vojnička iskustva s ratišta, koje beskompromisno utječu na transgresiju identiteta likova, ali ukazuje i na simptomatičnost kameratizma među vojnicima, suprotstavljanje autoritetima te tanku granicu između hrabrosti i ludosti. Neprestanim suočavanjem sa strahom i smrću, likovi vojnika (ali i civila među vojnicima), razvijaju se i određeni oblici trauma koji nerijetko dovode do nezavidnih psihofizičkih stanja (amnezija), ali i invaliditeta (amputacija, PTSP). Višeslojnost Žmirićeva romana, odabir oblikovanja ratne priče s antiratnom poukom i kompleksnim likovima potvrđuje da suvremena hrvatska književnost još uvijek aktivno prorađuje temu Domovinskoga rata te je evidentno, prema riječima kritičara Strahimira Primorca, da „hrvatska zaraćena književnost očito još nije rekla zadnju riječ“.

### Literatura

- ASSMANN Jan: *Kultura sjećanja*. In: *Kultura pamćenja i historija*, prir. Brkljačić Maja i Prlenda Sandra, Golden-Marketing-Tehnička knjiga, Zagreb, 2006.
- DURIĆ, Dejan: *Između književnosti i pamćenja: prisjećanje zaboravljenoga*, Filozofski fakultet sveučilišta u Rijeci, Rijeka, 2018.
- ERLL, Astrid: *Memory in culture*, Palgrave Macmillan, London, 2011.
- FOUST R. Christina: *Transgression as a Mode of Resistance: Rethinking Social Movement in an Era of Corporate Globalization*, Lexington Books, United Kingdom, 2010.
- HALL, Alice: *Literature and disability*, Routledge, London i New York, 2016.

---

<sup>41</sup> Peternai Andrić, K. 2019, str. 64.

- MOSSE, George L.: *Fallen Soldiers: Reshaping the Memory of the World Wars*, Oxford University Press, 1990.
- NEUMANN, Birgit: *The Literary Representation of Memory*, In: *Media and Cultural Memory*, Berlin i New York, 2008., 333–343.
- PETERNAI ANDRIĆ, Kristina: *Pripovijedanje, identitet, invaliditet*, Meandar Media, Zagreb, 2019.
- PETZ, Boris. *Psihološki rječnik*, Naklada Slap, Jastrebarsko, 2005.
- PRIMORAC, Strahimir: *Govor krize: slika društva u kaosu*, Vijenac 412. 2009. <https://www.matica.hr/vijenac/412/govor-krize-slika-drustva-u-kaosu-2641/>
- ŠIŠOVIĆ, Davor: *Tragedija zablude*, Glas Istre, 2009. <https://blog.dnevnik.hr/knjigazaplazu/2010/02/1627246093/tragedija-zablude.html>
- VLADANOVIĆ, Matko. *Kritika 52: Zoran Žmirić*, <https://klub.books.hr/kritike/kritika-52-zoran-zmiric>, 2009.
- ŽMIRIĆ, Zoran: *Blockbuster*, V. B. Z. d.o.o. Zagreb, Zagreb, 2009.

### Abstract

#### REPRESENTATION OF WAR EXPERIENCES IN ZORAN ŽMIRIĆ'S NOVEL *BLOCKBUSTER*

Representation of war experiences in Zoran Žmirić's novel *Blockbuster* The paper analyzes the representation of the war experiences of a group of soldiers on the front line of the battlefield during the Homeland War, depicted in the novel *Blockbuster* (2009) by the writer Zoran Žmirić. The thematization of warrior activities is based on the intertwining of military operations and scouting actions with the presentation of personal moral doubts, psychological traumas of individuals and collectives. In the novel, the characters specific to contemporary Croatian war prose are shaped in an interesting way (figures of warriors-defenders, enemies, victims, traitors, war invalids). Relying on the theoretical-methodological assumptions of selected narratological concepts, literary studies of memory and theories of disability, the paper will analyze the narrative strategies used to thematize the war experience in Žmirić's action war novel; the role of retrospective narrative episodes will be investigated, the hint of post-traumatic stress disorder (PTSD), the role of amputation metaphors, and the design and purpose of warrior instruments will be also investigated.

*Keywords: war experience, Homeland War, memory, novel, soldiers*

**Skok, Zdravka****MALI MEĐIMURSKI RJEČNIK****1. Uvod**

Suvremena nastava 21. st. trebala bi mladog čovjeka pripremiti za samostalan život, osposobiti ga za samostalno razmišljanje, poučiti ga određenim stručnim znanjima te ga pripremiti za cjeloživotno učenje. Stoga se u suvremenoj nastavi redovito naglašava problemska nastava, kritičko mišljenje, istraživačka nastava, ističu se korelacijsko-integracijski, problemski te komunikacijski metodički sustavi.<sup>1</sup> Učenik je u takvoj nastavi usmjeren na vlastito spoznavanje, promišljanje, rješavanje problema te se tako razvijaju njegove vještine i sposobnosti. Takva je nastava u Republici Hrvatskoj tek nedavno dobila i zakonsko uporište.

**2. Školski kurikulum**

Školska godina 2020/2021. u prvim je razredima srednje škole u Republici Hrvatskoj započela s novim kurikulumom koji je usmjeren na ishode, a ne na nastavne sadržaje. Prema njemu, iz predmeta Hrvatski jezik u 1. razredu gimnazije predviđen je ishod SŠ HJ A.1.7. *Učenik objašnjava razliku između hrvatskoga jezika kao sustava govora i hrvatskoga standardnog jezika.*<sup>2</sup> U razradi ishoda, između ostalog, navodi se da učenik:

- opisuje razliku između standardnoga jezika i supstandardnih idioma
- razlikuje hrvatski kao materinski jezik, kao manjinski jezik i kao drugi jezik

- prepoznaje hrvatski jezik i njegove govore kao dio narodnog identiteta
- prepoznaje hrvatski jezik kao dio nacionalnog identiteta.

U drugom je razredu naveden ishod SŠ HJ A.2.7. *Učenik uspoređuje organske govore hrvatskoga jezika s hrvatskim standardnim jezikom na uporabnoj razini.*

U razradi ishoda navodi se da učenik:

- opisuje rasprostranjenost hrvatskih dijalekata i narječja
- uspoređuje obilježja svojeg idiolekta i idioma s hrvatskim standardnim jezikom

- uočava i komentira uporabu mjesnih govora, dijalekata i narječja hrvatskoga jezika u javnoj komunikaciji

- primjenjuje prikladni idiom s obzirom na kontekst komunikacije i funkcionalni stil

<sup>1</sup> Karol VISINKO: *Korelacijsko-integracijski metodički pristup književnoumjetničkom tekstu koji tematsko-motivski uključuje glazbenu umjetnost.* Hrvatski u školi, 1994.,19(1), 39–48.

<sup>2</sup> Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, Narodne novine 10/2019 (215)

Kako bismo sve govore hrvatskog jezika zorno prikazali te osposobili učenike da opisuju razlike između standardnog jezika i ostalih idioma hrvatskoga jezika te ostvarili zadane ishode, polaznici fakultativne nastave Mladi jezikoslovci izradili su digitalni Mali međimurski rječnik.

## 2. 1. Međupredmetno povezivanje

U suvremenoj je nastavi učenje i poučavanje više usmjereno ka stjecanju vještina i sposobnosti negoli na stjecanje samog znanja o sadržaju. To znači da se ističe važnost razvijanja sposobnosti kritičkog mišljenja, samostalnog istraživanja i kritičke procjene informacija, rada u skupini, korištenja informacijske i komunikacijske tehnologije. Prema novom školskom kurikulumu međupredmetne su teme definirane kao: osobni i socijalni razvoj, učiti kako učiti, građanski odgoj i obrazovanje, zdravlje, poduzetništvo, uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije te održivi razvoj.<sup>3</sup>

Radom na rječniku potaknuli smo učenike da kritički odabiru odgovarajuću digitalnu tehnologiju, stvaraju i uređuju nove sadržaje te se kreativno izražavaju pomoću digitalnih medija, potaknuli smo ih da šire svoj interes za učenje, prepoznaju vrijednost učenja i vlastite motive za učenje, suradnički uče i rade u timu te razvijaju socijalne i komunikacijske vještine, primjereno se odnose jedni prema drugima, međusobno razvijaju tolerantan odnos, opisuju i prihvaćaju vlastiti kulturni i nacionalni identitet u odnosu na druge kulture. Na taj smo način ostvarili i ishode međupredmetnih tema.

## 3. Jezik kao sustav govora i jezik kao standard

Oslanjajući se na francuske strukturaliste, Silić ističe da je jezik potencijalna veličina, a standard aktualna veličina, odnosno suprotstavlja jezik kao sustav i jezik kao standard. Smatra da je sustav uređen lingvističkim normama, dok standard određuju sociolingvističke norme.<sup>4</sup> Svaki je hrvatski idiom uređeni sustav, ali je samo hrvatski standardni jezik normirani sustav, određen sociolingvističkim normama. Samardžija pak govori o hrvatskom kao povijesnom jeziku<sup>5</sup> te ističe da se krajem 19. st. oblikovala svijest o *hrvatskom jeziku kao složenom trodijalektalnom čakavsko-kajkavsko-štokavskom povijesnom jeziku*.

U 20. st. sve se više ističu razlike među narječjima, uočavaju se razlike između pisanoga i govorenoga jezika te se istražuju i ostali oblici hrvatskoga jezika. Tako će Hamm<sup>6</sup> otvoriti pitanje nedijalektalnih nestandardnih idioma u hrvatskome jeziku. Klasifikacija supstandardnih idioma podrazumijeva razgovorni jezik, žargon, šatrovački govor. I ti su idiomi, kao i standardni jezik,

<sup>3</sup> Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu *Osobni i socijalni razvoj za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj*, Narodne novine 7/2019 (153)

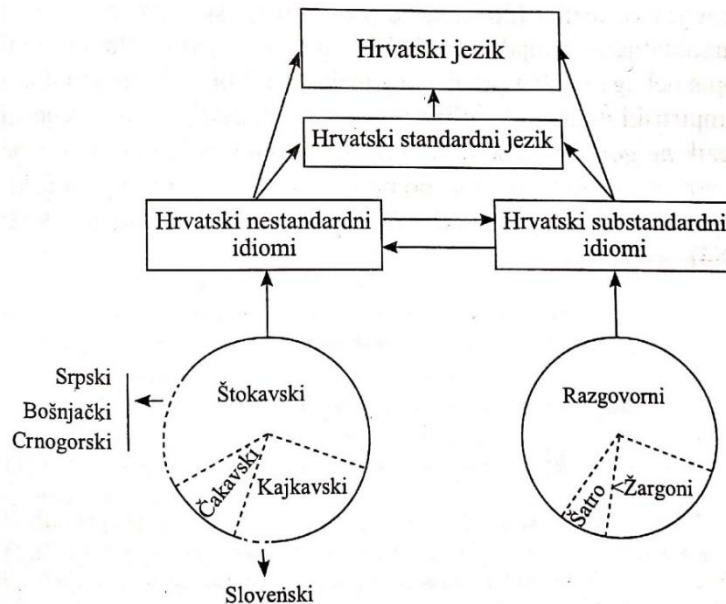
<sup>4</sup> Josip SILIĆ: *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*, Disput, Zagreb, 2006.

<sup>5</sup> Marko SAMARDŽIJA: *Hrvatski kao povijesni jezik*, Zaprešić, 2006., 13–22.

<sup>6</sup> Josip HAMM: *Dvije tri o govoru zagrebačkih srednjoškolaca*, Nastavni vjesnik 48, 1–6., 1940., 233–247.



određeni sociolingvističkim normama. Hrvatski organski idiomi, prema tome, jesu nestandardni oblici, a to su narječja, dijalekti i mjesni govori. Ti oblici pripadaju jeziku kao sustavu i ne podliježu sociolingvističkim normama.



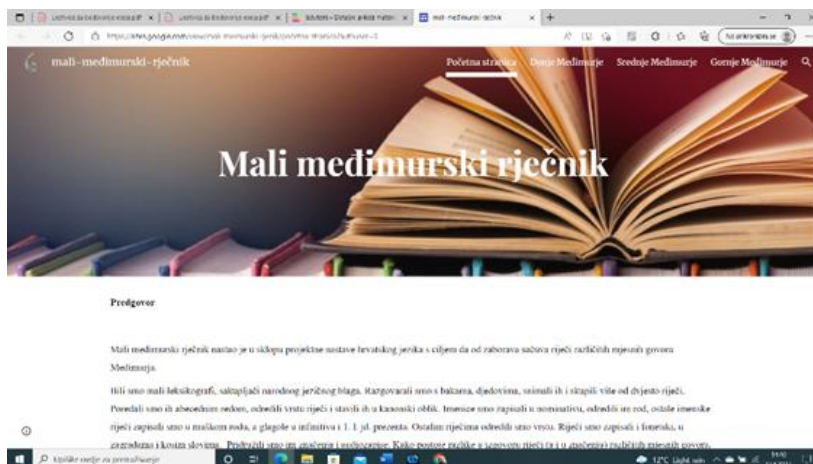
Samardžija, klasifikacija hrvatskih idioma (Slika 1.)

Samardžija ističe da je jedna od sociolingvističkih tema i *smrt jezika*.<sup>7</sup> To je *izumiranje nekog jezika u situacijama jezičnog dodira u kojem se prvotni jezični oblik napušta u korist nekoga prestižnoga jezika*. Kao što su u svijetu zbog međujezičnih dodira i globalizacije engleskog jezika ugroženi neki manjinski jezici, tako su u Hrvatskoj zbog utjecaja standardnog jezika ugroženi nestandardni idiomi. Upravo bi zato skrb za nestandardne idiome trebala biti kontinuirana, usmjerena na razvoj jezične samosvijesti, prevladavanje negativnih predrasuda te oživljavanje materinskog jezika u pravom smislu te riječi.

Radom na Malom međimurskom rječniku pokazali smo upravo tu brigu za očuvanje organskih hrvatskih idioma. U predgovoru rječnika navodi se cilj i njegova namjena: *Mali međimurski rječnik nastao je u sklopu projektne nastave Hrvatskog jezika s ciljem da od zaborava sačuva riječi različitih mjesnih govora Međimurja. Jezik ne umire, umiru samo njegovi govornici, rekao bi uvaženi hrvatski jezikoslovac Josip Silić. Ako jezik proučavamo, zapisujemo, on će uvijek živjeti i svjedočiti kulturnu i nacionalnu pripadnost naših predaka*.

<sup>7</sup> Samardžija, str. 139.

*I ovaj rječnik malen je doprinos tome.*



Naslovnica Malog međimurskog rječnika (Slika 2.)

#### 4. Proces nastajanja i opis Malog međimurskog rječnika

Mali medimurski rječnik digitalni je rječnik s audiozapisima, <https://sites.google.com/view/mali-medimurski-rjecnik/donje-me%C4%91imurje?authuser=> nastao prije dvije godine, kao zajednička ideja učenika polaznika fakultativne nastave Mladi jezikoslovci, zaljubljenika u materinski jezik. Rječnik se svake godine dopunjuje, nadograđuje novim zanimljivim rješenjima. Informanti za ovaj rječnik bili su bake, djedovi, rođaci učenika. Svi su se razgovori s izvornim govornicima snimali, snimke izrezivale i obrađivale. Svaki audiozapis donosi potvrdu zabilježene riječi određenog mjesnog govora, a govornik ju izgovara u kontekstu, u rečenici. Blažeka takvu rečenicu naziva egzemplifikacijom, odnosno ekspresivnom rečeničnom potvrdom.<sup>8</sup>

Ističe da je egzemplifikacija rečenica kojom se svjesno oprimjeruje određeni leksem, dok je ekspresivna rečenična potvrda rečenica koja se zabilježi u spontanoj komunikaciji s informantom. U prikupljanju leksema za ovaj rječnik učenici su se služili objema varijantama. Egzemplifikacije su poslužile i za zapisivanje frazema. U tim slučajevima radi se o pravim osvještenim rečenicama koje informanti, na poticaj sakupljača leksema, izriču na svom mjesnom govoru.

Prvotna građa reducirala se na način da su u rječnik ulazile samo one riječi za koje su učenici pronašli adekvatnu audiopotrdu, iste riječi različitih mjesnih govora nisu bilježene, izabrana je samo jedna, osim u slučaju kad postoje fonetske varijante iste riječi (*mrelo, mamrelo, jambrela*). Budući da

<sup>8</sup> Đuro BLAŽEKA: *O koncepciji Rječnika Murskog Središća*, *Rasprave* 42/1, 2016., 169–192.

su ovaj rječnik kreirali učenici srednje škole, fonetski zapisi riječi nisu bilježeni u programu ZR COLA i nisu određivane vrste glasova, već je zapis jednostavan, samo s oznakom naglaska.

#### 4.1. Rječnički članak

Mladi jezikoslovci riječi su grupirali prema mjestima gornjeg, donjeg i srednjeg Međimurja, poredali ih abecednim redom te zapisali u kanonskom obliku, pridružili im gramatička obilježja, tj. imenice zapisali u nominativu, odredili im rod, ostale pak imenske riječi u muškom rodu, glagole u infinitivu te u 1. licu prezenta, ostalim je riječima određena vrsta, a svakoj je riječi pridružen fonetski zapis, značenje te audiozapis:

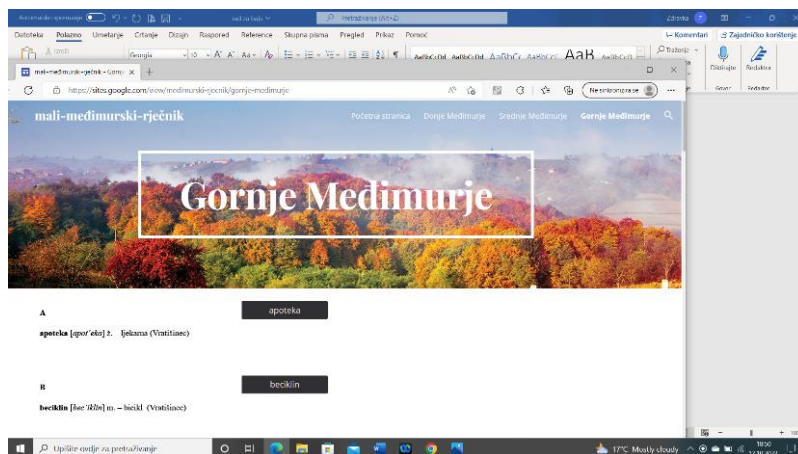
ancug [ˈancug] m. – odijelo (Prelog)

nadrkani [nadˈrkani] prid. – loše volje (Čehovec),

metati [mˈetati] mečem – bacati (Gornji Hrašćan).

ampak [ˈampak] vez. – ali (Čehovec).

Listanjem po rječniku pored svake riječi vidi se gumb koji vodi do audiozapisa za svaku pojedinu riječ. Također je u gornjem desnom kutu i tražilica te se pomoću nje može pretražiti određena riječ.



Stranica s tražilicom i gumbima za audiozapise (Slika 2)

## 4. 2. Međimurski govori u Malom međimurskom rječniku

### 4. 2. 1. Dosadašnja istraživanja međimurskih govora

Prvim proučavateljem kajkavštine smatra se Vatroslav Oblak koji je 1896. dao prikaz jednog međimurskog govora, govora Svetog Martina na Muri.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Vatroslav OBLAK: *Nešto o međimurskom narječju*, Zbornik narodnog života i običaja, 1896., 44–62.

Stjepan Ivšić u svojoj studiji *Jezik Hrvata kajkavaca*, 1936. god. sve kajkavske govore dijeli prema akcentuaciji u četiri skupine. Međimurske govore naziva konzervativnima (čuvaju praslavenski akut i cirkumfleks).<sup>10</sup>

Pavle Ivić 1961. god. istražuje govor Male Subotice te zaključuje da u kajkavskom narječju dolazi ne samo do ukinuća opreke po modulaciji nego i do ukinuća opreke po kvantiteti.<sup>11</sup> Oslanjajući se na Žgančeve zapise međimurskih narodnih pjesama,<sup>12</sup> doprinos proučavanju međimurskih govora dao je i Ivan Zvonar.<sup>13</sup>

Antun Šojat 1981. opisao je fonologiju govora Preloga<sup>14</sup> dok je govore Donje Dabrave i okolnih mjesta te govor pomurskih Hrvata (koji ima mnogo dodirnih točaka s međimurskim govorima) proučavao Mijo Lončarić.<sup>15</sup> Osim Mije Lončarića, govore pomurskih Hrvata proučavali su i Zvonimir Bartolić<sup>16</sup> te Đuro Blažeka.

Zajedničkim radom Đure Blažeka, Istvana Nyomarkaya i Erike Racz 2009. nastaje *Rječnik pomurskih Hrvata*.<sup>17</sup> Zasigurno najveći doprinos proučavanju međimurskih govora dao je Đuro Blažeka. U monografiji *Međimurski dijalekt* 2008. dao je detaljan fonološki i morfološki opis svih međimurskih govora,<sup>18</sup> a nakon toga objavljuje dva monumentalna djela, a to su rječnici pojedinih međimurskih govora, 2014. u suradnji s Grozdanom Rob objavljuje *Rječnik Murskog Središća*<sup>19</sup> a 2018. *Rječnik preloške skupine govora međimurskog dijalekta*.<sup>20</sup>

#### 4. 2. 2. Podjela i fonetska obilježja međimurskih govora u Malom međimurskom rječniku

Iako se geografski, zbog brežuljkastog i nizinskog dijela, Međimurje dijeli samo na gornji i donji dio, lingvistički, Đuro Blažeka, po uzoru na Ivana Zvonara, dijeli međimurski dijalekt na tri poddijalekta – donji, srednji, gornji. Navodi temeljnu fonetsku razliku – refleks jata jednak je refleksu poluglasa u srednjemu i donjem poddijalektu, dok je u gornjem različit, a

<sup>10</sup> Stjepan IVŠIĆ: *Jezik Hrvata kajkavaca*, Matica hrvatska, Zaprešić, 1996.

<sup>11</sup> Pavle IVIĆ: *Izveštaj o ispitivanju govora u severnoj i zapadnoj Hrvatskoj*, Godišnjak FF, VI, Novi Sad, 1961.

<sup>12</sup> Vinko ŽGANEC: *Hrvatske pučke popijevke iz Međimurja: Knjiga I. i II.*, Zavod za istraživanje folklor, Zagreb, 1990.

<sup>13</sup> Ivan ZVONAR: Jedan mogući prikaz fonetsko-fonoloških značajki međimurskih (kajkavskih) govora, Zbornik radova sa stručno-znanstvenih skupova u Čakovcu. 1996-2000., Čakovec, 2000., 60–70.

<sup>14</sup> Antun ŠOJAT: *Fonološki opisi srpkohrv./hrv., slovenskih i makedonskih govora obuhvaćenih OLA*, Sarajevo, 1981., 331–337.

<sup>15</sup> Mijo LONČARIĆ: *Govor Dunje Dabrave i okolice*. Kaj 5-6/XVIII, Zagreb, 1985., 39-50., *Govor pomurskih Hrvata, A Mura menti Horvatok a szazadok vonzasaban, Murakeresztur*, 1999., str. 32–37.

<sup>16</sup> Zvonimir BARTOLIĆ: Sjevnohrvatske teme 8 – studija i grada: pučko pjesništvo pomurskih Hrvata, Matica hrvatska, Čakovec, 2007.

<sup>17</sup> Đuro BLAŽEKA, Istvan NYOMARKAY, Erika RACZ: *Mura menti horvat tajszotar, Rječnik pomurskih Hrvata* Tinta Konyvkiado, , 2009.

<sup>18</sup> Đuro BLAŽEKA: *Međimurski dijalekt*, Matica hrvatska, Čakovec, 2008.

<sup>19</sup> Đuro BLAŽEKA, Grozdana ROB: *Rječnik Murskog Središća*, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 2014.

<sup>20</sup> Đuro BLAŽEKA: *Rječnik preloške skupine govora međimurskog dijalekta*, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 2018.

refleks slogotvornog l jednak je s refleksom nazalnog o samo u donjem poddijalektu, dok je u srednjem i gornjem različit.<sup>21</sup> Tako su primjeri za donji poddijalekt v'ok (refleks slogotvornog l), m'ož (refleks nazalnog o), m'ęšec (refleks jata), sn'ęha (refleks poluglasa). Primjeri pak za srednji i gornji poddijalekt bili bi: v'uk, s'unce (refleks slogotvornog l), v'ogel, t'oca (refleks nazalnog o) dok je refleks jata isti kao i refleks poluglasa, npr. d'ęca, v'era (refleks jata), m'ęgla, d'ęska (refleks poluglasa). U Malom međimurskom rječniku i mi smo se vodili tom podjelom.

Iz gornjeg Međimurja zapisali smo riječi govora Vratišince, Murskog Središća, Svetog Martina na Muri, Štrigove, Zasadbrega, Selnice, Gornjeg Hrašćana.

Zabilježen je primjer refleksa slogotvornog l – žutiti [ž'utiti] žutim – žutjeti te primjer refleksa poluglasa – pes [pes] m. – pas. Govor Štrigove i okolnih mjesta (Banfi, Jalšovec, Grabrovnik, Železna Gora, Prekopa, Robadje, Leskovec) ima mnogo zajedničkih dodira sa slovenskim jezikom, kako fonoloških tako i morfoloških (npr. dvojina)<sup>22</sup> i predstavlja dijalektalnu oazu budućim istraživanjima. U ovom se kraju aktivno njeguje čuvanje mjesnih govora te se u osnovnim školama provodi manifestacija *Naš mali kaj*, od prikaza narodnih običaja do izrade rječnika.<sup>23</sup>

Govor Svetog Martina na Muri specifičan je zbog svog jedinstvenog fonetskog obilježja, a i zbog leksika. Đuro Blažeka dao je fonetski opis toga govora<sup>24</sup> dokazavši da ima 15 vokala u naglašenoj poziciji i 5 vokala u nenaglašenoj. U tom su govoru u Malom međimurskom rječniku zabilježeni i dvoglasni, npr. pot [p'out] m. – put, kao i u govoru Murskog Središća – kopati se [k'oupati se] – kupati se. Zabilježeno je protetsko v – vuho [v'uho], što je obilježje svih međimurskih govora, a kao posebnost gornjeg poddijalekta zabilježena je depalatalizacija l – postela [p'ostela] – postelja (Gornji Hrašćan) te redukcija nj > j – vanjkuš [v'ajkuš] – jastuk (Gornji Hrašćan), ogenj [ 'ogej] – vatra (Gornji Hrašćan).

Sveti Martin na Muri jedino je mjesto u Međimurju gdje se koristi leksem *percaklin* dok je u ostalim međimurskim mjestima uvriježen leksem *beciklin*, a u nekim mjestima gornjeg poddijalekta i *peciklin* (Vratišinec).

Srednje Međimurje u Malom međimurskom rječniku obuhvaća govore Strahoninca, Male Subotice, Šenkovca, Nedelišća, Totovca. Blažeka<sup>25</sup> govore srednjeg poddijalekta dijeli na nekoliko skupina, između ostalih i na čakovečku i subotičku (kojima pripadaju govori zabilježeni u Malom međimurskom rječniku). U tim je govorima vidljiva nedosljednost u realizaciji određenih fonema.

Govori srednjeg poddijalekta, prema Blažeki,<sup>26</sup> razlikuju se od govora donjeg poddijalekta različitim refleksom slogotvornog l od refleksa nazalnog

<sup>21</sup> Đuro BLAŽEKA: *Međimurski dijalekt*, Matica hrvatska, Čakovec, 2008.

<sup>22</sup> [https://mmc.hr/price\\_art32.html](https://mmc.hr/price_art32.html)

<sup>23</sup> Anita Škvorc, prof. u OŠ Štrigove izrađuje rječnik mjesnoga govora Štrigove.

<sup>24</sup> Đuro BLAŽEKA: *Govor svetog Martina – najsjevernijeg mjesta u Hrvatskoj*, Riječ, Rijeka, 2003.

<sup>25</sup> Đuro BLAŽEKA: *Međimurski dijalekt*, Matica hrvatska, Čakovec, 2008., str. 41.

<sup>26</sup> Isto

o. Refleks slogotvornog l je u: *v'uk*, *ž'uti*, a refleks stražnjeg nazalnog vokala je o: *r'obača*, *g'osle*. Međutim, u govorima subotičke skupine specifična je situacija. U nekim je riječima refleks slogotvornog l > u (*v'uk*, *p'už*), a u nekima l > o (*ž'oti*, *s'once*). Prema drugom kriteriju podjele na poddijalekte, refleks jata jednak je refleksu poluglasa, govor Male Subotice ne razlikuje se od govora donjeg poddijalekta. Refleks jata je e (*m'ėsec*, *m'ėsti*), kao i refleks poluglasa (*m'ėgla*, *d'ėska*, *m'ėša*, *st'ėza*).

Nedosljednost je i u refleksu palatalnih glasova nj i lj, u govoru Strahoninca zabilježeno je [*d'unjha*], a u govoru Male Subotice [*škrl'ak*] te [*k'ikla*] u govoru Šenkovca.

Donjem Međimurju u našem rječniku pripadaju govori mjesta Belice, Orehovice, Preloga, Hodošana, Dekanovca, Donje Dubrave.

U tim je govorima izjednačen refleks slogotvornog l s refleksom nazalnog o kao što je izjednačen i refleks jata s refleksom poluglasa.

U leksemima donjeg Međimurja uočili smo da se glas nj izgovara kao j [*svija*], a glas lj kao palatal [*škrlj'ak*].

#### 4. 2. 3. Leksička obilježja međimurskih govora u Malom međimurskom rječniku

Učenicima je posebno bio zanimljiv leksik mjesnoga govora Štrigove koji je zaštićen kao nematerijalno kulturno dobro. Takvi su leksemi, tipični lokalizmi, npr. čeh [č'eh] m. – mladić (Štrigova) huckaka [huck'aka] ž. – ljujlačka (Štrigova).

Kao što su u međimurskim govorima, naročito donjeg i gornjeg Međimurja, prisutne fonetske razlike, tako su prisutne i leksikološke razlike, odnosno, zabilježeni su brojni sinonimi. Tako se leksem *bicikl* u Svetom Martinu na Muri zamjenjuje leksemom *parcaklin*, u govoru Vračišince leksemom *peciklin*, dok se u ostalim mjestima koristi leksem *beciklin*.<sup>27</sup>

U Malom međimurskom rječniku zabilježili smo i sinonime leksema *novčanik* – u govoru Orehovice *kabelar*, a u govoru Peklenice *buksa*, leksem odjeća u Orehovici se određuje leksemom *veš*, u govoru Peklenice *jope*, a u govoru Domašince i Belice *flake*. Leksem kišobran u gornjem Međimurju određuje leksem *mrelo* (Peklenica), a u donjem Međimurju (Prelog, Domašinec) – *jambrela*. Zanimljiv je leksem dimnjačar za koji sinonimi postoje čak u jednom mjesnom govoru, u govoru Peklenice, u gornjem Međimurju, leksemi su *rorač* i *rafungerač*. U govoru Orehovice zabilježili smo i leksem *retengerač*.

#### 4. 2. 4. Frazemi u Malom međimurskom rječniku

Uz neke lekseme učenici su zabilježili i frazeme, a frazemi su ujedno i rečenice kojima se riječi oprimjeruju u audiozapisu. Budući da je zabilježeno tek desetak frazema, oni nisu navedeni uz glavnu sastavnicu imenicu, nego uz onu vrstu riječi koja se u rječniku objašnjava. Navedeno je značenje frazema i mjesto u kojem je frazem zapisan, npr.

<sup>27</sup> <http://ihji.hr/clanak/strigovska-skupina-govora-na-popisu-nematerijalne-kulturne-bastine/167/>

- *dosmicati se [dosm'icati se] dosmičem se – doći \*stric, strica lefko dosmica (posao se lakše dobije uz vezu) (Goričan)*
- *hrmok [hrm'ok] m – budala \*vekši hrmok, debelši kalamper (onome koji se ne trudi ispadne bolje) (Goričan)*
- *hujši [h'ujši] pridjev – lošiji \*hujša sviđa bolje cvili (pretjerano se sažalijeva tko) (Goričan).*

## 5. Zaključak

Mali međimurski rječnik pravi je primjer suvremene nastave, u kojoj je učenik aktivan, istražuje, promišlja, razvija svoje kreativne potencijale, uči raditi u timu, razvija socijalne i komunikacijske vještine, služi se digitalnim tehnologijom. Istražujući značajke međimurskih govora, učenici uočavaju razlike između jezika kao sustava i jezika kao standarda, uočavaju bogatstvo i šarolikost međimurskog dijalekta te razlike unutar njega samog, pokazuju brigu i skrb za očuvanje materinskog jezika te osvještavaju svoj kulturni i nacionalni identitet.

Cilj je ovog rječnika da se međimurski govori kontinuirano istražuju i zapisuju i u narednim godinama te Mladi jezikoslovci predlažu ideje za informatičko usavršavanje rječnika te za nove i kreativne načine predstavljanja i korištenja rječnika u nastavi narednih godina.

## Literatura

- Zvonimir BARTOLIĆ: *Sjevernohrvatske teme 8 – studija i građa: pučko pjesništvo pomurskih Hrvata*, Matica hrvatska, Čakovec, 2007.
- Đuro BLAŽEKA: *Govor svetog Martina – najsjevernijeg mjesta u Hrvatskoj*, Riječ, Rijeka, 2003.
- Đuro BLAŽEKA: *Međimurski dijalekt*, Matica hrvatska, Čakovec, 2008.
- Đuro BLAŽEKA, Istvan NYOMARKAY, Erika RACZ: *Mura menti horvat tajszoar, Rječnik pomurskih Hrvata Tinta Konyvkiado*, 2009.
- Đuro BLAŽEKA, Grozdana ROB: *Rječnik Murskog Središća*, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 2014.
- Đuro BLAŽEKA: *O koncepciji Rječnika Murskog Središća*, Rasprave 42/1, 2016., 169–192.
- Đuro BLAŽEKA: *Rječnik preloške skupine govora međimurskog dijalekta*, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 2018.
- Josip HAMM: *Dvije tri o govoru zagrebačkih srednjoškolaca*, Nastavni vjesnik 48, 1–6, 1940.
- Pavle IVIĆ: *Izveštaj o ispitivanju govora u severnoj i zapadnoj Hrvatskoj*, Godišnjak FF, VI, Novi Sad, 1961.
- Stjepan IVŠIĆ: *Jezik Hrvata kajkavaca*, Matica hrvatska, Zaprešić, 1996.
- Mijo LONČARIĆ: *Govor Dunje Dubrave i okolice*. Kaj 5-6/XVIII, Zagreb, 1985., 39–50., *Govor pomurskih Hrvata, A Mura menti Horvatok a szazadok vonzasaban*, Murakeresztur, 1999., str. 32–37.
- Vatroslav OBLAK: *Nešto o megjimurskom narječju*, Zbornik narodnog života i običaja, 1896.

- Josip SILIĆ: *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*, Disput, Zagreb, 2006.  
 Marko SAMARDŽIJA: *Hrvatski kao povijesni jezik*, Zaprešić, 2006.  
 Antun ŠOJAT: *Fonološki opisi srpkohrv./hrv., slovenskih i makedonskih govora obuhvaćenih OLA*, Sarajevo, 1981.  
 Karol VISINKO: *Korelacijsko-integracijski metodički pristup književnougjetničkom tekstu koji tematsko-motivski uključuje glazbenu umjetnost*. Hrvatski u školi, 1994., 19(1).  
 Ivan ZVONAR: *Jedan mogući prikaz fonetsko-fonoloških značajki međimurskih (kajkavskih) govora*, Zbornik radova sa stručno-znanstvenih skupova u Čakovcu. 1996-2000., Čakovec, 2000., 60–70.  
 Vinko Žganec: *Hrvatske pučke popijevke iz Međimurja*: Knjiga I. i II., Zavod za istraživanje folklor, Zagreb, 1990.

## Dokumenti

<http://ihjj.hr/clanak/strigovska-skupina-govora-na-popisu-nematerijalne-kulturne-bastine/167/>

[https://mmc.hr/price\\_art32.html](https://mmc.hr/price_art32.html)

Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, Narodne novine 10/2019 (215)

Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Osobni i socijalni razvoj za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj, Narodne novine 7/2019 (153)

**Abstract****A SMALL DICTIONARY OF THE MEĐIMURJE DIALECT**

A Small Dictionary of the Međimurje Dialect is a project that was created as a part of the Croatian teaching in the first grade of high school. According to the Annual Implementation Plan for the first grade, the assigned material includes the Croatian language with all its forms. In order to vividly present the forms of Croatian language, specifically, local tongues in Međimurje, students have created a digital Small Dictionary of the Međimurje Dialect with audio recordings. With this way of working, we encouraged the students to explain the difference between the Croatian language as a system of local tongues and the Croatian standard language, to critically select the appropriate digital technology, to collaboratively learn and work in a team, and to describe and accept their own cultural and national identity in relation to other cultures.

*Keywords: Dictionary, Međimurje Dialect, Croatian language teaching*



**Tomić, Draženko****BIOETIČKI PRILOZI GLASNIKA HKLD-a NA TEMU  
ZLOSTAVLJANJA DJECE I MLADIH****Uvod**

Strukovni kvartalni časopis *Glasnik Hrvatskoga katoličkoga liječničkoga društva (Glasnik HKLD-a)* u Zagrebu kontinuirano izlazi od 1991. godine u nakladi do najviše dvije i pol tisuće primjeraka. Zadatak časopisa je povezivati, informirati i promovirati Društvo, kako pišu Kolić & Galešić Ljubanović.<sup>1</sup> U trideset godina izlazenja časopisa, u njemu je objavljeno nešto više od dvije tisuće različitih priloga, kako je pokazao Tomić u bibliografiji časopisa.<sup>2</sup> Trećinu svih priloga čine stručni članci, ostalo su društvene vijesti i druge obavijesti, piše Tomić u sadržajnoj analizi časopisa.<sup>3</sup> Neki članci i izvješća u *Glasniku* bave se prijepornim pitanjima koja su zanimljiva za proučavanje i pod bioetičkim vidikom.

Tomić, Prskalo & Lorger u svom radu o bioetičkim sastavnicama praktične skrbi o kvaliteti života djece i mladih o *Glasniku* napominju kako ovaj časopis nije pedijatrijski časopis.<sup>4</sup> No, očito se u časopisu našlo dosta vrijednih priloga (i to s etičkog stanovišta!) koji u središtu svog zanimanja imaju upravo dijete. To potvrđuju i Tomić, Prskalo & Kudek-Mirošević pišući o *Glasnikovom* promicanju humanijeg odnosa prema djeci s poteškoćama u razvoju, posebno onoj s Down sindromom, HIV-pozitivnoj djeci, eutanaziji i palijativi terminalno bolesne djece.<sup>5</sup>

U prvom dijelu ovog rada spomenuto je nekoliko stručnih skupova i predavanja koji su se bavili psihičkim zdravljem djece i nasiljem nad djecom. Drugi dio rada priopćuje psihičke i somatske posljedice nasilja nad djetetom, kratkoročne i dugoročne oznake zlostavljanog i zanemarenog djeteta u njegovim razvojnim fazama. U ovom dijelu rada u osnovnim crtama je predstavljeno i nasilništvom među djecom u školi (*bullying*), prevalencija, kontekstualizacija i najznačajnije oznake. U trećem dijelu autor izlaže prijedloge koji idu za prevencijom zlostavljanja i zanemarivanja. Prevencija bi trebala obuhvatiti

<sup>1</sup> Marko KOLIĆ–Danica GALEŠIĆ LJUBANOVIĆ: *Prvih deset godina Hrvatskog katoličkog liječničkog društva (1991–2001)*, Glasnik Hrvatskoga katoličkoga liječničkoga društva (U nastavku: Glasnik HKLD-a), 2022/1. 27–42.

<sup>2</sup> Draženko TOMIĆ: *Bibliografija Glasnika HKLD-a 1991–2020*, Glasnik HKLD-a, 2021/3. 19–323.

<sup>3</sup> Draženko TOMIĆ: *Strukturni i tehnički dosezi Glasnika HKLD-a*, Glasnik HKLD-a, 2021/3. 4–18.

<sup>4</sup> TOMIĆ, Draženko–PRSKALO, Ivan–LORGER, Lorger: *Bioetičke sastavnice praktične skrbi o kvaliteti života djece i mladih*, U: Marina NIKOLIĆ–Medina VANTIĆ-TANJIĆ, (ur.) *Unapređenje kvalitete života djece i mladih*. Tuzla, Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, 139–147.

<sup>5</sup> TOMIĆ, Draženko–PRSKALO, Ivan–KUDEK MIROŠEVIĆ, Jasna: *Promoting a humane attitude towards children with disabilities. Bioethical approach*, U: 5th International Conference “New Perspectives on Global Education, Research and Innovation”, 27–28. 10. 2022. University of Shkodra, Albani.

društvo, medije, odgojno-obrazovne ustanove i pojedince. U ovom poglavlju se nalazi kratki opis CAP-programa prevencije zlostavljanja djece (*Child Assault Prevention*) kao i pokušaj interdisciplinarnog rješenja problema nasilja nad djecom koji bi uključivao sve društvene institucije pa i Crkvu. Posebni obiteljski razlozi zlostavljanja i zanemarivanja djece izloženi su u petom poglavlju, posebno utjecaj brakorazvodnih parnica i disfunkcionalnih obitelji na dijete, općenito destruktivan utjecaj nesigurnih i nestrukturiranih sredina. U narednom poglavlju je naglašena važnost komunikacije koju je potrebno uvježbavati još u obitelji. Na kraju članka spomenuti su još neki poremećaji kod djece i mladih: ADHD, poremećaji ponašanja, depresija, anoreksija i bulimija.

### **Stručni skupovi i predavanja o psihičkom zdravlju djece i nasilju nad njima**

Prvi stručni skup koji se bavio psihičkim zdravljem djece, a koji je popraćen u časopisu, održao se 1999. godine. Uz druge teme bavio se psihičkim razvojem djeteta do adolescencije (*D. Krapac*), utjecajem škole na psihičko zdravlje djece i mladih (*I. Sečen*), utjecajem medija na psihičko zdravlje mladih (*M. Mataušić*). Na skupu su analizirani najčešći oblici odstupanja u ponašanju mladih (*B. Marković*), zatim pojava i prevencija zlostavljanja (*D. Kocijan-Hercigonja*), maloljetnička delikvencija (*B. Cvetko*), psihoterapija i drugi oblici terapije (*Z. Gruden*).<sup>6</sup>

Na okruglom stolu „Nasilje nad djecom u suvremenom društvu“ dat je obuhvatan prikaz problem nasilja nad djecom u Hrvatskoj. Sudionici su predložili izradu nacionalnog plana prevencije nasilja; ukazali su na potrebu edukacije djece i kontinuiranu edukaciju stručnjaka; potrebu kontinuiranog praćenja i pomoći rizičnim skupinama; izradu jedinstvenih programa za detekciju problema kao i za praćenje njihove provedbe te organiziranje kvalitetne pomoći; reorganizaciju pravosudnih organa kako obzirom na kadrovsku strukturu tako i na načine rješavanja problema vezanih uz mlade.<sup>7</sup>

Održan je i interdisciplinarni simpozij na temu „Prevencija zlostavljanja u dječjoj dobi“ (2010.) na kom je sudjelovalo četrdesetak liječnika i prosvjetnih djelatnika. Predavači su ukazali na potrebu trajne edukacije i senzibiliziranja društva prema problemu zlostavljanja djece (*M. Jelavić*), na potrebu prevencije nasilja u prenatalnom razdoblju (*P. Hodžić*), na važnost najranijih odnosa roditelja s djetetom u prevenciji nasilja, edukaciji odgajatelja i stručnjaka u primarnoj zaštiti (*Kocijan-Hercigonja*), na izazove bulinga (*B. Puškarić-Saić*), na važnost suradničkog odnosa škole i roditelja (*L. Ilčić*), na mogućnosti Nacionalnog okvirnog kurikulumu koji bi trebao omogućiti kvalitetniji odgojno-obrazovni rad škole (*N. Lončarić Jelačić*), na CAP-program prevencije zlostavljanja djece (*G. Hitrec*), zatim na ulogu suvremenih medija u odgoju djece i prevenciji nasilja (*B. Mandarić*), te na ulogu vjere i vjerskog odgoja u prevenciji nasilja među djecom i mladima (*M. Nikić*).<sup>8</sup>

<sup>6</sup> *Obavijest o tečaju*, Glasnik HKLD-a, 1999/3. 59.

<sup>7</sup> Ana JURAS: *Okrugli stol: Nasilje nad djecom u suvremenom društvu* (Zagreb, 29. listopada 2009.), Glasnik HKLD-a, 2009/4. 36–37.

<sup>8</sup> Željka ŠUBARIĆ: *Simpozij: Prevencija zlostavljanja u dječjoj dobi* (Zagreb, 6. studenoga 2010.), Glasnik HKLD-a, 2010/3–4. 49–50.

O ulozi medicinske skrbi za dijete s teškoćama u razvoju a ponaosob u odnosu na zlostavljano dijete, uz ostalo, govorilo se i na simpoziju u Zagrebu (2013).<sup>9</sup> U izjavi s 11. kongresa FEAMC-a u desetoj točki stoji: „Želimo zaštititi našu djecu i mlade od zanemarivanja, zlostavljanja i drugih prijetnji njihovu zdravlju i dostojanstvu. Moramo osigurati odgovarajuće obrazovanje za sve aspekte života.“<sup>10</sup>

Na problem zlostavljanja i zanemarivanja djece i mladih ukazano je i kroz različita pojedinačna predavanja. Tako, Krnić u svom predavanju u Splitu donosi podatak da je 33% djece izloženo nekom od oblika nasilja. Poziva se na podatke *Svjetske zdravstvene organizacije* prema kojima je do 18. godine života seksualno uznemirivana ili zlostavljana svaka četvrta žena i svaki peti muškarac, od čeg je 30% žena i 15% muškaraca razvilo PTSP. I *bullying* je oblik nasilja kojeg karakterizira namjera da se povrijedi druga osoba uz neravnomjernu raspoređenost snaga - jači protiv slabijeg.<sup>11</sup>

Jurković-Petrušić je u Rijeci na prigodnom predavanju iznijela statistike o ozljeđivanju djece. Oko 10% ozljeda djece mlađe od 5 godina posljedica je zlostavljanja. Najčešće su zlostavljana djeca u dobi 4. – 8. godine.<sup>12</sup> Prema podacima koje je Jurić iznio na predavanju u Splitu, u SAD-u je godišnje na ovaj ili onaj način zlostavljano oko tri milijuna djece. Od tog broja je njih 160.000 zadobilo ozljede opasne po život. U Hrvatskoj je periodu 1991.-1995. prijavljeno 13.698 zlostavljanja djece. Nešto noviji podaci (2005.), tvrdi Jurić, pokazuju kako je u Hrvatskoj zlostavljano 10-20% djece.<sup>13</sup>

U časopisu su donijeti i rezultati jedne studije u kojoj je pokazano kako većina slučajeva zlostavljanja djece ostane neprijavljena. Gotovo 60% mladih u dobi od 10 do 17 godina anketiranih u ovdje citiranoj studiji tvrde da su žrtve nasilja, zlostavljanja ili zločina, ali niti polovica njih zlostavljanje nije prijavila. Otud se konstatira kako zlostavljanje u djetinjstvu i adolescenciji ostaje skriveni problem.<sup>14</sup>

### Zlostavljanje i zanemarivanje djece

Nasilje nad djecom može se dogoditi u svakoj obitelji i na svakom mjestu, ovisno je o nizu čimbenika poput kulturoloških i tradicijskih, socioekonomskih i religijskih, pa i psiholoških čimbenika, konstatira Jurić.<sup>15</sup> Puškarić-Saić i Jureša pišu o oblicima nasilja (fizičko, emocionalno, seksualno i zanemarivanje), o nasilnicima (roditelji, braća i sestre, rođaci, obiteljski prijatelji i poznanici,

<sup>9</sup> Dubravka LIPOVAC: *IV. simpozij Život u krilu zdrave obitelji (Zagreb, 10–11. listopada 2013.)*, Glasnik HKLD-a, 2013/4. 55–56.

<sup>10</sup> *Deklaracija s XI. Kongresa Europske federacije katoličkih liječničkih udruga (Gdansk 2008.)*, Glasnik HKLD-a, 2008/3. 42.

<sup>11</sup> *Predavanje: Silvana Krnić Najčešći psihički poremećaji u dječjoj i adolescentnoj dobi (Split, 4. svibnja 2009.)*, Glasnik HKLD-a, 2009/2. 41–42. (U nastavku: *Predavanje, 2009.*)

<sup>12</sup> Vanja GRBAC GREDELJ: *Predavanje: Jasna Jurković Petrušić Zaštita djece od zlostavljanja i zanemarivanja*, Glasnik HKLD-a, 2010/1–2. 43. (U nastavku: GRBAC GREDELJ, 2010.)

<sup>13</sup> IKA: *Predavanje: Ivo Jurić Sindrom zlostavljanog djeteta, (Split, 7. veljače 2005.)*, Glasnik HKLD-a, 2005/1. 77. (U nastavku: IKA, 2005.)

<sup>14</sup> *Većina slučajeva zlostavljanja djece ostane neprijavljena*, Glasnik HKLD-a, 2011/1. 49.

<sup>15</sup> IKA, 2005.

nasilnici u lokalnoj zajednici, pa i učitelji), o mjestu nasilja (roditeljski dom, obrazovna ustanova, susjedstvo, igralište, ulica, igraonica), području nanošenja ozljeda (tjeme, oči, usnice, uši, vanjski dijelovi podlaktice, prsti, leđa, stražnjica). One ukazuju i na obvezu koju propisuje zakonodavac u slučaju zlostavljanog djeteta (*Zakon o socijalnoj skrbi, Obiteljski zakon, Zakon o zaštiti od nasilja u obitelji* i drugi). Opisuju način konverzacije s djetetom koje je pretrpjelo nasilje: "Pitanja koja su poželjna otvorena su (I, što se onda dogodilo?), usmjerena (I što radiš kada si kod mame...?), i s mogućim izborom odgovora (Jesi li bio u odjeći ili ne?). Treba izbjegavati specifična pitanja (Je li te striček dirao po tijelu?) i sugestivna pitanja (Rekli su mi da te je striček dirao po guzi. Je li to točno?)."<sup>16</sup> Konačno, one pišu i o tom kako roditelji mogu sprječavati nasilje među djecom.

Kocijan-Hercigonja podrobnije nabraja oznake zlostavljane djece u priješkolskoj dobi: imaju probleme spavanja (od straha da pođu spavati do noćnih mora), razvijaju regresivne oblike ponašanja, mogu imati usporeniji psihički i fizički razvoj, izostaje dječja radost, interes, radoznalost, komunikacija, djeluju izgubljeno, otupjelo, tjeskobno i bespomoćno. Zlostavljana djeca se postavljaju u *skrivajući položaj* kako bi bila što manje primjetljiva. Na pokušaj približavanja reagiraju pokretima skrivanja i obrane. U psihološkom funkcioniranju takva djeca su zatvorena i često ostavljaju dojam usporenog psihomotornog razvoja, djeluju prestrašeno, usamljuju se, teško ih je motivirati za bilo kakve aktivnosti, kako odrastaju, moguće konflikte rješavaju agresijom. Ista autorica upućuje i na moguće znakove fizičkog zlostavljanja po tijelu.<sup>17</sup>

Kratkoročne posljedice *fizičkog zlostavljanja* djeteta navodi Jurković-Petrušić: smetnje pozornosti i koncentracije, izostajanje iz škole, glavobolja, smetnje vida, sluha i ravnoteže, mučnina, povraćanje, proljev; vidljivi ožiljci od opekotina, nepravilno srasli lomovi kostiju; psihičke promjene poput ljutnje, agresivnosti, stida, sumnjičavosti, destruktivnosti. Dugoročne posljedice fizičkog zlostavljanja djece su emocionalni poremećaji: PTSP, anksioznost, fobije, nisko samopoštovanje, suicidalnost, narkomanija i alkoholizam, neuspjeh u školi i u životu.<sup>18</sup> Gore spomenuti Jurić kao najčešće posljedice fizičkog zlostavljanja djeteta spominje unakaženije djeteta i traumatske ozljede mozga. Zlostavljano dijete u svojoj nemoći te pod pritiskom osjećaja krivnje i ambivalentnih emocija rijetko samo potraži pomoć.

*Emocionalno zlostavljanje* podrazumijeva trajno neiskazivanje ljubavi i pažnje, ismijavanje i podrugivanje. Trećina djece je povremeno izložena emocionalnom zlostavljanju. Ovaj oblik zlostavljanja u djetetu izaziva psihičke traume: gubitak samopouzdanja, samopoštovanja i razne neurotske poremećaje, probleme u razvoju osobnosti, probleme u interpersonalnim odnosima, poremećaje govora itd., navodi Jurić.<sup>19</sup> Emocionalno prikraćenoj djeci, kao i onoj zlostavljanoj nedostaje radost, bezvoljna su i apatična, imaju problem spavanja i

<sup>16</sup> Branka PUŠKARIĆ SAIĆ–Vesna JUREŠA: *Nasilje i zlostavljanje među mladima s motrišta školskog liječnika*, Glasnik HKLD-a, 2013/2. 22–26. (U nastavku: PUŠKARIĆ SAIĆ, 2013.)

<sup>17</sup> Dubravka KOČIJAN HERCIGINJA: *Značajke zlostavljanja rane dječje dobi*, Glasnik HKLD-a, 2013/2. 19–21. (U nastavku: KOČIJAN HERCIGINJA, 2013.)

<sup>18</sup> GRBAC GREDELJ, 2010.

<sup>19</sup> IKA, 2005.

hranjenja, malokad plaču u susretu sa stranim osobama, suzdržana su, ne gledaju sugovornika u oči, izbjegavaju svaki tjelesni kontakt; u društvu vršnjaka zauzimaju pasivnu ulogu i usamljuju se, ne pokazuju inicijativu niti zadovoljstvo ili su agresivna, čak iritativna, tvrdi Kocijan-Hercigonja.<sup>20</sup>

Što se tiče *spolnog zlostavljanja* posebno su izložena djeca u dobi od 4. do 8. godine starosti. Navodno, svaka četvrta djevojčica i svaki šesti dječak doživi neki oblik takvog zlostavljanja. Najčešći počinitelji (njih 80%) su djeci poznate i bliske osobe: roditelji, rođaci, skrbnici, susjedi i drugi. Kod djece izložene tom tipu nasilja javlja se povučенost, depresivnost, histeričnost, problemi u odnosu s vršnjacima, djeca gube povjerenje u ljude, imaju nelagodu prilikom fizičkog kontakta, pretjerano brinu za braću i sestre, mogući su pokušaji samoubojstva.<sup>21</sup> Kocijan-Hercigonja tvrdi da je spolno zlostavljanje teško prepoznati jer djeca u ranijoj dobi ne znaju što je dopušteno, a što nije. Djeca počinju shvaćati što im se događa tek kad odrastu. No, tad su već manipulacijom zlostavljača razvili i osjećaj stida, odgovornosti, obvezu čuvanja tajni. Stoga obično ne traže pomoć. Ono što se kod djece te dobi može registrirati, neobičan je odnos sa zlostavljačem. Dijete istodobno pokazuje potrebu biti blisko s takvom osobom, a ujedno izbjegava ostati nasamo s tom osobom. Ponekad će u igri ponavljati riječi koje je čulo od zlostavljača. Nešto starija djeca, ona predškolske dobi, povući će se od okoline, moguće da će imati izraz nesigurnosti. Kod djece školskog uzrasta moguće je seksualizirano ponašanje: često pokazuju veći interes za spolne organe, masturbiraju intenzivnije nego što to odgovara dobi i rade aktivnosti koje podsjećaju na seksualni odnos.<sup>22</sup>

*Zanemarivanje* je najčešće kod djece do dvije godine: sama su u kući, ne vodi se briga jesu li gladna, žedna ili su u opasnosti.<sup>23</sup> Zanemarivanje podrazumijeva i neprikladnu njegu, nebrigu oko zdravstvenog stanja i razvoja, neishranjenost ili pretilost i drugo. Zanemarivanje se obično manifestira kao edukativno, zdravstveno, fizičko i emocionalno. Kocijan-Hercigonja piše da zanemarena djeca u prije-školskoj dobi najčešće prolaze neprepoznata. U skupini vršnjaka nikad neće ništa tražiti za sebe, neće se obraćati odgajateljici ili učiteljici, pasivno će čekati hranu ili zadatak, neće se uključivati u igru ili bilo kakve druge aktivnosti. Takva djeca su već u ranoj dobi stvorila o sebi sliku da zapravo niti ne postoje za okolinu. Jasno je da će takvo dijete odrastanjem zadržati isti način ponašanja koji uključuje nijekanje vlastitih sposobnosti. Takva djeca su predodređena za ulogu žrtve.<sup>24</sup>

Nasilništvom među djecom u školi (*bullying*) uz ostalo pozabavile su se autorice Puškarić-Saić i Jureša. One *bullying* razlikuju od „normalnog“ sukoba vršnjaka pri kojem ne postoje elementi navedeni za nasilništvo. U slučaju „normalnog“ sukoba djeca mogu dati razloge zašto su u sukobu, ne inzistiraju da mora biti po njihovom pod svaku cijenu, mogu se ispričati ili prihvatiti da nitko nije pobijedio, mogu slobodno pregovarati da bi zadovoljili svoje potrebe, mogu

---

<sup>20</sup> KOCIJAN HERCIGINJA, 2013.

<sup>21</sup> IKA, 2005.

<sup>22</sup> KOCIJAN HERCIGINJA, 2013.

<sup>23</sup> IKA, 2005.

<sup>24</sup> KOCIJAN HERCIGINJA, 2013.

promijeniti temu i povući se iz neugodne situacije. *Bullying* je, pak, točno definirana situacija koja mora zadovoljiti šest činitelja: namjera da se nanese ozljeda ili šteta, određeno trajanje i intenzitet, moć nasilnika, ranjivost žrtve, manjak podrške i posljedice. Dakle, *bullying* je negativni postupak kad netko hotimično zadaje ili nastoji zadati ozljedu ili neugodnost drugome: riječima (prijetnjom, izrugivanjem, zadirkivanjem i grđenjem, omalovažavanjem), fizičkim kontaktom (udaranje rukama ili nogama, štipanje, sputavanje drugoga tjelesnim dodirima, guranje, rušenje, zatvaranje u neki prostor), psihološkim pritiskom (ucjenjivanje, oštećivanje imovine, krađa i bacanje stvari, prijeteći pogledi, neprijateljsko praćenje), socijalnom izolacijom (izbjegavanje, ignoriranje, isključivanje iz aktivnosti, ogovaranje i širenje zlobnih tračeva, pritisak na druge da se ne druže sa zlostavljanim djetetom). Postotak žrtava bulinga u visoko razvijenim zemljama kreće se od 15 do 20%. Utvrđeno je da su češće zlostavljana obojena djeca, djeca s posebnim potrebama, djeca niskorazvijenog samopoštovanja i manje društvena djeca; zatim da dječaci češće provode fizičko nasilništvo dok su djevojčice sklonije indirektnom bulingu; da dječaci češće zlostavljaju dječake, a djevojčice su zlostavljane i od djevojčica i od dječaka; da stariji nasilnici češće provode indirektni *bullying* među vršnjacima, dok mlađi većinom provode nasilništvo u vlastitom razredu. Autorice su ukazale i na zajedničke oznake nasilnika: agresivnost i učestali sukobi s vršnjacima, neprimjerene reakcije na kritike i zadirkivanje, nagao temperament, iznimna ljutnja i osveta, loša pažnja i koncentracija, loš uspjeh u školi, sklonost kriminalnim radnjama i ponašanju, izloženost fizičkom i emocionalnom zlostavljanju u obitelji, okrutnost prema životinjama. S druge strane, žrtve nasilništva su najčešće pasivna djeca, fizički slabija ili hendikepirana, s teškoćama u učenju, često anksiozna, djeca prema kojima se obitelj odnosi previše zaštitnički. Zbog nasilništva takva djeca-žrtve imaju problema sa slabim apetitom, učestalije obolijevaju od uobičajenih dječjih bolesti, mogu imati fobiju od škole, poremećaj spavanja, poremećaj ponašanja, glavobolje, trbobilje, mokrenje u krevet, depresivnost, anksioznost, a mogući su i suicidi. Kako prepoznati dijete izloženo zlostavljanju vršnjaka? Druga djeca ga zamjetno zadirkuju, omalovažavaju, uzimaju stvari, ignoriraju, zanemaruju, ne uključuju u zajedničke igre; na djetetu su vidljive ozljede ili oštećenja stvari; rijetko doma dovode prijatelje i rijetko koga posjećuje; češće traži pomoć odraslih, izbjegava neke putove, mjesta okupljanja, nevoljko odlaze u školu, gubi zanimanje za učenje, loše spava, traži više novaca, gubi stvari, ne razgovara. Autorice Puškarić-Saić i Jureša tvrde kako na pojavu bulinga ne utječe veličina razreda ili škole, niti to je li riječ o gradskoj ili seoskoj sredini. Ključna je učinkovitost školske politike nenasilništva, stav učitelja u konkretnoj situaciji, nadzor odraslih nad slobodnim vremenom učenika. Preporučuju rad sa svim učenicima na razvoju vještina nenasilnog rješavanja sukoba, razvoj empatije i dosljednosti, informiranje o programima prevencije nasilja među djecom, uklanjanje rizičnih čimbenika, rastavljanje skupina sklonih nasilnom ponašanju, nadgledanje problematičnih područja, preventivni razgovor s učenicima kod kojih je uočena sklonost nasilju i suočavanje s mogućim posljedicama njihova nasilničkog ponašanja.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> PUŠKARIĆ SAIĆ, 2013.

### Prevenција zlostavljanja i zanemarivanja djece

Kocijan-Hercigonja baveći se značajkama zlostavljanja rane dječje dobi ističe kako je djetetu potrebno osigurati optimalne uvjete za rast i razvoj. Dijete treba biti sretno i sigurno, s povjerenjem gledati u svijet. Za ostvarenje tog ideala potrebno je educirati odrasle, ponaosob one koji namjeravaju imati djecu – dakle, mlade osobe – kako bi se, ako slučajno postoji, prekinuo trans-generacijski prijenos nasilja. Nositelj bi edukativnih aktivnosti trebalo biti osviješteno društvo u cjelini, a posebno odgojno-obrazovne ustanove. I sveprisutni mediji su bitan čimbenik u primarnoj prevenciji nasilja. Oni djelatno sudjeluju u mijenjanju stavova i senzibiliziranju javnosti. Svi bi, pak, trebali naučiti pomoći zlostavljanom i zanemarenom djetetu da razvije samopouzdanje, radost i povjerenje u okolinu.<sup>26</sup> Konačno, na osobnoj razini, svaki onaj koji je možda i sam bio zanemarivan ili zlostavljan, treba trudom i radom pružiti sigurnost zaplašenom i utjehu uplakanom djetetu u sebi kako bi konačno i ono odraslo i živjelo slobodno.

Pitanjem prevencije zlostavljanja djece pozabavila se Hitrec podrobno prikazavši CAP-program prevencije zlostavljanja djece (*Child Assault Prevention*). Program je nastao u SAD-u 1978. U Hrvatskoj se provodi unazad četvrt stoljeća. Program u svojim varijantama obuhvaća predškolsku dob, adolescente i djecu s intelektualnim teškoćama. CAP-program polazi od stava da je napad kršenje i ugrožavanje osnovnih ljudskih prava, da svi ljudi i sva djeca imaju pravo biti sigurni i slobodni. U svim varijantama programa prisutne su tri aktivnosti: predavanje za zaposlenike vrtića/škola, predavanje za roditelje i radionice za djecu. Vrtićko odnosno školsko osoblje biva upoznato s vrstama zlostavljanja djece, s tjelesnim, emocionalnim, spolnim i socijalnim karakteristikama žrtava napada, s tradicionalnim pristupom prevenciji zlostavljanja. Od praktičnih stvari tumači im se kako se postaviti prema djetetu koje otkriva zlostavljanje, kako prijaviti moguće zlostavljanje, zakonska prava i odgovornosti. Predavanje za roditelje uključuje slične informacije kao i predavanje za osoblje. Radionice za djecu bave se situacijama u kojima su povrijeđena dječja osobna prava. Simuliraju napad vršnjaka, napad nepoznate odrasle osobe i napad poznate odrasle osobe. Kroz vođenu grupnu raspravu, igranje uloga ili scenarije, djeca uče strategije kako se zaštititi. Djeca u CAP-programu uče jasno i glasno kazati NE onome tko ih pokušava ugroziti, u opasnosti pobjeći na najbliže sigurno mjesto, vikati, tražiti pomoć odraslih ili vršnjaka, držati se na distanci u razgovoru s nepoznatim osobama, ne prihvaćati poklone, obećanja, ponude, a ukoliko su već uhvaćena da nepoznatu osobu pokušaju zbuniti udaranjem u osjetljive dijelove tijela, da se ne upuštaju u potragu za nepoznatom osobom i sl. Nastoji im se pojasniti razlika između dobre i loše tajne. Djeca koja su prošla program pokazuju više preventivnog znanja i vještina od onih koja nisu bila uključena u program. Valja spomenuti i to kako kritičari ove vrste edukacije ističu kako edukacije nisu primjerene dječjem emocionalnom, kognitivnom, neurobiološkom i moralnom

---

<sup>26</sup> KOCIJAN HERCIGINJA, 2013.

razvoju, da im je učinkovitost sugestivna a ne stvarna te da mogu izazvati pretjerani strah i negativne reakcije na iskazivanje normalne naklonosti.<sup>27</sup>

O prevenciji nasilja u *Glasniku* piše i Iličić. On tvrdi kako problem nasilničkog ponašanja ne počinje u trenutku početka provođenja nasilja. On počinje puno ranije. Zato naglašava potrebu za prevencijom nasilja istodobno s potrebom za odgojem cjelovite osobe. Tvrdi da što je odgoj cjelovitiji to će biti manje potrebe za saniranjem nasilja u društvu. „Samoodgoj, izgradnja zdrave mlade osobe koja će znati dobro komunicirati i koja će poštivati sve ljude bez obzira na razlike, može prevenciju nasilja učiniti uspješnom.“<sup>28</sup>

Nikić problemu prevencije nasilja pristupa na interdisciplinarni način, s posebnim naglaskom na doprinos religije. Tumači osnovne pojmove i donosi rezultate istraživanja, nabroja psihološke karakteristike nasilne djece i upućuje na njihovu emocionalnu nestabilnost. Spominje utjecaj sredstava masovnog komuniciranja na delinkvenciju mladih, utjecaj obitelji i okoline na kriminalno ponašanje mladih. Prokazuje i začarani krug mladog nasilnika, opisuje psihološke karakteristike djece koja su sklona nasilju. Upozorava na nužnost uvježbavanja komunikacije te donosi i neke biblijski savjete u prevenciji nasilja. Predstavlja neke psihološke i duhovne poticaje za prevenciju i liječenje nasilja među djecom. Uz ostalo spominje škole za nasilnu djecu, predlaže organiziranje djece u sportske i vjerske organizacije, usađivanje vrijednosti i odgovornog stava prema životu. Poziva na suradnju svih društvenih institucija, pa i Crkve, u nastojanju odgajati djecu i mlade za vrijednosti i odgovornost prema vlastitom i tuđem životu.<sup>29</sup>

### Obiteljski razlozi zlostavljanja i zanemarivanja djece

Djeca imaju pravo na najbolje uvjete obiteljskog života te na najviše dostižne standarde zdravlja.<sup>30</sup> Roditeljska ljubav je temeljna vrednota koja utječe na mentalni razvoj djeteta, pokretačka snaga koja podržava i usmjeruje odgojni napor, daje djeci sigurnost u odrastanju, tvrdi Župan.<sup>31</sup> Kocijan-Hercigonja ukazuje na to da su navike zlostavljanja i zanemarivanja nerijetko povezane s obiteljskim predrasudama, kulturalnim značajkama i generacijskim prijenosom.<sup>32</sup> Na drugom mjestu ona navodi kako istraživanja pokazuju da djeca odrasla u nesigurnim i nestrukturiranim sredinama (dakle, u sredinama bez pozitivnih i jasnih stavova i vrijednosti, u sredinama u kojima je sve moguće, a istovremeno ništa normalno nije moguće, u sredinama s različitim pravilima za jednu te istu situaciju), dakle, djeca suočena s patologijom roditelja i njihovim dvostrukim moralom, tijekom

<sup>27</sup> Gordana HITREC: *Prikaz CAP-programa prevencije zlostavljanja djece*, u *Glasnik HKLD*, 2013/3. 12–17.

<sup>28</sup> Ladislav ILIČIĆ: *Važnost odgojnog djelovanja u prevenciji nasilja*, *Glasnik HKLD-a*, 2013/2. 26–29.

<sup>29</sup> Mijo NIKIĆ: *Utjecaj vjere i vjerskog odgoja na prevenciju nasilja u djece*, *Glasnik HKLD-a*, 2013/3. 23–29.

<sup>30</sup> *Završna izjava 8. kongresa saveza katoličkih liječničkih udruga (FEAMC): Današnja medicina i naša predodžba o čovjeku*, Prag, 8–9. lipnja 1996. godine, *Glasnik HKLD-a*, 1996/3. 8.

<sup>31</sup> Valter ŽUPAN: *Poruka za XVI. Dan života: Obitelj – najveća pomoć djeci*, *Glasnik HKLD-a*, 2011/1. 20.

<sup>32</sup> KOCIJAN HERCIGINJA, 2013.



života razvijaju niz psihičkih odstupanja, poremećaja i bolesti. Porast agresije samo je jedan od načina reagiranja na promjene moralnih vrijednosti i neetičnost osoba koje bi trebale biti identifikacijski modeli. Ukoliko se navedenom pribroje besperspektivnost i nesigurnost života, odnosno pritisak različitih selekcija koje pretpostavljaju znatan uspjeh, onda ne čudi što mladi pribjegavaju alkoholu, drogi, pa i suicidu. Prema Kocijan-Hercigonja, narodi, skupine i obitelji koji njeguju vrijednosni sustav temeljen na razlikovanju dobra i zla, koji vrednuju i nagrađuju dobro, manje su opterećeni psihičkim poteškoćama i bolestima.<sup>33</sup>

Za djecu su posebno traumatične roditeljske rastave braka odnosno partnerstva. U studiji Petera J. Riga tematiziraju se poteškoće kod djece, žrtava rastave braka. Autor ukazuje na činjenicu da je rastava nerijetko tek završni događaj neskladnog i neuspjelog braka. Posebnu pozornost posvećuje ulozi djeteta u neuspjelom braku, problemima skrbnništva nad djetetom, psihološkim problemima koje dijete proživljava prije i poslije rastave roditelja, reperkusijama na djetetovo vladanje u adolescentnoj i odrasloj dobi. Rigova studija sadrži gotovo sve što bi trebalo znati o poteškoćama koje dijete proživljava pri okončanju neuspjelog braka.<sup>34</sup> I Salajpal se u knjizi *Ranjeni životi* bavi negativnim posljedicama roditeljskih emotivnih kriza i razvoda. Tvrdi da vrlo često roditelji u brakorazvodnoj parnici nisu svjesni svog razornog djelovanja na vlastitu djecu, naročito na adolescente. Svojim ponašanjem (nijekanje i nevjerica, ljutnja i žalost, krivnja, strah i panika) koje je povezano s prekomjernom brigom za budućnost djeteta, roditelji često preoptereće djecu. Ona kad odrastu oklijevaju i formalno zasnovati bračnu zajednicu zbog traumatičnih iskustava svojih roditelja.<sup>35</sup>

Da se poteškoće u obitelji itekako odražavaju i na ponašanje djece u školi, ponaosob na školske rezultate, tvrdi Samjić. U svojoj dugogodišnjoj praksi školskog liječnika Samjić se pozabavila djecom koja su imala negativne ocjene iz više predmeta. Budući da su psihofizički bila potpuno zdrava, te da su gotovo uvijek imala i problematično ponašanje, doktorica je tražila susret s njihovim roditeljima. Utvrdila je kako se u 95% slučajeva kod takve djece radilo o teškim obiteljskim prilikama, uzrokovanim, blago rečeno, neusklađenošću odnosa supružnika. Dijete je proživljavalo svu težinu nesređenog braka, nemire i svađe. Tako opterećeno, dijete se nije niti moglo sabrati u učenju.<sup>36</sup>

Detektiranje problema koje generiraju disfunkcionalne obitelji, urodilo je makar i na deklarativnoj razini, inicijativama koje su išle za pomoći roditeljima u odgoju djece, suradnji sa društvenim ustanovama koje vode skrb o djeci, mladima i obiteljima, pomoći pri rastavama posebno u svezi mirenja i dodjele djece.<sup>37</sup> S druge strane, pri raspravi o „Prijedlogu Zakona o obitelji“, upozoreno je na druge krajnosti kao, omogućavanje dječje tužbe protiv roditelja, dopuštanje noćnih izlazaka malodobnicima od 16 godina, centrima za socijalnu skrb dato je pravo

<sup>33</sup> Dubravka KOCIJAN HERCIGINJA: *Znanstveno-etički pristup u mentalnom zdravlju, posebno djece*, Glasnik HKLD-a, 2008/2. 16–19.

<sup>34</sup> Anton ŠVAJGER: *Prikaz časopisa The Linacre Quarterly*, Glasnik HKLD-a, 1994/1–2. 14–17.

<sup>35</sup> Maja PERAICA: *Tereza Salajpal: Ranjeni životi – Suočavanje s gubicima*, Alinea, Zagreb 2008., Glasnik HKLD-a, 2008/3. 43.

<sup>36</sup> Nada SAMJIĆ: *Glas Koncila o našoj članici u Šibeniku*, Glasnik HKLD-a, 1998/1–2. 42.

<sup>37</sup> Vera SLATINSKI: *IV. susret djelatnika u obiteljskom pastoralu Velika Gorica, 3. srpnja 1999.*, Glasnik HKLD-a, 1999/3. 33–35.

odlučivanja o tom s kojim će roditeljem dijete živjeti, te određivanje vremena i načina susreta i druženja djeteta s drugim roditeljem. Skrenuta je pozornost na članke prijedloga zakona kojima se roditeljima može oduzeti pravo življenja s djecom, i roditeljska skrb, što su neki shvatili kao legaliziranje otimanja djece. K tom je, kako se ovdje navodi, olakšana rastava braka a izostavljena stručna pomoć prilikom rastave.<sup>38</sup>

*Glasnik* je u jednom prilogu upozorio i na izloženost djece duhanskom dimu u roditeljskom domu kao jedan od najčešćih oblika zlostavljanja i ugrožavanja dječjeg zdravlja. Djeca čiji roditelji puše češće obolijevaju od upale pluća i imaju oslabjelu funkciju disanja.<sup>39</sup> Ukazano je i na rezultate neke studije objavljene u internet-izdanju *Journal of Pediatrics and Neonatology* prema kojoj je pozitivna anamneza o namjernom prekidu trudnoće u korelaciji s učestalijom fizičkom agresijom prema djeci rođenoj djeci poslije prekida trudnoće. Rezultati su dobiveni analizom podataka prikupljenih od 237 žena s niskim materijalnim primanjima koje su fizički zlostavljale ili zapuštale barem jedno od vlastite djece ili su dopustile da to čini netko drugi.<sup>40</sup>

Ukazano je i na to kako djeca i mladi koji su izloženi televizoru više od tri sata dnevno imaju viši rizik za poremećaje učenja i pozornosti. Rezultati su to ankete objavljene u časopisu *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine* (svibanj, 2007.). Pretežno su to djeca i mladi iz industrijaliziranih zemalja. Oni više od 90% vremena provedenog pred televizorom prate zabavne programe. Predug boravak pred televizorom dovodi se u svezu s problemima s učenjem, ne samo zbog oduzimanja vremena koje bi se inače koristilo za čitanje i domaći uradak, nego i zbog tog što boravak pred televizorom i praćenje zabavnih programa zahtijeva manje intelektualnog napora i doprinosi nezainteresiranosti u školi, te navodno pospješuje probleme s pozornošću.<sup>41</sup>

### Ključna je komunikacija u obitelji

Kocijan-Hercigonja pišući o komunikaciji s djecom i adolescentima ističe kako su njihove reakcije i njihovo ponašanje nerijetko pod utjecajem ranijih iskustava, ponaosob odnosa u obitelji i okruženju. Smatra da uzroci koji dovode do nesigurnog *attachmenta* proizlaze iz promijenjenih odnosa roditelj-dijete, bilo kao rezultat objektivnih okolnosti bilo kao posljedica promjene roditeljskih postupaka. Rana privrženost (*attachment*) bitna je za sve kasnije odnose. *Sigurna privrženost* se ostvaruje onda kad osoba koja se brine o djetetu prepoznaje njegove potrebe i reagira u skladu s njima, jasna je u svojim zahtjevima, zaštićuje i brani dijete, dostupna mu je. Zbog vlastite nesigurnosti, subjektivnih problema ili objektivnih problema majka ne reagira na pravi način na djetetove potrebe. Ona možda i nenamjerno dijete izbjegava (*izbjegavajući attachment*), nije mu

<sup>38</sup> Ana VOLARIĆ MRŠIĆ: *Održana tiskovna konferencija o primjedbama na konačni prijedlog Zakona o obitelji*, Glasnik HKLD-a, 1998/4. 50–51.

<sup>39</sup> Ivica RUŽIČKA: *O moralnoj odgovornosti pušača*, Glasnik HKLD-a, 1995/3–4. 22–23.

<sup>40</sup> *Pobačaj povezan s višom stopom zlostavljanja djece*, Glasnik HKLD-a, 2007/2. 56.

<sup>41</sup> *Učestalo gledanje TV-a udruženo s poteškoćama učenja i pozornosti*, Glasnik HKLD-a, 2007/2. 56–57.

dostupna jer je zaokupljena svojim problemima. Ako je prisutna, u iskazivanju osjećaja izrazito je suzdržana (*rezistentni attachment*), ili je nedosljedna: njezini osjećaji osciliraju od prevelike nježnosti do nereagiranja i neprimjećivanja djetetovih potreba (*dezorganizirani attachment*). Kocijan-Hercigonja tvrdi kako dijete koje je odrastalo u nezaštićenom, nesigurnom odnosu, uz nedostatak ključne osobe kad mu je potrebna, može stvoriti o sebi sliku da nije važno, da nije dovoljno dobro, razviti nisko samopouzdanje. U odnosima tijekom razvoja otud dominiraju izbjegavanje, osjećaj manje vrijednosti, strah, nesigurnost i potreba da se zadovolje drugi, a svoje se potrebe ne smatraju važnima. Takva djeca poslije mogu biti žrtve okoline jer su prepoznata kao nesigurna i bez samopoštovanja, ne suprotstavljaju se, nasilje često doživljavaju kao nešto što su zaslužili. Mogu se prikloniti grupi djece sa sličnim oblicima ponašanja i kroz identifikaciju s njima razvijati neprimjerene oblike ponašanja ili se dokazivati kroz agresiju. Kocijan-Hercigonja se poziva na istraživanja koja pokazuju da 85% zlostavljane djece ima *nesigurnu privrženost (attachment)*. Iz te kategorije regrutiraju se i nasilnici i žrtve.<sup>42</sup> Salajpal se uz ostalo pozabavila odnosom djeteta i majke, problematikom ranog gubitka (napuštanja od strane majke) koje dijete doživljava poput smrti. Reakcija djeteta je bespomoćnost, krivnja, bijes, strah i užas. Dijete tuguje, ali tako da niječe gubitak (majke), ono traga za njom. Potraga može biti nesvjesna, ispoljavati se kao nemir i besciljna aktivnost. U nastavku tumači Bowlbyjevu teoriju *attachmenta* koja objašnjava univerzalnost bolnog odgovora na odvajanje od objekta prijanjanja i kasnije reakcije odrasle osobe na gubitak i odstupanja od normalnog žalovanja.<sup>43</sup>

Budući da se radi o djeci koja neće tražiti pomoć, zdravstveni djelatnik sa svog znanja i odgovarajućeg pristupa treba moći uspostaviti kontakt s mladim pacijentom. U kliničkoj slici najčešće dominira anksioznost, agresija, osjećaj usamljenosti, problemi u socijalnim interakcijama i dr. Upozorava na dodatnu otežavajuću okolnost koja se tiče komunikacije: ljudi – pa i djeca i adolescenti – sve manje i sve lošije komuniciraju, općenito se osjećaju sve više usamljeni i nesigurni.<sup>44</sup> Pri detektiranju zlostavljane djece Kocijan-Hercigonja predlaže promatrati odnos sumnjivog djeteta s roditeljima, s drugom djecom i s odraslima; promatrati djetetovu igru u kojoj dolazi do izražaja njegova nesigurnost, strah i nepovjerenje; analizirati dječje crteže, ponajprije sadržaj, korištene boje i bogatstvo detalja; primijeniti različite upitnike i skale.<sup>45</sup>

Jurković-Petrušić je ukazala je na odgovornost liječnika pedijataru u detekciji, prijavljivanju i prevenciji zlostavljanja. Prevencija se provodi u obliku seminara i intenzivnih kontakata s roditeljima, davanju podrške i savjeta roditeljima o odgojnim mjerama i disciplini, odgojnim metodama. Ustvrdila je da je važno prekinuti lanac zlostavljanja: zlostavljači su nerijetko i sami bili zlostavljani u djetinjstvu; zlostavljano dijete nerijetko i samo postane

<sup>42</sup> KOCIJAN HERCIGINJA, 2013.

<sup>43</sup> Tereza SALAJPAL: *Tugovanje – žalovanje*, Glasnik HKLD-a, 2007/1. 24–30.

<sup>44</sup> Dubravka KOCIJAN HERCIGONJA: *Uspješna komunikacija s djecom i adolescentima kao značajan čimbenik u procesu liječenja*, Glasnik HKLD-a, 2009/3. 15–17; 2012/1–2. 23–24.

<sup>45</sup> KOCIJAN HERCIGINJA, 2013.

zlostavljač.<sup>46</sup> U slučaju psihijatrijskog liječenja djece prema pravilima Havajske deklaracije potrebno je zatražiti pristanak od najbližeg zakonitog rođaka.<sup>47</sup>

### Drugi poremećaji u dječjoj i adolescentnoj dobi

Najčešće poremećaje ponašanja u dječjoj i adolescentnoj dobi obuhvatila je Krnić u svom predavanju. Među drugim poremećajima, istaknula je ADHD kao nasljedan poremećaj koji postoji i u odrasloj dobi, kojeg valja na vrijeme prepoznati i liječiti. Kod djece se može prepoznati kroz smetnje hranjenja, spavanja, učenja, koncentracije, kroz konfuznost mišljenja i nesposobnost donošenja odluka. Djeca s ovim poremećajem imaju veću mogućnost biti ispisana ili izbačena iz škole, uzročnici su prometnih nezgoda 2 - 4 puta češće nego li djeca bez tog poremećaja, češće stradavaju u prometu, češće posjećuju hitnu pomoć. Nižeg su obrazovanja i niži je postotak njihova zaposlenja, uzrokuju veći broj radnih nesreća. Dva puta su veći konzumenti opojnih sredstava, ranije stupaju u seksualne odnose, češće mijenjaju partnere, veća je zastupljenost trudnoća u njihovoj ranijoj dobi, kod njih su češće spolno prenosive bolesti i HIV pozitivnost. Roditelji djece s ovim poremećajem se 3 - 5 puta češće razvode; kod njih je 2 - 4 puta više partnerskih tučnjava. Djeca koja pate od ADHD-a ili od depresije su češće zlostavljana djeca nego li ona s tjelesnim manama. Nadalje, dr. Krnić ukazuje i na poremećaje ponašanja koji se očituju kao protivljenje i prkos. Uzrok poremećaja je bračna nestabilnost, bolest roditelja ili nedostatna skrb o djeci, slabo materinstvo, prenapućenost u obitelji, ovisnost o socijalnoj pomoći, stres, smještaj izvan obitelji. Manja je učestalost ovog poremećaja među visokorizičnim osobama ako su vjernici, ako su boljeg školskog uspjeha, višeg stupnja obrazovanja, ili ako su polaznici vojnih škola ponajviše zbog socioekonomske zbrinutosti, stega i oslonca u skupini.<sup>48</sup>

Poremećaji raspoloženja uključuju depresiju koja se kod djece očituje glavoboljom u 40% slučajeva. Djeca koja pate od depresije u 50% slučajeva imaju poremećaj ponašanja, 40% anksiozni poremećaj, a 25% poremećaj pozornosti, ističe dr. Krnić.<sup>49</sup> Upravo je o depresiji i suicidalnosti u djece i mladih govorila pedopsihijatar Kocijan-Hercigonja. Mitom je nazvala shvaćanje po kom je djetinjstvo razdoblje sreće, uvjerenje da djeca nemaju razloga za tugu. Prevalencija depresija u adolescenata je 47%, a upravo među njima su kandidati za suicid. Depresija se u djece prepoznaje po različitim somatskim, psihičkim, emocionalnim i socijalnim simptomima. Uzroci depresije najčešće su poremećeni odnosi roditelj-dijete, promjene ponašanja roditelja, kriza morala i vrijednosti obitelji i društva. To kod djeteta može rezultirati osamljenošću i nesigurnošću, tugom ili razdražljivošću, moguće i suicidom. U prevenciji depresije i suicida najvažnije je zdravo roditeljstvo, vraćanje normalnim roditeljskim običajima. Važno je da roditelji imaju vremena za svoju djecu i da svaku najavu suicida

<sup>46</sup> GRBAC GREDELJ, 2010.

<sup>47</sup> Havajska deklaracija Sujetskog psihijatrijskog udruženja, Glasnik HKLD-a, 1996/4. 15-17.

<sup>48</sup> Predavanje, 2009.

<sup>49</sup> Predavanje, 2009.

shvate ozbiljno. Mediji bi trebali djelovati edukativno, izbjegavati neprimjerene filmove, vijesti, tekstove i ilustracije, preporučuje Kocijan-Hercigonja.<sup>50</sup>

Anoreksija i bulimija su poremećaji prehrane. I do 50% ovih poremećaja prođe neprimijećeno, konstatira Krnić. Anoreksija ima najveću stopu smrtnosti od svih psihijatrijskih bolesnika među mladima od 13 do 18 godina. Oko 5% osoba s dijagnosticiranom anoreksijom nikad se potpuno ne oporavi, 20% ostaju kronični bolesnici, a 5% ih umire. Među ostale nezanemarive poremećaje valja ubrojiti tikove, poremećaje prilagodbe, specifične poteškoće učenja i zlorabu psihoaktivnih tvari. Krnić konstatira kako problem psihičkih poremećaja u dječjoj i mladenačkoj dobi ne može ostati samo psihijatrijski problem nego zahtijeva ozbiljan i adekvatan odgovor društva na svim njegovim razinama i mjerodavnim institucijama.<sup>51</sup>

### Zaključak

U ovom radu autor je predstavio rezultate svog istraživanja pisanja *Glasnika Hrvatskoga katoličkoga liječničkoga društva* o nasilju nad djecom. Ukazao je na kontinuirano zanimanje za problematiku nasilja nad djecom čega su izraz tematski skupovi permanentnog obrazovanja za liječnike i druge zainteresirane skupine i pojedince, kao i pojedinačna predavanja. Predavanja sa ovih skupova objavljuvana su u časopisu ili je uredništvo i samo naručivalo i objavljivalo članke takve tematike.

U izlaganju problematike zlostavljanja djece i mladih pretežno nije korištena stručna medicinska terminologija tako da i članke i izvješća mogu bez poteškoća čitati osobe izvan medicinske struke, no kompetentnost autora priloga nije izostala. Ipak, zbog naravi ovog strukovnog časopisa valja uočiti nešto značajniji naglasak na psiho-somatskim medicinskim aspektima zlostavljanja, na što upućuju nešto detaljnije anamneze. Više autora je iscrpno obradilo psihološki profil djece izložene nasilju i trajne posljedice koje mogu imati. U pristupu problematici nasilja nad djecom prisutna je interdisciplinarnost. Socijalni aspekti su spomenuti pod vidikom problematike u odgojno-obrazovnim ustanovama gdje moguće nasilje najčešće i postaje očito širem krugu ljudi. Naglašena je i uloga sigurne i strukturirane obitelji, roditeljske ljubavi i jasne vrijednosne orijentacije. Valja istaknuti i pohvaliti želju autora za uspostavljanjem učinkovite prevencije nasilja nad djecom te njihovo ukazivanje na potrebu edukacije odraslih, ponaosob onih koji namjeravaju imati djecu kako bi se prekinuo eventualni transgeneracijski prijenos nasilja. U prevenciji nasilja trebaju surađivati sve društvene institucije. Konačno, može se s pravom zaključiti da je u *Glasniku* problematika nasilja nad djecom solidno obrađena i predočena zainteresiranom čitateljstvu, te da je kao takva mogla biti značajan doprinos senzibiliziraju javnosti za problematiku nasilja koje se može dogoditi u svakoj obitelji i na svakom mjestu.

<sup>50</sup> Ivica RUŽIČKA: *Predavanje: Dubravka Kocijan Hercigonja Depresija i suicidalnost kod djece i adolescenata (Zagreb, 16. travnja 2008.)*, Glasnik HKLD-a, 2008/2. 43.

<sup>51</sup> *Predavanje*, 2009.

## Literatura

- Deklaracija s XI. Kongresa Europske federacije katoličkih liječničkih udruga (Gdansk 2008.)*, Glasnik Hrvatskoga katoličkoga liječničkoga društva, (U nastavku: Glasnik HKLD-a), 2008./3. 42.
- Vanja GRBAC GREDELJ: *Predavanje: Jasna Jurković Petrušić Zaštita djece od zlostavljanja i zanemarivanja*, Glasnik HKLD-a, 2010./1–2. 43.
- Havajska deklaracija Svjetskog psihijatrijskog udruženja*, Glasnik HKLD-a, 1996./4. 15–17.
- Gordana HITREC: *Prikaz CAP-programa prevencije zlostavljanja djece*, u Glasnik HKLD, 2013./3. 12–17.
- IKA: *Predavanje: Ivo Jurić 'Sindrom zlostavljanog djeteta, (Split, 7. veljače 2005.)*, Glasnik HKLD-a, 2005./1. 77.
- Ladislav ILIČIĆ: *Važnost odgojnog djelovanja u prevenciji nasilja*, Glasnik HKLD-a, 2013./2. 26–29.
- Ana JURAS: *Okrugli stol: Nasilje nad djecom u suvremenom društvu (Zagreb, 29. listopada 2009.)*, Glasnik HKLD-a, 2009./4. 36–37.
- Dubravka KOCIJAN HERCIGINJA: *Značajke zlostavljanja rane dječje dobi*, Glasnik HKLD-a, 2013./2. 19–21.
- Dubravka KOCIJAN HERCIGINJA: *Znanstveno-etički pristup u mentalnom zdravlju, posebno djece*, Glasnik HKLD-a, 2008./2. 16–19.
- Dubravka KOCIJAN HERCIGONJA: *Uspješna komunikacija s djecom i adolescentima kao značajan čimbenik u procesu liječenja*, Glasnik HKLD-a, 2009./3. 15–17; 2012./1–2. 23–24.
- Marko KOLIĆ–Danica GALEŠIĆ LJUBANOVIĆ: *Prvih deset godina Hrvatskog katoličkog liječničkog društva (1991–2001)*, Glasnik HKLD-a, 2022./1. 27–42.
- Dubravka LIPOVAC: *IV. simpozij Život u krilu zdrave obitelji (Zagreb, 10.–11. listopada 2013.)*, Glasnik HKLD-a, 2013./4. 55–56.
- Mijo NIKIĆ: *Utjecaj vjere i vjerskog odgoja na prevenciju nasilja u djece*, Glasnik HKLD-a, 2013./3. 23–29.
- Obavijest o tečaju*, Glasnik HKLD-a, 1999./3. 59.
- Maja PERAICA: *Tereza Salajpal: Ranjeni životi – Suočavanje s gubicima, Alinea, Zagreb 2008.*, Glasnik HKLD-a, 2008./3. 43.
- Pobačaj povezan s višom stopom zlostavljanja djece*, Glasnik HKLD-a, 2007./2. 56.
- Predavanje: Silvana Krnić Najčešći psihički poremećaji u dječjoj i adolescentnoj dobi (Split, 4. svibnja 2009.)*, Glasnik HKLD-a, 2009./2. 41–42.
- Branka PUŠKARIĆ SAIĆ–Vesna JUREŠA: *Nasilje i zlostavljanje među mladima s motrišta školskog liječnika*, Glasnik HKLD-a, 2013./2. 22–26.
- Ivica RUŽIČKA: *O moralnoj odgovornosti pušača*, Glasnik HKLD-a, 1995./3–4. 22–23.
- Ivica RUŽIČKA: *Predavanje: Dubravka Kocijan Hercigonja Depresija i suicidalnost kod djece i adolescenata (Zagreb, 16. travnja 2008.)*, Glasnik HKLD-a, 2008./2. 43.
- Tereza SALAJPAL: *Tugovanje – žalovanje*, Glasnik HKLD-a, 2007./1. 24–30.

- Nada SAMJIĆ: *Glas Koncila o našoj članici u Šibeniku*, Glasnik HKLD-a, 1998./1–2. 42.
- Vera SLATINSKI: *IV. susret djelatnika u obiteljskom pastoralu Velika Gorica, 3. srpnja 1999.*, Glasnik HKLD-a, 1999./3. 33–35.
- Željka ŠUBARIĆ: *Simpozij: Prevencija zlostavljanja u dječjoj dobi (Zagreb, 6. studenoga 2010.)*, Glasnik HKLD-a, 2010./3–4. 49–50.
- Anton ŠVAJGER: *Prikaz časopisa The Linacre Quarterly*, Glasnik HKLD-a, 1994./1–2. 14–17.
- Draženko TOMIĆ: *Strukturni i tehnički dosezi Glasnika HKLD-a*, Glasnik HKLD-a, 2021./3. 4–18.
- Draženko TOMIĆ: *Bibliografija Glasnika HKLD-a 1991–2020*, Glasnik HKLD-a, 2021./3. 19–323.
- TOMIĆ, Draženko–PRSKALO, Ivan–KUDEK MIROŠEVIĆ, Jasna: *Promoting a humane attitude towards children with disabilities. Bioethical approach*, U: 5th International Conference "New Perspectives on Global Education, Research and Innovation", 27–28. 10. 2022., University of Shkodra, Albani.
- TOMIĆ, Draženko–PRSKALO, Ivan–LORGER, Lorgjer: *Bioetičke sastavnice praktične skrbi o kvaliteti života djece i mladih*, U: Marina NIKOLIĆ–Medina VANTIĆ–TANJIĆ, (ur.) *Unapređenje kvalitete života djece i mladih*. Tuzla, Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, 2022. 139–147.
- Učestalo gledanje TV-a udruženo s poteškoćama učenja i pozornosti*, Glasnik HKLD-a, 2007./2. 56–57.
- Većina slučajeva zlostavljanja djece ostane neprijavljena*, Glasnik HKLD-a, 2011./1. 49.
- Ana VOLARIĆ MRŠIĆ: *Održana tiskovna konferencija o primjedbama na konačni prijedlog Zakona o obitelji*, Glasnik HKLD-a, 1998./4. 50–51.
- Završna izjava 8. kongresa saveza katoličkih liječničkih udruga (FEAMC): Današnja medicina i naša predodžba o čovjeku*, Prag, 8–9. lipnja 1996. godine, Glasnik HKLD-a, 1996./3. 8.
- Valter ŽUPAN: *Poruka za XVI. Dan života: Obitelj – najveća pomoć djeci*, Glasnik HKLD-a, 2011./1. 20.

### Sažetak

U ovom istraživanju ukazano je na 30-tak članaka i izvještaja o problematici zlostavljanja djece i mladih kao i njihovim psihičkim poteškoćama objavljenih u časopisu liječničkog strukovnog udruženja *Glasnik Hrvatskog katoličkog liječničkog društva* (1991.–2021.). Upozoreno je na činjenicu da se zlostavljanje i zanemarivanje djece može dogoditi u svakoj obitelji i instituciji, da ovisi o socioekonomskim, psihološkim, običajnim, religijskim i drugim čimbenicima. Zlostavljanje je prisutno i kao vršnjačko nasilje (*bullying*). Inzistira se na razvijanju svijesti o nužnosti provođenja preventivnih radnji, edukaciji djece i mladih, roditelja i obitelji, zatim na permanentnoj edukaciji stručnjaka, posebno medicinskih djelatnika. Pisano je i o psihološkim poteškoćama djece i mladih, ponajprije o njihovoj depresiji i suicidalnosti. Popraćeni su somatski, psihički, emocionalni i socijalni simptomi. Posebno je ukazano na problem neusklađenosti odnosa supružnika i negativne posljedice roditeljskih emotivnih kriza koje nerijetko imaju za posljedicu zanemarivanje djece a moguće i njegove psihičke poteškoće.

*Ključne riječi: bioetika; Glasnik HKLD-a; nasilje nad djecom; psihički problemi kod djece; zlostavljanje i zanemarivanje djece.*

### BIOETHICAL CONTRIBUTIONS OF THE JOURNAL CCMS ON THE TOPIC OF CHILDREN AND YOUTH ABUSE

In this research study, the author point out to about 30 articles and reports published in the journal of the medical professional association called Journal Of The Croatian Catholic Medical Society (1991–2021) dealing with the issue of abuse of children and about of young people as well as their psychological difficulties. It is noted that abuse and neglect of children can happen in any family and institution, that it depends on socioeconomic, psychological, customary, religious and other factors. Abuse is also present as peer violence (*bullying*). The author emphasises the importance of developing awareness of the necessity of carrying out preventive actions, education of children and young people, parents and families, as well as the permanent education of experts, especially medical workers. The paper also writes about the psychological difficulties of children and young people, primarily about their depression and suicidality, accompanied by somatic, psychological, emotional and social symptoms. In particular, the paper points out the problem of lack of harmony (*synchronicity*) between spouses and the negative consequences of parental emotional crises, which often result in the neglect of children and possibly their psychological difficulties.

*Keywords: bioetica, abuse by children, psychological difficulties by children*



**Bilić, Anica****HOMMAGE STJEPANU ADŽIĆU U  
„JESENSKIM PLODOVIMA“ MATIJE PETRA KATANČIĆA****Uvod**

Uvodno se donose književnopovijesni podaci o hrvatskim pjesnicima Matiji Petru Katančiću (1750.–1825.) i Stjepanu Adžiću (1730.–1789.), koji su djelovali u Budimu i Pečuhu u Mađarskoj te ostavili iza sebe, uz ostalo, pjesnički opus na latinskom jeziku. Potom ih se literarnohistoriografski pozicionira i utvrđuje status M. P. Katančića, dobro znanstveno proučena i situirana pjesnika u povijesti književnosti, za razliku od posve nepoznatoga latinskoga prigodnoga pjesništva zaboravljenoga pečuškoga kanonika Stjepana Adžića. Latinska pjesma *In obitum Stephani Agyich, Canonici V-Eccles., bonarum Artium cultoris* iz zbirke *Fructus auctumnales* (1791.) Matije Petra Katančića predmet je istraživanja. Nakon osnovnih podataka o zbirci *Fructus auctumnales* i njezinu autoru, navedena se pjesma promatra u širem kontekstu prigodnoga i funeralnoga pjesništva, potom u užem kontekstu epigramskoga komemoriranja smrti. Interpretativna pozornost i analitičko čitanje usmjereno je na poetički i retorički govor o smrti te na identifikaciju pokojnika i s njom u svezi pohvalni govor, koji posvjedočuje da je Katančić kao jedan od najvećih erudita 18. stoljeća uvažavao Adžićevo prigodno pjesništvo na latinskom jeziku, nastalo u Pečuhu od 1762. do 1788. Cilj je istraživanja ukazati na izniman doprinos dvojice hrvatskih pjesnika, poznatoga Matije Petra Katančića i nepoznatoga Stjepana Adžića, latinitetu 18. stoljeća, posebice u budimskom i pečuškom kulturnom i književnom krugu.

**Adresati Katančićevih prigodnica**

Matija Petar Katančić (1750.–1825.) objavio je zbirku *Fructus auctumnales/Jesenski plodovi* 1791. u Zagrebu, gdje je radio na arhigimnaziji kao profesor latinske ili gramatičke škole („niže gimnazije“), potom kao profesor poetike na humanioru, tj. na dvogodišnjoj humanističkoj gimnaziji. Navedenu je zbirku i dvije prigodnice u njoj posvetio György Alajósu Szerdahelyu (1747.–1808.), svom profesoru estetike i teorije pjesništva na budimskom sveučilištu, predstavniku klasicizma u mađarskoj i novolatinskoj književnosti. Velik utjecaj kojega je Szerdahelyu izvršio na mladoga Katančića, ponajviše svojim djelima *Aesthetica sive doctrina boni gustus ex philosophia pulcri deducta*, objavljenim u Budimu 1778. za vrijeme Katančićeva studija, a poslije i poetikom *Ars poetica generalis ad aestheticam seu doctrinam boni gustus conformata*, objavljenom u Budimu 1783., očituje se u zbirci *Fructus auctumnales/Jesenski plodovi*, u koju je mladi pjesnik implementirao stečena znanja te posvetio svom profesoru zbirku u znak poštovanja te odavanja zahvalnosti i priznanja, kako stoji u dedikaciji i imendanskoj čestitki. György Alajos Szerdahelyi svoje je latinske pjesme objavio 1788. u zbirci *Silva Parnassi Pannonii*, na koju se Katančić referira u svojoj

latinskoj pjesmi *Ad Silvam parnassi Pannonii*. U nastojanju da znanja stečena na studiju 1778.–1779. implementira teorijski i stvaralački u hrvatskoj književnosti, Katančić je postao začetnikom hrvatske znanosti o književnosti i predstavnikom klasicizma u hrvatskoj književnosti.

Adresate svojih prigodnica Katančić je naslovljavao (osobno)imensko-prezimenskom formulom uz titularije, primjerice svoje profesore Georgija Aloysija Szerdahelya i Josipa Paviševića, pisca franjevca Blaža Tadijanovića, bana Ivana Erdödyja, Viktoriju Knežević, rođ. Šimunović, inicijalima I. D. M., prijatelja Ignacija Dominika Martinovića, obiteljskom ulogom kao roditelje Martina Pereckoga i svojega oca, osobnim imenom uz statusni nadimak Mariju Vlastionicu, suprugu baruna Josipa Ignaca de Prandaua i njegovu sestru Mariju Vlasteonicu, apelativom Zavidljivci i dr. Među adresatima nalaze se eruditi, aristokracija, svećenici, redovnici, prijatelji i članovi obitelji i njegovi neimenovani suvremenici te nam prigodnice omogućuju rekonstruirati mrežu onodobnih profesionalnih i osobnih veza i kontakata. Prigode zbog kojih im je upućivao stihove bile su imendan, banska inuaguracija, zahvala, mlada misa, zaruke, smrt itd. Među naslovljenicima njegovih prigodnica nalazi se Stjepan Adžić, „pečuški kanonik i štovatelj lijepih umjetnosti”, a povod njegova smrt. Posmrtno se prigodno oprostio još i od svojega oca Luke, koji je umro u Valpovu 5. svibnja 1788., prigodnicom *In obitum Patris/Uz očevu smrt* te od vladarice prigodnicom *Čudnovati plač o smrti M. Terezije, kraljice*, ispjevanom u Osijeku 1780.

Sama činjenica da je Stjepan Adžić opjevan u *Jesenskim plodovima* vrijedna je pozornosti. U kontekstu pojačana interesa za likom i bogatim opusom Matije Petra Katančića, aktivirana i artikulirana na kulturno-znanstvenoj manifestaciji *Dani Matije Petra Katančića*, pokrenutoj u Valpovu 2019. godine te projektu izgradnje Edukacijsko-interpretativnoga centra „Katančićev vremeplov“ i Memorijalnoga centra Matija Petar Katančić u Valpovu, potrebno je osvijetliti nepoznatoga pjesnika Stjepana Adžića koji se našao ne samo opjevan u *Jesenskim plodovima* nego mu je ispjevao pohvale i *hommage* njegov suvremenik, poznati pjesnik, latinist, estetičar, književni teoretičar, prevoditelj, leksikograf, kartograf, povjesničar, geograf i numizmatičar Matija Petar Katančić, jedan od najistaknutijih hrvatskih erudita s kraja 18. stoljeća i početka 19. stoljeća. Budući da je iza nas nekoliko godina rada na Kulturnom, nakladničkom i znanstvenoistraživačkom projektu i znanstvenom skupu *Život i djelo Stjepana Adžića (1730.–1789.)*, čiji su rezultati objavljeni u tri knjige *Sabranih djela Stjepana Adžića* i zborniku radova znanstvenoga skupa,<sup>1</sup> željela bih podijeliti radost otkrivanja nepoznatoga, a vrijednoga dijela zajedničke hrvatske i mađarske novolatinske baštine iz 18. stoljeća.

<sup>1</sup> Anica BILIĆ (ur.): *Život i djelo Stjepana Adžića*, Zbornik radova Znanstvenoga skupa, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Centar za znanstveni rad u Vinkovcima, Zagreb – Vinkovci, 2016.

**Prigodnica *In obitum Stephani Agyich, Canonici V-Eccles., bonarum Artium cultoris***

Dvojezična latinsko-hrvatska zbirka *Fructus auctumnales/Jesenski plodovi* sadrži 57 pjesama, 39 pjesama na latinskom jeziku i 18 pjesama na hrvatskom jeziku. Među njima jednu je pjesmu na latinskom jeziku posvetio je Katančić Stjepanu Adžiću<sup>2</sup> pod naslovom *In obitum Stephani Agyich, Canonici V-Eccles., bonarum Artium cultoris/U povodu smrti Stjepana Adžića, pečuškoga kanonika i štovatelja lijepih umjetnosti*. Kako je Stjepan Adžić umro u Pečuhu 26. prosinca 1789., na blagdan sv. Stjepana, možemo ustvrditi da je navedena pjesma brzo ugledala svjetlo dana te pripada mlađim pjesmama jer je pjesme uvrštene u zbirku Katančić pisao od 1778. do 1790. u Osijeku i Budimu, a glavninu 1779.

Pjesme na latinskom jeziku u zbirci *Fructus auctumnales/Jesenski plodovi* podijeljene su u tri skupine: *Lyrice, Elegica et heroica* i *Epigrammata*. Pjesma *In obitum Stephani Agyich, Canonici V-Eccles., bonarum Artium cultoris* šesta je pjesma u skupini epigrama. Tematski pripada prigodnom funeralnom pjesništvu, a žanrovski je Katančić prigodnu pjesmu *In obitum Stephani Agyich, Canonici V-Eccles., bonarum Artium cultoris* svrstao u skupinu epigrama, kratke i stihovane forme, koja slijedi generički obrazac *epikedija*, žalobne pjesme, tužaljke nad mrtvim tijelom. Darko Novaković u svom djelu „Latinsko pjesništvo hrvatskoga humanizma“ epikedijem smatra tužaljku izrečenu nad mrtvim tijelom.<sup>3</sup> Precizirajući žanrovsku terminologiju u funeralnom pjesništvu ističe da je *epikedij* tužaljka nad mrtvim tijelom *ovdje* i *sada, tren (threnos)* tužaljka u pokojnikov spomen nakon nekoga vremena, *epitaf* nadgrobni natpis. Uz njih tužaljka pripadaju još elegija, konsolacija i kom.

Idealnu strukturu *epikedija* temeljenu na petočlanoj argumentativnoj strukturi koja obuhvaća uvod, pohvalu pokojnika (*laudatio*), tugovanje (*lamentatio, comploratio*), opis bolesti, smrti, pokopa i groba (*descriptio*) te utjehu (*consolatio*) možemo razabrati u kratkoj formi epigrama s glavnim elementima ukratko. Katančićev epigram *In obitum Stephani Agyich, Canonici V-Eccles., bonarum Artium cultoris/U povodu smrti Stjepana Adžića, pečuškoga kanonika i štovatelja lijepih umjetnosti* podudara se s generičkim obrascem *epikedija*, ali sa sažetim i lapidarnim argumentativnim nizom. Kratkoća epigrama

<sup>2</sup> Stjepan ADŽIĆ rođen je u Rajevu Selu 1730. u Hrvatskoj (na prostoru današnje Vukovarsko-srijemske županije). Osnovnu školu pohađao je kod franjevaca u Iloku i Vukovaru, a gimnaziju u Szegedinu. Stupio je 1746. u franjevački novicijat u Baču, napustio franjevece te studirao filozofiju u Budimu, povijest i kanonsko pravo, opću teologiju na grčkom i hebrejskom u Zagrebu, Pečuhu i Trnavi te postao doktorom teologije i filozofije. Zaređen je za dijecezanskoga svećenika te bio najprije kapelan u Szakcsu i Vinkovcima, potom u uredu biskupa Jurja Klime u Pečuhu do 1761. kada je imenovan začasnim kanonikom i vanjskim vikarom za Slavoniju, župnikom u Nijemcima, potom 1763. u Tovarniku. Postao je 1776. kanonikom teologom i rektorom biskupskoga sjemeništa u Pečuhu, kanonikom pečuške katedrale, protonotarom Svete Stolice, a zamalo je postao pečuškim biskupom prema želji pečuškoga biskupa Jurja Klime, ali je ipak biskupska stolica pripala Pavlu Eszterházyju. Umro je 1789. i pokopan na groblju Svih svetih u Pečuhu.

<sup>3</sup> Darko NOVAKOVIĆ: *Latinsko pjesništvo hrvatskoga humanizma*, U: Mirko Tomasović-Darko Novaković: *Judita Marka Marulića, Latinsko pjesništvo hrvatskoga humanizma*, Školska knjiga, Zagreb, 1994. (Ključ za književno djelo, kolo 2, knj. 1)

osigurala mu je budućnost te ga možemo promatrati u kontekstu književnoga minimalizma, a s obzirom na poetičko i retoričko podrijetlo u kontekstu prakse književnominimalističkoga govorenja i pisanja.

U funeralnom pjesništvu Krešimir Šimić<sup>4</sup> razlikuje nadgrobnice i pjesme u *smrt/in obitum* te se poziva na teoretičare koji su još u renesansi uočili tri glavna dijela pjesama u *smrt*: hvaljenje (*laus*), jadikovanje (*luctus*) i tješjenje (*consolatio*).<sup>5</sup>

Katančićev posmrtni tekst *In obitum Stephani Agyich, Canonici V-Eccles., bonarum Artium cultoris/U smrt Stjepana Adžića, pečuškoga kanonika i štovatelja lijepih umjetnosti* u kratkoj epigramskoj formi sadrži sažetu argumentativnu strukturu generičkoga obrasca epikedija potvrdivši njegove glavne elemente:

*Uvod* je sveden na točno imenovanje i identifikaciju pokojnika antroponimijskom formulom u naslovu gdje je maksimalno informativna i instruktivna. Iskazni subjekt uvodno apostrofira pokojnika vlastitim imenom, antonomazijama i perifrazama, koje ga kvalificiraju klasicističkim pjesnikom: „Stjepane, štovatelju Parnasa i ugodne kastalijske osame...“ Izravnim obraćanjem pokazuje se bliskost i povezanost iskaznoga subjekta i pokojnika.

*Descriptio* ili opis pokojnika, smrti, pokopa i groba svodi se u Katančićevu epigramu samo na makabristički motiv urne i slike pokojnika na odru s konstatacijom o smrti: „mrtvoga te skućena urna čuva.“

Preteže *laudatio* ili pohvala pokojnika, koja se referira na njegove pjesničke kvalifikacije i pjesnička djela u klasicističkom duhu s naslijeđenim motivskim rekvizitima i mitološkim stalnim mjestima, a u pohvalu je uključena i pokojnikova domovina te domoljubna povezanost sa zavičajnim Srijemom. Pokojnika kvalificiraju i identificiraju antonomazije i perifraze<sup>6</sup> u vokativima: „štovatelju Parnasa i ugodne kastalijske osame, štovaoče Pijerije i tračke lire/Pjesniče domoljubni, dražesti Srijema, svećeniče Febov“. Antonomazije i perifraze s mitološkom i klasičnom motivikom upućuju na klasičnoga pjesnika humanističkoga usmjerenja te aktiviraju kulturno i književno pamćenje produbljujući značenje i važnost prigodnoga latinskog pjesništva, proslavljaju njegove osobine zazivanjem imena i lokaliteta iz klasične literature i latiniteta: Feba i Parke, drevnoga okruženja Parnasa kao sjedišta muza na brdu u Fokidi iznad Delfa, svetoga izvora nadahnuća na Parnasu posvećena Apolonu i muzama, otoka Teneda s Apolonovim svetištem, pokrajine Pijerije u blizini Olimpa uz geografsko određenje Srijema kao pjesnikova zavičajnoga podrijetla i domovinskoga prostora. Laudacija donosi enkomijastičku stvaralačku rekapitulaciju te su u središtu pohvalnoga kataloga pjesničke zasluge pokojnika i njegova klasicistička pjesnička vokacija i latinska orijentacija.

U *lamentaciji* ili tužaljki retoričkim se pitanjem iskazni subjekt tuži i čudi preranoj smrti adresata: „kako je tebi u naponu snage okrutna Parka mogla prekinuti niti života?“ Slijedi eksklamacija u kojoj se lament svodi na optužbu i

<sup>4</sup> Krešimir ŠIMIĆ: *Funeralno pjesništvo*, U: Krešimir ŠIMIĆ: *Remeta*, Matica hrvatska, Zagreb, 2017., 175–186.

<sup>5</sup> Julius Caesar SCALIGER, *Poetices libri septem*, 1561.

Thomas CORRAE, *De toto eo poeantis genere quod epigramma vulgo dicitur, de iis quae ad illud pertinent libellus*, 1569.

<sup>6</sup> Ivo ŠKARIĆ: *Temelji suvremenoga govornišva*, Školska knjiga, Zagreb, 2003., 123.

prijekor okrutnoj i nepravednoj Parki, koja određuje dužinu ljudskoga života: „Ah, kako nezasluženo nosiš ime, okrutna Parko, koja ne znaš život poštedjeti!“ Komemoriranje smrti pjesnika mitološke je provenijencije, što je u skladu s Adžićevim i Katančićevim klasicističkim opredjeljenjem i ostvarenjem. Smrt je reprezentirana u antičkom mitološkom duhu jadikovkom protiv nepravde božanstva, Parke ili Suđenice koja je smrću okrutno i rano prekinula nit života u 59 godini. U tome nalazimo potkrjepu refleksije o životnim dobima u tužaljka prema kojoj nije svejedno umrijeti u poodmakloj dobi ili prerano. Adresant smatra da je Stjepan umro rano. Premda pripada konvencionalnom funeralnom pjesništvu, u pjesmi izostaje prava tuga, a zamjenjuje ju isticanje zasluga i zasjenjuje pohvala umrlom pjesniku.

Epikedij završava *consolatio*/utjehom u fatalističkom prihvaćanju smrti i gubitka, a neumitnost smrti središnji je topos utješnoga govora. Premda je udarac sudbine neočekivan, treba ga prihvatiti kao neminovnost s uvjerenjem da će pokojnik živjeti vječno u slavi koju mu je priskrbilo pjesništvo: „Stjepane, sudbina ti je ovo dodijelila, ali vjekovi lovorom ovjenčani dat će ti život i trajnu slavu.“ U klasičnom utješnom motivu o vječnom životu u književnom pamćenju te u toposu života ovjenčana slavom poslije smrti, nalazimo fitonimsku simboliku slave u klasičnom motivu lovora. Topoima utješnoga govora pripada konsolacijski topos *vita post mortem* s vjerom u vječni život ovjenčan pjesničkom slavom. Stalno je mjesto u epikedijskoj praksi osigurana slava pokojniku kao oblik besmrtnosti, a spomen pak besmrtnosti neizostavni je dio konsolacije.

Posmrtni tekst epikedija posjeduje jaku komunikacijsku dimenziju s obzirom da se referira na stvarnost adresata u sadašnjosti. Katančićeva je pjesma *In obitum Stephani Agyich/U smrt Stjepana Adžića* pisana u formi izravnoga obraćanja ili Ti-oslovljavanja pokojniku kojemu se adresant imenom obraća, čime ispunjava obvezu točnoga imenovanja pokojnika s dopunom konkretne (osobn)imeno-prezimenske formule u naslovu. Izravno se obraća Parki ili Suđenici također.

U Katančićevoj pjesmi korištena su uobičajena sredstva funeralnoga pjesništva: apostrofe, retoričko pitanje i ekklamacija pojačana uzdahom *ah* kao ekspresivnim izrazom tuge, što pridaju afektivni naboj epikediju, koji ima i enkomijastički karakter budući da laudacija zauzima pretežit dio. U Katančićevoj kratkoj epigramsko-epikedijskoj formi spajaju se konvencije i elementi posmrtnoga, utješnoga i pohvalnoga govora. Središnje mjesto pohvalnoga kataloga zauzima pokojnikovo klasicističko pjesništvo. Inače, epikedij je vrsta enkomija, pohvalnoga govora. Podvrsta epideiktičkoga govora je utješni govor. Prošlost epideiktičkoga govorništa s tradicijom duljom od 25 stoljeća potvrđuje postojanje, uz druge žanrove u antičkoj retorici, i žanra posmrtnih govora (*epitaphios logos*) svojstvenih javnim svečanostima kao što je pogreb s ciljem pohvale pokojnika, isticanje njegovih vrlina i zasluga te komemoriranja. Latinski panegirici u Rimskom Carstvu potvrđuju pogrebne panegirike (*laudationes funebres*) u kojima cvjeta retorika pohvale uz odavanje počasti umrlome u ceremonijalnom ruhu.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Gabrijela KIŠIČEK: *Važnost epideiktičkoga žanra u klasičnoj i suvremenoj retorici*, Diacovensia, 2019./27, 328.

Uz neoklasicistički duh i manire, enkomijastičkim elementom postaje pjesnikovo srijemsko podrijetlo i domoljubnost. Premda su klasicističko pjesništvo pokojnika u središtu enkomijastičkoga nadgrobnoga govora iskaznoga subjekta kao topos pohvale pokojnikova pjesničkoga umijeća i zasluga, Stjepan Adžić pao je u zaborav, a pjesništvo prekriveno dvostoljetnom arhivskom prašinom oprečno prigodnom posmrtnom govoru u kojemu se spajaju sadašnjost, prošlost i predviđa budućnost u kojoj će „vjekovi lovorom ovjenčani“ osigurati „život i trajnu slavu“.

### **Pitanje vrednovanja: konvencija prigodne književne komunikacije ili stvarno priznanje pjesničke vrijednosti**

Nameće se pitanje zašto je adresat Katančićeve tužaljke upravo Stjepan Adžić te zašto dominira pohvala pokojnika kao pjesnika nauštrb tugovanja. Je li to stvar konvencionalne pristojnosti prigodnoga pjesnika i primjene ustaljenih formula tradicionalne retorike i konvencija tada popularne i raširene prigodne književne i društvene komunikacije ili mu odaje stvarnu počast u trenutku smrti uz dužno poštovanje prema njegovu novolatinskom klasicističkom također prigodnom pjesništvu?

Kao što ranije napomenusmo, prigodnice razotkrivaju mrežu profesionalnih veza te s pozivom na pozitivističke podatke možemo potvrditi kako su Katančić i dvadeset godina stariji Stjepan Adžić surađivali. Katančić je kao prodirektor i profesor osječke gimnazije u rujnu i listopadu 1785. u Pečuhu raspravljao povijesne teme s mađarskim znanstvenicima Jozsefom Kollerom, Istvanom Szalagyijem i Stjepanom Adžićem te proučavao izvore u biskupijskoj knjižnici i franjevačkom samostanu i Pečuhu.<sup>8</sup> Stjepan Adžić bio je navedene 1785. godine u Pečuhu rektor Pečuškoga sjemeništa i profesor biblijskih znanosti te upravljao Sjemeništarskim vlastelinstvom. Budući da je iz bogatoga životopisa Stjepana Adžića Katančić posmrtno naglasio samo njegovu pjesničku klasicističku vokaciju i predvidio trajnu slavu, to baca posebno svjetlo na njegovo prigodno latinsko pjesništvo i nameće pitanje njegove valorizacije iz pera jednoga od najučtenijih Hrvata 18. stoljeća, Matije Petra Katančića, koji se potvrdio u kulturnoj povijesti i memoriji za razliku od Stjepana Adžića koji nije upamćeno ime ni u mađarskoj ni u hrvatskoj književnoj historiografiji premda je bio eruditni pjesnik latinskih prigodnica u 18. stoljeća kada je latinitet dosezao svoj drugi vrhunac.

Adžićevo latinsko prigodno pjesništvo podjednako je nepoznato s obje strane Drave premda pripada objema nacionalnim književnostima objedinjujući hrvatski i mađarski latinitet u širem srednjeeuropskom latinskom novovjekovnom pjesničkom kontekstu zahvaljujući latinskom jeziku kao sredstvu javne komunikacije i univerzalnom jeziku učene Europe. Pripadnik je mađarskih latinskih prigodnih pjesnika među kojima su na njega izvršili velik utjecaj pijaristi Márk Koricsányi, Dávid Bíró i isusovac Ivan Fonović. Stjepan Adžić pripada i krugu hrvatskih latinista iz Hrvatske uz Emerika Pavića, Josipa Jakošića, Franju Sebastijanovića, Matiju Petra Katančića, Josu Krmpotića, Antuna Ivanošića,

<sup>8</sup> Stanislav MARIJANOVIĆ: Ljetopis Matije Petra Katančića, U: Matija Petar KATANČIĆ, *Izabrana djela*, Matica hrvatska, Zagreb, 2014., 60.

Adama Filipovića, Josipa Mihalića i dr. premda je i među mađarskim i hrvatskim latinistima najmanje poznat. Stjepan Adžić potekao je iz crkvenih i svećeničkih krugova, čije je djelovanje vezano za prostor Pečuške biskupije, koja je pokrivala hrvatske i mađarske župe, a njegovo se djelovanje vezuje i posebno ističe u pečuškom krugu hrvatskih pisaca, koji su se obrazovali i djelovali u Ugarskoj te dali zamjetan i znatan obol mađarskom i hrvatskom kulturnom, vjerskom, prosvjetnom i književnom životu: Janus Pannonius, Matija Franjo Krtica, Juraj Klimo, Matija Živić, Ivan Marević i dr.

Adžić je svoje latinske prigodnice tiskao od 1762. do 1788. u Pešti, Beču, Pečuhu, Osijeku i Zagrebu, a najveći broj u tiskari Jánosa Józsefa Engela u Pečuhu ili tzv. *Tipographusa Quinque-Ecclesiensis*. Različite su duljine, od najkraće s 58 stihova do najduže s 688 stihova. Broj ne možemo točno utvrditi jer se podatci u bibliografijama razlikuju, a rukopisi i objavljeni tekstovi rasuti su po arhivima i knjižnicama i teško dostupni. S obzirom na povod najviše je inauguracijskih prigodnica, nastalih u povodu inauguracije biskupa, bana i župana. Adresati prigodnica Stjepana Adžića onodobni su istaknuti crkveni i svjetovni dostojanstvenici, biskupi Klimo, Krtica, Eszterházy i Splény, rektor i ostrogonski kanonik Szabó, župani Radvány i Niczky, ban Balassi, kraljevski povjerenik za Pečuški okrug grof Szécsény, namjesnik Karlove pukovnije Cajaffa, školski ravnatelj Teleky i dr. Općenito uzevši možemo konstatirati kako se u prigodnicama slave vrline suvremenika kako bi se promicale društveno poželjne vrijednosti i važnost adresata pred zajednicom, potvrdila njegova afirmacija, društveni položaj, istaknula korist za zajednicu te tako reprezentirao i učvršćivao sustav vrijednosti i pružao uzor drugima.<sup>9</sup> Stoga u Katančićevom prigodnom posmrtnom tekstu iščitavamo pohvalu Adžića kao eruditnoga pjesnika latinista i njegova prigodnoga pjesništva kojim je nadmašio svoja druga postignuća ostvarivši ih kao doktor teologije, rektor Pečuškoga sjemeništa, svećenik u zvanju kanonika-teologa i vanjskoga vikara pečuškoga biskupa za slavonske župe kao reprezentativnu pohvalu pokojnika s jasno izraženim aksiološkim stavom prema njegovu pjesništvu i društvenu promociju upućenu obrazovanom i književno iskusnom sloju recipijenata računajući na performativni učinak ostvarene prigodne komunikacije.

Budući da u prigodnoj pjesničkoj komunikaciji za volju konvencionalnoga prigodnoga žanra možemo posumnjati u objektivnost pohvala i pripisati ih uzusu i konvenciji, u povijesnom diskursu s većim povjerenjem pristupamo zapisanom i računamo na njegovu istinitost te možemo posegnuti za djelom *Historia brevis venerabilis Capituli Cathedralis Ecclesiae Quinque-Ecclesiensis a prima ejusdem origine usque ad finem anni 1838.* mađarskoga crkvenoga povjesničara Pála Aigla koji za pečuškoga kanonika Adžića piše: „Insignis Poëta, plura poemata, Lessos, Festivaque carmina conscripsit. Quae si collecta typis mandarentur, novos Ovidios tibi videbere redivivos.“<sup>10</sup> „Izvrstan pjesnik, napisao je puno pjesama,

<sup>9</sup> Aleksej HORÁNYI, *Novi spomen poznatih objavljenih pisaca Mađara i provincijalaca potaknut od Alekseja Horányia iz Budima, predstojnika Kraljevskih kleričkih pijarističkih škola*, I. dio, A – C, Tiskom Matije Trattnera, Pešta, 1792., U: Stjepan ADŽIĆ, *Okružnice i dopisi*, Anica BILIĆ (ur. i prir.), Duhovno hrašće, Drenovci, 2010., 92–94 (Sabrana djela, II.)

<sup>10</sup> Paulus AIGL, *Historia brevis venerabilis Capituli Cathedralis Ecclesiae Quinque-Ecclesiensis a prima ejusdem origine usque ad finem anni 1838.* Pécs, 1838., 116.

svečane ode (poëmata, lessos, festinaque carmina), a da su ih sve skupljene izdali, bile bi nalik pjesmama jednoga novoga Ovidija.“<sup>11</sup>

Unatoč Katančićevim posmrtnoj laudaciji te činjenici da je crkveni povjesničar, prorektor Biskupskoga sjemeništa, profesor i pečuški kanonik Pál Aigl (1775.–1839.) prigodnice Stjepana Adžića usporedio 1838. s pjesmama novoga Ovidija,<sup>12</sup> Stjepan Adžić ostao je nepoznati i zaboravljeni latinski pjesnik 18. stoljeća, čija djela ne žive već više od dvaju stoljeća ni u jednoj književnosti, nego zaboravljena leže u spremištima arhiva u Hrvatskoj i Mađarskoj.

### O liku i djelu Stjepana Adžića

Nakon dvjestotinjak godina ime Stjepana Adžića zaboravljeno je, kao i uloga koju je imao u crkvenom životu i školstvu Pečuške biskupije premda njegovo ime i podatke o njemu nalazimo rasute po povijesnim tekstovima što se referiraju na hrvatsko slavonsko-srijemsko i mađarsko 18. stoljeće, koje je bilo teško povezati i objediniti te cjelovito sagledati i vrednovati. Stjepan Adžić bio je velika nepoznanica, biografski podatci su se razilazili od izvora do izvora, bibliografija bila nepouzdana kada smo pokrenuli 2009. u *Duhovnom hrašću* u Drenovcima Kulturni, nakladnički i znanstvenoistraživački projekt te organizirali 2012. znanstveni skup u Centru za znanstveni rad Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti u Vinkovcima *Život i djelo Stjepana Adžića (1730.–1789.)*. Sve što smo prikupili, istražili i objavili u *Sabranim djelima*<sup>13</sup> i zborniku radova znanstvenoga

<sup>11</sup> Prijevod prema: Zsófia T. PAPP: *Život i poezija kanonika Stjepana Adžića (na osnovi bibliografskih podataka)*, u: Stjepan ADŽIĆ, *Okružnice i dopisi*, Duhovno hrašće, Drenovci, 2010., 110.

<sup>12</sup> AIGL, 1838., 116.

<sup>13</sup> Stjepan ADŽIĆ: *Prozna djela*, Duhovno hrašće, Drenovci, 2009. (Sabrana djela I.)

Na 188 stranica knjiga donosi faksimilna izdanja proznih djela Stjepana Adžića: abekavica, molitvenik i katekizam *Abekavica ilirička* na hrvatskom jeziku iz 1779., potom na latinskom jeziku molitvenik *Quotidiana mortis memoria et preces ad inpetrandam bonam mortem* iz 1775., propovijedi *Mariae Theresiae Romanorum...* iz 1779. i *Sacerdos magnus reverendus pater Franciscus a Valkovarino...* iz 1767. te pismo Stjepana Adžića Josi Krmpotiću iz 1787. Slijedi prijevod navedenih djela s latinskoga na hrvatski jezik prevoditelja Stjepana Sršana te opsežan pogovor urednice i priređivačice Anice Bilić s bio-bibliografijom *Stjepan Adžić (1730. – 1789.), vjerski pisac u stoljeću prosvjeđivanja i hrvatski latinist u „galantnom“ stoljeću*.

Stjepan ADŽIĆ: *Okružnice i dopisi*, Duhovno hrašće, Drenovci, 2010. (Sabrana djela II.)

Knjiga *Okružnice i dopisi* sadrži prijevod s latinskoga na hrvatski jezik *Kraljevskih, biskupskih i vikarskih okružnica te dopisa za vrijeme vanjskoga vikara u Slavoniji i kanonika Pečuške biskupije Stjepana Adžića*, nastalih od 24. svibnja 1761. do 26. lipnja 1781., preuzetih iz rukopisne knjige *Liber litterarum currentialium dioecesarum*, koja se nalazi i čuva u *Franjevačkom samostanu* u Šaregradu. Prevoditelj je navedenih tekstova s latinskoga na hrvatski jezik Stjepan Sršan.

Slijede *Prilozi bio-bibliografiji Stjepana Adžića*, jedan na latinskom jeziku, objavljen u Pešti 1792. u knjizi *Novi spomen poznatih objavljenih pisaca Mađara i provincijalaca* Alekseja Horanya, u prijevodu Stjepana Sršana na hrvatski jezik i drugi suvremeni članak *Život i poezija kanonika Stjepana Adžića (na osnovi bibliografskih podataka)* Zsófiye Papp iz 2003. u prijevodu s mađarskoga na hrvatski jezik prevoditeljice Zite Jukić.

Pogovor Luke Marijanovića kontekstualizira crkvenopovijesnim prilikama navedene okružnice i pisma Stjepana Adžića te olakšava suvremenom čitatelju pristup tekstovima iz 18. stoljeća. Knjigu je uredila i priredila Anica Bilić.

Stjepan ADŽIĆ: *Prigodnice*, Duhovno hrašće, Drenovci, 2011. (Sabrana djela III.)

*Prigodnice* Stjepana Adžića treća su knjiga u ediciji njegovih *Sabranih djela*, u kojoj je objavljeno jedanaest tekstova na latinskom jeziku, nastalih od 1767. do 1788., potom u prijevodu na hrvatski



skupa bilo je iznad očekivanja, a otkrili smo da je bio vjerski prosvjetitelj, prosvjetni djelatnik, rektor Pečuškoga sjemeništa, izvanjski vikar za Slavonsko područje Pečuške biskupije, župnik u Nijemcima i Tovarniku te latinski prigodni latinski pjesnik.

#### Vjerski prosvjetitelj i prosvjetni djelatnik

Uvidjevši da je školstvo jamac prosperitetne budućnosti, prema biskupovu i caričinu nalogu Stjepan Adžić inicijator je osnivanja prvih škola u slavonskom dijelu Pečuške biskupije gdje se na terenu suočavao s materijalnim poteškoćama i analfabetizmom. Financijski je pomagao školovanje siromašne djece i mladeži. Zahvaljujući njegovoj financijskoj potpori, siromašno dijete iz Tovarnika Matija Živić (1751.–1814.) postao je kanonikom i profesorom dogmatske teologije te Ivan Marević iz Vukovara (1746.–1808.) postao je profesorom moralne teologije u Pečuhu te ostao upamćen po prijevodu s latinskoga na hrvatski jezik *Dila svetih mučenika* (1800.).

Adžić je kao izvanjski vikar pečuškoga biskupa u Slavoniji i Srijemu vodio brigu o katehezi te mu pripisujemo rad na anonimno objavljenom 1779. *Abekavici iliričkoj*, početnici s abecedom, tablom za bubanje ili „šlabikanje“, molitvenikom i katekizmom, što pripada prvim knjigama za osnovnu poduku u čitanju i pisanju te u vjerskim istinama.

Važno je Adžićevo poticanje izdavaštva vjerske knjige u 18. stoljeću te su zahvaljujući njegovoj financijskoj potpori objavljena *Samogovorenja iliti duševni razgovori svetoga Augustina biskupa* u Osijeku 1779. kao prijevodno djelo. Posjedovao je bogatu knjižnicu sa 150 naslova, uglavnom na latinskom jeziku, manji ih je broj na mađarskom, a na hrvatskom jeziku našle su se na popisu samo dvije knjige: *Kronika Horvatska* Pavla Ritera Vitezovića i *Zakon Czerkveni*. U njegovoj privatnoj knjižnici preteže teološka i crkvenopovijesna literatura te literatura potrebna za nastavu u Biskupskom sjemeništu, a impozantna za jednoga čovjeka u 18. stoljeću.

Stjepan Adžić dao je doprinos višem crkvenom školstvu kada je 1776. imenovan kanonikom teologom, a od te godine obnašao je dužnost rektora Pečuškoga sjemeništa te radio kao profesor biblijskih znanosti te upravljao Sjemeništarskim vlastelinstvom.

#### Posljednji izvanjski vikar Slavonskoga područja Pečuške biskupije

Stjepan Adžić je dvadeset godina, tj. 1761.–1781. obnašao dužnost izvanjskoga vikara u Slavonskom području Pečuške biskupije, koje je obuhvaćalo

---

jezik. Tekstove je s latinskoga na hrvatski jezik prevela Irena Bešker Galić, klasična filologinja, koja je ujedno i autorica pogovora. Knjigu je uredila i priredila Anica Bilić, viša znanstvena suradnica. Stjepan Adžić: *Rukopisi*, Duhovno hrašće, Drenovci, 2023. (Sabrana djela IV., u tisku) *Rukopisi* Stjepana Adžića četvrta su knjiga u ediciji njegovih *Sabranih djela*, u kojoj su skupljeni rukopisi njegove službene i privatne korespondencije te rukopisi četiriji neobjavljenih pjesama, koji su se čuvali u pečuškim arhivima. Rukopise su s latinskoga na hrvatski jezik preveli Stjepan Sršan i Irena Bešker Galić.

prostor Valpovačkoga, Čepinskoga i Vukovarskoga vlastelinstva te prostor Vinkovačkoga i Županjskoga kotara.

Njegov vikarski rad prezentiraju *Kraljevske, biskupske i vikarske okružnice te dopisi za vrijeme vanjskoga vikara u Slavoniji i kanonika Pečuške biskupije Stjepana Adžića*, nastali od 24. svibnja 1761. do 26. lipnja 1781., a očuvani u prijepisu u rukopisnoj knjizi pisama *Liber literarum currentialium dioecesanarum*, koja se nalazi i čuva u *Franjevačkom samostanu* u Šarengradu. Objavljene 2010. u prijevodu Stjepana Sršana s latinskoga na hrvatski jezik nalazimo u knjizi *Okružnice i dopisi Stjepana Adžića*.

Stjepan Adžić vodio je proces razgraničenja između Pečuške i Đakovačke biskupije, koji je okončan 1881. primopredajom župa,<sup>14</sup> čime je prestao njegov mandat izvanjskoga vikara pečuškoga biskupa za Slavonsko područje Pečuške biskupije te je do smrti 1789. živio u Pečuhu.

#### Klasicistički pjesnik latinist i prigodničar

Stjepan Adžić je *poeta ductus* klasicističkoga latinizma u „galantnom“ 18. stoljeću i autor prigodnih tekstova na latinskom jeziku. Njegov je pjesnički opus u znaku klasicističke poetike i latinskoga prigodnog pjesništva, koje iznenađuje svojom inventivnošću i izvrsne poznavatelje hrvatske književne baštine na latinskom jeziku, što je vidljivo u pogovoru prevoditeljice njegovih jedanaest prigodnica klasične filologinje i kroatistice Irene Galić Bešker, koja je doktorirala na latinskim prigodnicama 19. stoljeća<sup>15</sup>, te je zaključno ustvrdila: „Stjepan je Adžić uz Franju Sebastijanovića i uz puno poznatijeg Matiju Petra Katančića markantan predstavnik latinske prigodne poezije u drugoj polovici 18. stoljeća u Slavoniji.“<sup>16</sup> Njezina ocjena s uporištem u prijepodnoj i znanstvenoj upućenosti u latinsko prigodno pjesništvo dodatna je potvrda u valorizaciji Adžićeva prigodnoga latinskoga pjesništva koju smo prethodno potkrijepili vrednovanjem Pala Aigla iz povijesne perspektive kada je prigodnice Stjepana Adžića nazavao „pjesamama novog Ovidija“<sup>17</sup> te Katančićeve pohvale proizašle iz konvencija prigodne posmrtno poetičke i retoričke epideističke perspektive.

#### Zaključak

#### ***Hommage* latinskom prigodnicom prigodnom latinskom pjesniku Stjepanu Adžiću u povodu smrti**

Funkcija je Katančićeve prigodne funeralne pjesme manje tugovati, više proslaviti i odati počast Stjepanu Adžiću i njegovu pjesništvu jer konsolacija proizlazi iz slave. Pohvala nauštrb tuge, odavanje počasti i *hommage*. Sumnjali ili ne sumnjali

<sup>14</sup> Dragutin TRUX: *Razgraničenje đakovačke i pečuvske biskupije 1780. godine*, Glasnik Biskupija Bosanske i Srijemske, 1943./14, 107–108.

<sup>15</sup> Irena Galić BEŠKER: *Latinsko prigodno pjesništvo u sjevernoj Hrvatskoj u 19. stoljeću: Fond prigodnica u Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici*, Doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Zagreb, 2010.

<sup>16</sup> Irena Galić BEŠKER: *Prigodnice Stjepana Adžića*, U: Stjepan ADŽIĆ: *Prigodnice*, Duhovno hrašće, Drenovci, 2011. (Sabrana djela III.), 235.

<sup>17</sup> AIGL, 1838., 116.

u utemeljenost Katančićeve posmrtno pohvale, nedvojbeno je da napisao *hommage* u čast pjesnika u njegovu stilu, stilu prigodnoga novolatinskoga pjesništva uz dužno poštovanje prema pokojniku, svojemu suvremeniku, suradniku i zemljaku, koji je zaboravljen s obje strane Drave, a ovim člankom revitaliziramo dio zajedničke klasične europske baštine u kontekstu Dana mađarske znanosti te skrećemo istraživačku pozornost na literarnohistoriografski poznatoga Matiju Petra Katančića i malo poznatoga Stjepana Adžića, koji su dali obol lijepim umjetnostima te hrvatskom i mađarskom latinitetu 18. stoljeća, u okrilju zagrebačkoga, budimskoga i pečuškoga kulturnoga i književnoga kruga.

### Literatura

- Stjepan ADŽIĆ: *Prozna djela*, Sabrana djela I., Duhovno hrašće, Drenovci, 2009.
- Stjepan ADŽIĆ: *Okružnice i dopisi*, Sabrana djela II., Duhovno hrašće, Drenovci, 2010.
- Stjepan ADŽIĆ: *Prigodnice*, Sabrana djela III., Duhovno hrašće, Drenovci, 2011.
- Paulus AIGL: *Historia brevis venerabilis Capituli Cathedralis Ecclesiae Quinqueecclesiensis a prima ejusdem origine usque ad finem anni 1838*. Pécs, 1838.
- Anica BILIĆ (ur.): *Život i djelo Stjepana Adžića*, Zbornik radova Znanstvenoga skupa, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Centar za znanstveni rad u Vinkovcima, Zagreb – Vinkovci, 2016.
- Irena BRATIČEVIĆ: *Latinsko prigodno pjesništvo u Dubrovniku u 19. st.*, *Latina et Graeca*, 2005./8, 2, 15–29.
- Josip BRATULIĆ: Predgovor, u: KATANČIĆ, Matija Petar, *Izabrana djela*, Riječ, Vinkovci, 2000., 7–13.
- Thomas CORRAE: *De toto eo poeamtis genere quod epigramma vulgo dicitur, de iis quae ad illud pertinent libellus*, 1569.
- Dunja FALIŠEVAC: *Stari pisci hrvatski i njihove poetike*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb, 2007.
- Irena GALIĆ BEŠKER: *Latinsko prigodno pjesništvo sjeverne Hrvatske u 19. stoljeću: Fond prigodnica u Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici*, Doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Zagreb, 2010.
- Krešimir GEORGIJEVIĆ: *Hrvatska književnost od 16. do 18. stoljeća u sjevernoj Hrvatskoj i Bosni*, Matica hrvatska, Zagreb, 1969.
- Elek HORÁNYI: *Scriptores Piarum Scholarum liberaliumque artium magistri...*, Pars 2. *Gabalowski-Zybulowski*), Typis regiae Universitatis Hungaricae, Budae, 1809.
- Aleksej HORÁNYI: *Novi spomen poznatih objavljenih pisaca Mađara i provincijalca potaknut od Alekseja Horányija iz Budima, predstojnika Kralj. pijarističkih škola, I. dio, A – C*. Tiskom Matije Trettnera, Pešta, 1792., u: Stjepan ADŽIĆ: *Okružnice i dopisi*, Duhovno hrašće, Drenovci, 2010., str. 89–95.
- Neven JOVANOVIĆ: *Pjesnikovanje Antuna Molnara oko 1848.*, Dani Hvarškoga kazališta, 1998./24, 443–476.

- Šime JURIĆ: *Iugoslaviae scriptores Latini recentioris aetatis, Pars I. (opera scriptorum Latinorum natione Croatarum usque ad annum MDCCCXLVIII typis edita) – Ad tomos I et II Additamentum I.*, Zagrabiae, 1982.
- Matija Petar KATANČIĆ: *Izabrana djela*, Matica hrvatska, Zagreb, 2014.
- Matija Petar KATANČIĆ: *Izabrana djela*, Riječ, Vinkovci, 2000.
- Gabrijela KIŠIČEK: *Važnost epideiktikoga žanra u klasičnoj i suvremenoj retorici*, Diacovensia, 2019./27, 323–338.
- Mihovil KOMBOL, Slobodan Prosperov NOVAK: *Hrvatska književnost do narodnog preporoda*, Školska knjiga, Zagreb, 1992.
- Jelena LAKUŠ: *Hrvatska pisana baština kao povijesni izvor: Prigodna poezija i Austrijsko carstvo u 1. pol. 19. st. u Dalmaciji*, Kroatologija, časopis I, 2, 2010./I, 2, 135-153.
- Luka MARIJANOVIĆ: *Dr. Stjepan Adžić (1730. – 1789.) kao izvanjski vikar pečuško biskupa za Slavoniju*, u: Stjepan ADŽIĆ: *Okružnice i dopisi*. Duhovno hrašće, Drenovci, 2010., 149–168.
- Stanislav MARIJANOVIĆ: Predgovor, u: Matija Petar KATANČIĆ, *Izabrana djela*, prir. Stanislav Marijanović, Matica hrvatska, Zagreb, 2014., 11–55.
- Tomo MATIĆ (ur.), *Pjesme Antuna Kanižlića, Antuna Ivanošića i Matije Petra Katančića*, Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti, Zagreb, 1940. (Stari pisci hrvatski, knj. 26)
- Darko NOVAKOVIĆ: *Ilirac podvojene lojalnosti, Pavao Štoos kao latinski pjesnik*, Dani Hvarškoga kazališta, 1998./24, 277–302.
- Darko NOVAKOVIĆ: *Latinske pjesme Tita Brezovačkoga*, Dani Hvarškog kazališta, 1997./23, 344–372.
- Darko NOVAKOVIĆ: *Tradicija antičkih tužaljki u pjesmama Ivana Česmičkog*, *Mogućnosti*, 1990./37, 1–2, 26–42.
- Darko NOVAKOVIĆ: *Hrvatski latinisti, Razdoblje humanizma*, Zagreb, 1994.
- Darko NOVAKOVIĆ: *Latinsko pjesništvo hrvatskoga humanizma*, u: Mirko TOMASOVIĆ, Darko NOVAKOVIĆ, *Judita Marka Marulića, Latinsko pjesništvo hrvatskoga humanizma*, Školska knjiga, Zagreb, 1994. (Ključ za književno djelo, kolo 2, knj. 1).
- Pavao PAVLIČIĆ: *Po čemu su hrvatski latinisti naši?*, Dani Hvarškog kazališta, 1991./17,1, 44–54.
- Zsófia T. PAPP: *Agych Istvan kanonik élete és versei (könyvtári adatok alapján)*. Tanulmányok Pécs történetéből 13., A Koller József emlékkonferencia (2002. október 24-25.) válogatott előadásai, Pécs Története Alapítvány, Pécs, 2003., 201–245.
- Zsófia T. PAPP: *Život i poezija kanonika Stjepana Adžića (na osnovi bibliografskih podataka)*, u: Stjepan ADŽIĆ, *Okružnice i dopisi*, Duhovno hrašće, Drenovci, 2010., 97–145.
- Lucija RADOŠ, *Latinska poezija Franje Klohammera*, Hum, 7, 2011./7, 239–258.
- Julius Caesar SCALIGER: *Poetices libri septem*, 1561.
- Krešimir ŠIMIĆ: *Remeta*, Matica hrvatska, Zagreb, 2017.
- Ivo, ŠKARIĆ: *Temelji suvremenoga govornišтва*, Školska knjiga, Zagreb, 2008.
- Dragutin TRUX: *Razgraničenje đakovačke i pečuške biskupije 1780. godine*, *Glasnik Biskupija Bosanske i Srijemske*, 1943./14, 107–108.

**Abstract****A HOMAGE TO STJEPAN ADŽIĆ IN “FRUCTUS AUCTUMNALES”  
BY MATIJA PETAR KATANČIĆ**

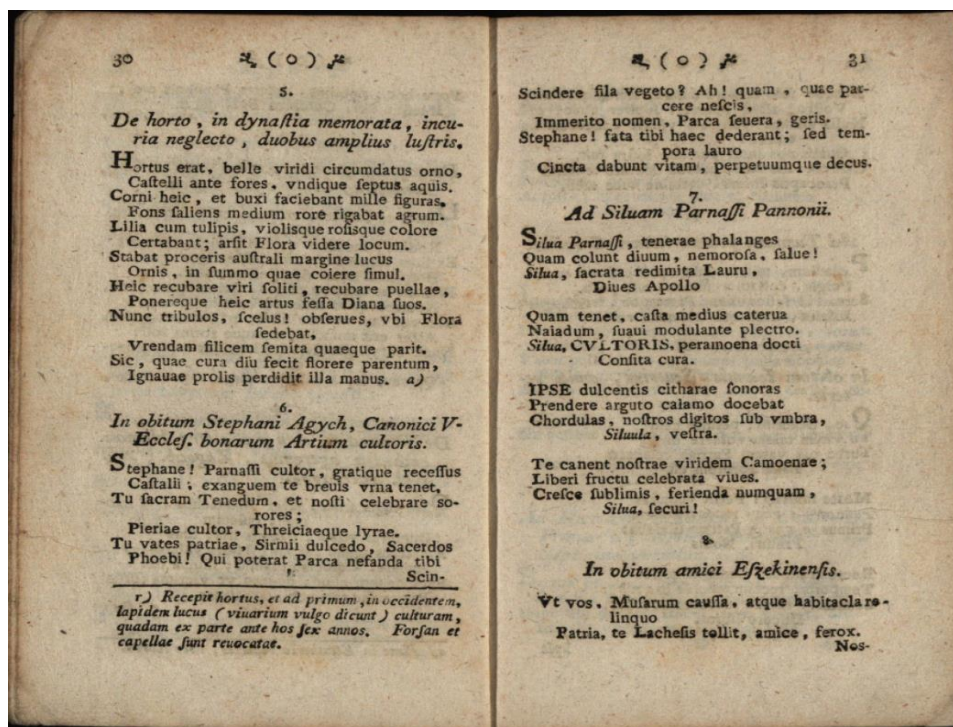
The introduction presents the literary and historical background of Croatian poets Matija Petar Katančić (1750–1825) and Stjepan Adžić (1730–1789), both of whom were active in Buda and Pécs, Hungary, and left behind, *inter alia*, a body of poetry in Latin as a legacy. The study continues with the determination of the position of the two poets in the context of literary historiography, and the consequent acknowledgment of the status of Matija Petar Katančić in the history of literature as a scientifically well-studied and established author. Stjepan Adžić is, in contrast, described as a completely unknown author of commemorative poetry in Latin, a forgotten cleric from Pécs.

The subject matter of the study is a poem in Latin by Matija Petar Katančić called *In obitum Stephani Agyich, Canonici V-Eccles., bonarum Artium cultoris*<sup>18</sup>, from the collection called “Fructus auctumnales” (1791). After providing the basic information about the relevant collection of poems and its author, the study proceeds with the analysis of the aforementioned poem, first in the broader context of commemorative and funereal poetry, and then in the narrow context of epigrammatic commemoration of death. The interpretation and analytical readings focus on the poetic and rhetoric discourse on death and identification of the deceased, including the related laudatory speech that bears witness to the fact that Katančić, one of the most erudite writers of the 18<sup>th</sup> century, acknowledged Adžić’s commemorative poetry in Latin written in Pécs in the period from 1762 until 1788. The purpose of this study is to draw attention to the extraordinary contribution of two Croatian poets, one well-known – Matija Petar Katančić, and one unknown – Stjepan Adžić, to the Latinity of the 18<sup>th</sup> century, most particularly in the Buda and Pécs cultural and literary circles.

*Key words: Matija Petar Katančić; Stjepan Adžić; funereal poetry; epigram; commemoration: commemorative poems.*

---

<sup>18</sup> In Croatian: *U smrt Stjepana Adžića, Pécs kanonika i štovatelja lijepih umjetnosti/Jesenski plodovi*  
In English (free translation): *Into the Death of Stjepan Adžić, a Pécs Cleric and Fine Arts Lover/  
The Fruits of Autumn.*



30. i 31. stranica iz zbirke *Fructus auctumnales* Matije Petra KATANČIĆA (Zagreb, 1791.) na kojoj je uz ostale pjesma *In obitum Stephani Agyich, Canonici V-Eccles., bonarum Artium cultoris* (Slika 1)

### U povodu smrti Stjepana Adžića, pečušškoga kanonika i štovatelja lijepih umjetnosti

Stjepane, štovatelju Parnasa<sup>19</sup> i ugodne kastalijske<sup>20</sup> osame,  
mrtvoga te skućena urna čuva.  
Znao si slaviti sveti Tened<sup>21</sup> i sestre muze,  
štovaoče Pijerije<sup>22</sup> i tračke<sup>23</sup> lire.  
Pjesniče domoljubni, dražesti Srijema,  
svećeniče Febov<sup>24</sup>,  
kako je tebi u naponu snage okrutna Parka<sup>25</sup> mogla  
prekinuti niti života?  
Ah, kako nezasluženo nosiš ime, okrutna Parko,  
koja ne znaš život poštedjeti!

<sup>19</sup> Brdo u Fokidi iznad Delfa, sjedište muza.

<sup>20</sup> Sveti izvor na Parnasu posvećen Apolonu i muzama; voda iz izvora davala pjesničko nadahnuće.

<sup>21</sup> Otok na kojem je podignuto Apolonovo svetište.

<sup>22</sup> Pokrajina u Grčkoj u blizini Olimpa.

<sup>23</sup> Aluzija na Orfeja, slavnog tračkog pjesnika i svirača lire.

<sup>24</sup> Epitet Apolona.

<sup>25</sup> Parke su tri sestre koje su određivale dužinu ljudskog života.

Stjepane, sudbina ti je ovo dodijelila,  
ali vijekovi lovorom ovjenčani dat će ti život  
i trajnu slavu.

Prijevod pjesme *U povodu smrti Stjepana Adžića, pečušškoga kanonika i štovatelja lijepih umjetnosti* Mihaele MEŽNARIĆ s bilješkama (Vinkovci)