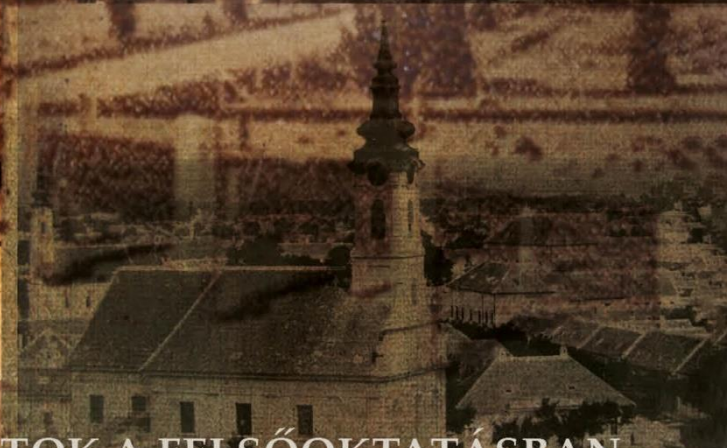


# DANUBIUS NOSTER

2024/1.



NEMZETKÖZI SZEMPONTOK A FELSŐOKTATÁSBAN

AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA

# DANUBIUS NOSTER

XII. évfolyam, 2024/1. 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:**

Alfie Baker, Kanizsai Mária, Morana Plavac,  
Ana-Marija Posavec, Póla Péter, Szócs Krisztina

**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 MKA-FIT-SN 2023/1-000002 azonosítószámú az  
„Eötvös József Főiskola tudományos folyóiratának, a *Danubius Noster*-  
nek további nyomdai és online megjelentetése 2023/2024 évben”

című pályázatból valósult meg.

A Támogató: Magyar Kultúráért Alapítvány

A Kezelő: Petőfi Kulturális Ügynökség Nonprofit Zártkörűen Működő  
Részvénytársaság



Eötvös József Főiskola

DANUBIUS NOSTER XI. évf. 2023/4. sz.



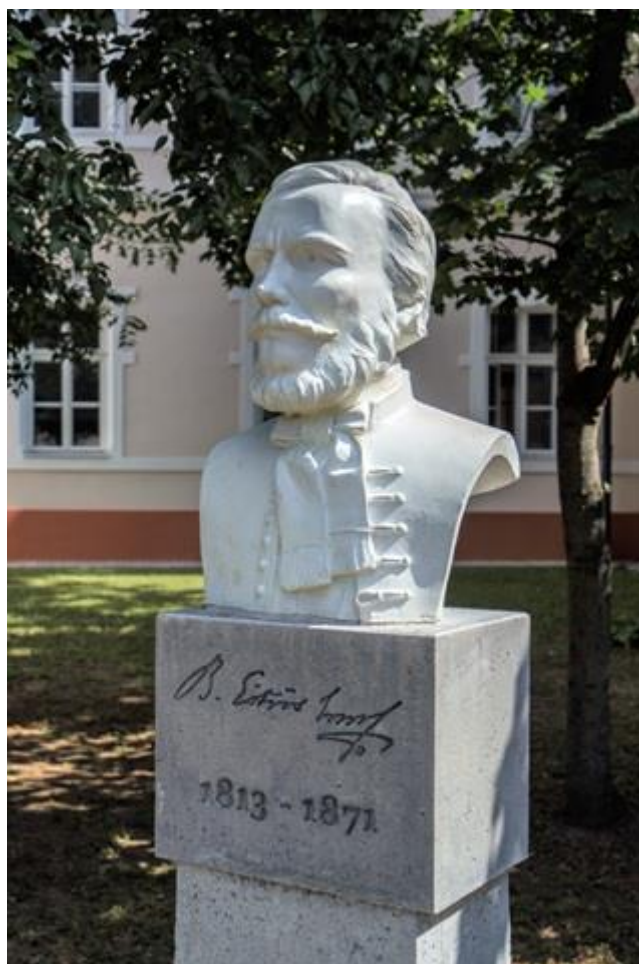
## A MAGYAR TUDOMÁNY ÜNNEPE

Az MTA programsorozata



**TARTALOM**

|  |     |
|--|-----|
| Bernáth András: THE LITTLE RED HEN: FROM CHILDREN'S LITERATURE TO CARTOONS, POLITICS AND EDUCATION .....   | 5   |
| Bilić, Anica: POETSKA KLIMATOLOGIJA U SONETU JESENJE VEČE ANTUNA GUSTAVA MATOŠA U POVODU 150. GODIŠNJICE ROĐENJA 1873–2023 I 110. GODIŠNJICE SMRTI 1914–2024 ..... | 21  |
| Blažeka Draganić, Mihaela: TRANSFORMACIJA BIBLIJSKE PRIČE O SUZANI U MARULIĆA I VETRANOVIĆA.....   | 33  |
| Budai Eleonóra–Denich Ervin–Pajrok Andor: THE OCCUPATIONAL PRESTIGE OF ACCOUNTANTS .....   | 39  |
| Franc, Vendi: PHONOLOGICAL AWARENESS AS A PREDICTOR OF ACADEMIC ACHIEVEMENT IN GRADES FIVE TO SEVEN OF PRIMARY SCHOOL .....  | 45  |
| Horvatić, Tea: LEARNING ENGLISH WITH ETWINNING.....  | 61  |
| Jančić, Matea–Tomić, Draženko: FEMINIZACIJA ODGOJNO-OBRAZOVNOG SUSTAVA IZ FILOZOFSKO-ODGOJNE PERSPEKTIVE .....   | 81  |
| Legac, Vladimir–Šinjori, Katarina: DVOJEZIČNOST HRVATSKIH RUSINA I NJIHOVI STAVOVI PREMA UČENJU STRANIH JEZIKA .....   | 89  |
| Šego, Jasna: PROMIDŽBENE PORUKE KOJE PREKIDAJU „POTJERU“ – SADRŽAJNE I STILSKE ZNAČAJKE REKLAMNOGA DISKURSA U STANCI POPULARNOG KVIZA .....                        | 105 |
| Tomić, Draženko: MEDICINSKO-ETIČKO PROPITIVANJE SPOLNOSTI U MLADENAŠTVU PREMA GLASNIKU HKLD-a .....  | 115 |



*Eötvös József mellszobra*

Szabó Áron szobrászművész alkotása az Eötvös József Főiskola udvarán

**Bernáth András**

**THE LITTLE RED HEN:  
FROM CHILDREN'S LITERATURE TO CARTOONS,  
POLITICS AND EDUCATION**

**The significance of a tale in culture, politics and education**

*The Little Red Hen* is a tale that was first published in an American children's magazine in 1874.<sup>1</sup> It soon proved to be very popular, and over the past one and a half centuries it has been published in various versions and adaptations, playing a prominent role among tales in American culture. On the occasion of the anniversary of its first publication, it is worth remembering and analyzing the original tale, and to examine how it has been used and altered since then. Therefore, some picture books of the tale will also be discussed in this paper, as well as the cartoon adaptations, including the 1934 Disney film that featured Donald Duck for the first time. Perhaps even more remarkable are the political adaptations by Ronald Reagan and Malvina Reynolds, respectively, who managed to turn the tale into a conservative fable and a socialist anthem alike.

The purpose of this paper is not only to examine the various manifestations of a rightly popular tale, but also to argue that it can be used in education in various ways and on various levels. In fact, this tale has already been used in English language teaching in elementary or lower primary school, applying the method of content and language integrated learning (CLIL). A recent Hungarian textbook, edited by Júlia Szarvas and Mária Bakti, offers suggestions for teachers and undergraduate students of English, kindergarten and elementary school teaching on how to use tales in teaching English as a foreign language to children under the age of ten.<sup>2</sup> This book contains detailed lesson plans, devised by Szilvia Pintér and Júlia Szarvas, and two versions of this tale: a shorter and a longer one, which are based on the original tale and the subsequent picture books. The shorter text is included in an appendix in this paper too, but the longer version will also be discussed, along with the differences from each other and from the original tale. Children can thus learn this tale in school or already in kindergarten, they can role-play it, and can also learn English with it. At the same time, teacher trainees can study the tale in methodology courses in college or university, so as to improve their teaching skills.

However, the tale is originally a literary work; therefore, it can be used not only as a teaching tool, but can also be appreciated in its own right, as a major work of children's literature, by children and adults alike. Therefore, it can be studied in college courses of children's literature too. The present paper focuses

---

<sup>1</sup> DODGE, Mary Mapes: *The Story of the Little Red Hen*. St. Nicholas Magazine, 1874/7. 680-681. [https://books.google.hu/books?id=\\_KRNAAAAMAAJ&pg=PA680&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.hu/books?id=_KRNAAAAMAAJ&pg=PA680&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) [30/1/2024].

<sup>2</sup> SZARVAS Júlia – BAKTI Mária (szerk.): *Mesevilág – mesék és történetek használata az idegen nyelvi fejlesztés során 10 év alatti nyelvtanulókkal*. Juhász Gyula Kiadó, Szeged, 2023.

primarily on the literary aspects: in an analysis of the various versions, the various genres of the tale are examined, along with the characteristic motifs, symbols and the moral. The tale can be compared to other major and classic literary works, some of which will be briefly discussed in this paper too. As a fable, it can be compared to Aesop's *The Ant and the Grasshopper*, as well as to Orwell's *Animal Farm*, a political allegory that is also called a fairy story. As a folk tale or a fairy tale, it can be compared and contrasted to the *The Enormous Turnip*, a Russian or Ukrainian tale, which is also widely known in English and Hungarian. *The Little Red Hen* was written for children, but college or university students, and adult readers in general, may also benefit from studying the literary, cultural, historical or political aspects of the tale and its various adaptations.

### ***The Story of the Little Red Hen and an adapted version used in English language teaching***

The tale was collected by Mary Mapes Dodge, the editor of *St. Nicholas Magazine*, who notes in the journal that her mother would often tell it to her, decades ago, but as she has not heard it since then, she tells it from memory. Dodge's story is quite short, less than two pages including a number of black and white illustrations of all the animals; so the text is not much longer than the abridged version adapted for teaching and provided in the appendix below.

The plot of the story is that a hen finds some wheat and decides to make bread with it. She asks the other animals on the farm to help her plant it, but they refuse. The hen then harvests the wheat and takes it to the mill before baking the bread. At every step, she asks the animals for help, but they always refuse. Finally, she asks them, "Who will eat this bread?" At that point, all eagerly accept, but this time the hen refuses, because no one helped her with her work. Finally, she eats the bread herself.

The genre of the tale can be defined variously: it is basically a fable, but it has also been referred to as an old English folk tale, for instance, by Florence White Williams in her picture book of 1918, discussed below. Nevertheless, it is essentially an American tale, which may have been invented by Dodge or her mother, similarly to some of Andersen's literary fairy tales. The Comicolor cartoon of 1934 refers to it already as a "world famous fairy tale", even though it is not a typical fairy tale, since it does not feature magical creatures or elements.<sup>3</sup> It can certainly be regarded as a kind of magic that the animals act like humans, however, that is a characteristic feature of fables, too. The various classifications of the genre can be explained by the fact that the dividing lines between the genres are not clear-cut, and there are different, overlapping definitions, but the tale itself can also be interpreted in various ways.

The tale is clearly a fable, since all the characters are animals that talk and behave like humans; similarly to Aesop's classic fables, they represent certain human characteristics. The moral is also clear, even though in the original version

---

<sup>3</sup> Ub IWERKS: *The Little Red Hen*. ComiColor Cartoons, Los Angeles, 1934.  
<https://www.imdb.com/title/tt0141559/> [30/1/2024].



by Dodge it is not explicitly formulated, therefore the tale is not as didactic as the traditional fables. The characteristics of folk tales can also be noted: the story and the characters are simple, straightforward, representing country life. The outcome of the conflict between the good or positive title character and the bad or negative other characters is clear: the moral hero or heroine eventually wins the reward of persistent hard work, while the others, unwilling to help, are punished or at least left empty handed. The repetitions are also characteristic of folk tales: these underscore the trials and the persistence of the hero, heighten the tension; at the same time, they can also help children and adults alike to learn and remember the story. Nevertheless, in the different versions of folk tales, certain elements, episodes or characters can vary: in this case the animals, the steps of making the bread or, in certain adaptations, as we shall see, the type of grain or even the conclusion and the moral are altered.

The most important moral is the importance of hard work, personal initiative and perseverance, which is finally fruitful: the diligent hen can literally reap the reward by harvesting the wheat, and then she can eat the bread baked by herself, which is denied to the other, lazy animals, who are left hungry. In some adaptations, which we shall see shortly, the hen has chicks she has to take care of, therefore the importance of family is also featured: the chicks can see the good example of the hen, as children can also follow the parental example. In certain other adaptations, the other animals also change and improve their character, likewise learning from the lesson. This highlights the significance of learning, cooperation and helpfulness, which are major motifs in many tales, though in the original version by Dodge we can see mainly the lack of these, and hence the importance of autonomy, foresight and persistence is foregrounded.

In the original story, despite its brevity, there are five animals in addition to the hen: a rat, a cat, a dog, a duck and a pig. Although there are no explicitly religious motifs in the tale, nor can we find a pronounced moral lesson, the number five has important spiritual connotations as symbolic meanings. According to Claude de Saint-Martin, there is one truly characteristic feature of five: it represents the appearance of the principle of evil in the world. It is the demonic number of matter, the pride or arrogance of the Self, degradation itself.<sup>4</sup> This interpretation fits the five animals repeatedly refusing to help the hen. As an animal symbol, the scratching hen represents primarily diligence and gathering, but it can also represent the Holy Church, divine providence, fertility, care and provision, and caritas.<sup>5</sup>

The numerous different animals represent not only the typical dwellers of a traditional farmyard, but the usual repetitions of folk tales are thus particularly underscored, as the hen receives five refusals to every single question, except one. “Who will plant this wheat?” – she first asks, and then from rat to pig, five animals answer, one after the other: “I won’t.” The same happens to the questions on reaping, grinding and baking, therefore the hen receives twenty refusals altogether to his four questions. Nevertheless, she always says, “I will, then.” The

---

<sup>4</sup> PÁL József – ÚJVÁRI Edit (szerk.): *Szimbólumtár: Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából*. Balassi, Budapest, 2001, 157.

<sup>5</sup> VÍGH Éva (szerk.): *Állatszimbólumtár A-Z*. Balassi, Budapest, 2019, 160.

hen always does what she has to do by herself. She receives a favorable answer only to her last question, concerning eating, again five times: “I will” – say all animals on this occasion. But the little red hen then says: “No, you won’t, for I am going to do it myself.” She does not justify her decision in this first version, but that is not really necessary, as it follows from the above, since she has always done everything on her own. Thus she takes the bread and runs off with it. Although the little red hen does not explain her deeds here, the moral is clear, as the story speaks for itself.

In the later versions there tend to be fewer animals, but the events are often more detailed and colored, and the moral is usually also explained, according to the aims of the actual narrator or editor. In a shorter version, recently adapted for English language teaching, mentioned above and provided in the Appendix below, there is a cat, a dog and a mouse in addition to the hen. This can be changed, and the list of animals can be extended in teaching, which is also shown in the longer version in the textbook cited above. In a shorter version, the duck and the pig can be omitted from the original story: these farm animals, though also important, are perhaps less common now in everyday life, in the yard of an ordinary house, and the rat can be replaced by a mouse. This does not change the essence of the story: the three animals against the hen serve primarily a condensation, a relatively minor abridgement. The presence of three similar elements, which is common in tales, already means enough repetitions and trials for the hero. The number three usually carries positive connotations, for instance, in Hungarian folk tales or in the stories of the Bible, however, here such positivity refers certainly not to the three lazy animals, but rather to the fact that the Little Red Hen is not discouraged by the triple refusal or temptation either.

Although the language of Dodge’s story is quite simple, the text adapted for teaching small children in a foreign language can be further simplified, both the vocabulary and the grammar. For instance, the hen asks for help *to cut* the wheat, rather than *to reap* it, or the passive form “to be ground into flour” is omitted. The dialogue is edited, so as to clearly indicate the repeated refusals of the various animals in separate lines, which mark the lines of the different characters in a possible role-play:

"Not I," said the cat.

"Not I," said the dog.

"Not I," said the mouse.

Finally, in this version, the hen does not ask, “Who will eat this bread?” The animals volunteer to help her eat it without that question too. At the same time, the Little Red Hen explains her refusal by briefly pointing out what the other animals failed to do, and therefore cannot eat the bread. “No, you didn’t help me plant the wheat, cut the wheat, take the wheat to the miller or bake the bread. So, I will eat it by myself.” It can be useful to highlight this point when teaching young children, but perhaps even older ones, so that they can fully grasp the moral. Otherwise, the Little Red Hen might seem selfish or greedy; as we shall see, in some modern adaptations she is indeed charged with that.

### ***The Little Red Hen as a picture book***

In the picture book by Florence White Williams, published over a century ago, there is a cat, a rat and a pig, so already fewer animals than in the original story, but the Little Red Hen has chicks, thus the caring character of the hen is highlighted, as she has to feed her brood.<sup>6</sup> She scratches almost all day for worms, which are “absolutely necessary to the health of her children.” That is how she finds a wheat seed, which she first believes to be “some new and perhaps very delicious kind of meat.” At the same time, the laziness and selfishness of the other animals are also underscored: they are concerned only with themselves and do not care about anything or anybody else. The cat usually naps “lazily in the barn door, not even bothering herself to scare the rat” who runs here and there as he pleases. The pig, living in the sty, does not care what happens so long as he can “eat and grow fat.” The Little Red Hen asks for help, because she is “so busy hunting food for herself and her family”, but the other animals refuse.

The many colorful illustrations guide the reader through all the stages of growing the wheat and making the bread. Although the text itself is quite clear, the illustrations are an integral part of the work, highlighting not only the characters, but every event of the plot. As in a truly useful picture book, the pictures vividly illuminate the text, and can also enhance the reading practice, which is already supported by the repetitions in the text.

A key moment, a real turning point of the tale is that the hen, after finding the strange wheat, does not eat it, but chooses to plant it, as humans do, so as to make bread. The original story does not provide any detail or explanation on this either, but in this book the hen carefully examines the seed and then decides to grow it, so that “when ripe it could be made into flour and then into bread.” This is presented as a discovery, and as the hen becomes conscious of her motivation and outlines her plan, so can the children reading the book become aware of some basic practices of agriculture and food preparation.

Some further details are also added, for instance, after cutting the ripe wheat, the Little Red Hen asks, “Who will thresh the Wheat?” Of course, the other animals again say, as usual, “Not I.” When the hen finally makes the bread, it is also described in detail: “she went and put on a fresh apron and spotless cook's cap. First of all she set the dough, as was proper.” Now she is called “Mrs. Hen.” Then she also “moulded the bread, divided it into loaves, and put them into the oven to bake.” Finally “the great moment arrived. A delicious odor was wafted upon the autumn breeze.” This naturally stirs interest and anticipation among all the animals, but the end of the tale is the same as in Dodge's story: only the hen will eat the bread. After all these details, making everyone hungry, the end of the tale is cut short. The Little Red Hen does not explain her decision to the other animals and, somewhat strangely, the chicks, who are around her in most of the tale, are not mentioned at the end either.

---

<sup>6</sup> Florence White WILLIAMS: *The Little Red Hen: An Old English Folk Tale*. The Saalfield Publishing Company, Chicago, 1918.  
<https://www.gutenberg.org/ebooks/18735> [30/01/2024].

The continuous popularity of the tale is marked by the fact that a new picture book was made in the twenty-first century, with a text and illustrations by Jerry Pinkney. This work won several awards, and the story is already referred to as a “classic folk tale.”<sup>7</sup> The illustrations are again important and useful: as in a typical modern picture book, the pages contain only a few lines, or occasionally none, so the pictures not only illustrate the text, but can truly engage the readers, who may discover some further details, which are not mentioned.

In this book, there are four animals in addition to the hen: “the short brown dog, the thin grey rat, the tall black goat, and the round, pink pig.” So the cat and the duck are omitted from the original story, but a goat is added, and the animals are described by some distinct adjectives. Some further details are added, for instance, the hen, while repeatedly asking for help from all the animals, always asks one particular animal again at every activity. First, when asking for help in planting, she says to the dog: “Surely you will” (...) “You are so fond of digging.” But the answer is, again: “Not I.”

After planting the wheat, the hen, while scratching for food for her chicks, “also found time to care for the seedlings. She and her chicks watched as the wheat grew strong and ripe.” This again reinforces the importance of the family, as well as of education, teaching responsibility. In this tale, Mr. Miller also appears as a character, who not only grinds the wheat and thus makes flour, but also gives the hen a jar of berry jam. Later, further details are provided when preparing the dough: she “mixed the water with yeast, salt, and water, and kneaded the dough.” The book thus in effect teaches children how to make bread.

In the conclusion, the Little Red Hen explains to the other animals why they cannot eat the bread, and says: “I and my chicks will eat it.” Then she “set the table for herself and her family, cut the warm, soft bread, then spread sweet berry jam on each slice. Oh, joy of joys!” The picture book thus ends in an idyllic family scene. This, however, is not surprising after the famous cartoon adaptations, which were made almost a century ago and are discussed below.

Finally, I would refer to the last part of the textbook *Mesevilág*, mentioned above. This also contains a picture book within the book that discusses the methodology of applying tales in teaching English as a foreign language to children. The picture book offers a longer, extended version of the tale, with twelve animals, so that more children can participate in the role-play when performing the tale as a drama, beyond, of course, learning the names and some characteristics of a large number of animals in English. A detailed review of this picture book, as of the textbook itself, would go beyond the scope of this paper. In short, the text and the illustrations by Viktória Habon-Peszeki are both carefully designed to serve not only reading but also language teaching and active language learning. Therefore, the pictures serve not only to illustrate the events of the story, but also to represent all the characters in separate pictures, which can be used for educational purposes. As for the text, the part of speech that is practiced is highlighted in boldface, so that it is easier to follow for teachers and pupils alike. Before this picture book, a wealth of theoretical insights and practical advice is provided on tales in general and *The Little Red Hen* in particular.

---

<sup>7</sup> Jerry PINKNEY: *The Little Red Hen*. Dial Press, New York, 2006.

**Two classic cartoons:  
*The Little Red Hen* and *The Wise Little Hen***

The Comicolor cartoon of *The Little Red Hen*, mentioned above, also features the hen together with her chicks, who help her in the work: the film, which was very popular when it was released, apparently draws on the earlier picture book by Williams and serves as an inspiration of the later ones too. The pictures here are not only animated, but are also accompanied by lively music and songs, typical of the period. In this version, three animals are set against the hen: a pig, a duck and a mouse; the former two appear in the original story too, while the mouse replaces the rat. The cat and the dog are omitted, but the plot is largely based on Dodge's story, as well as on Williams's picture book, with some further additions.

The Little Red Hen does almost everything together with the chicks: from the planting or sowing to the eating; in the meantime, they even water the growing wheat, then reap, thresh and grind it, before making the dough and baking the bread. At the end, the animals chase the hen carrying the bread, but she escapes into her hut, together with her chicks, and shuts the door. The eating itself is not shown, but the hen reappears, telling the other three animals: "Not you, not you, not you, I'll eat it all by myself." However, it is suggested that she shares the bread with her chicks, as finally a chick appears with a notice "Do not disturb", and puts it on the door. In addition to the entertaining features of the comic cartoon, the educational elements are thus also underscored by the additional details of family life and particularly by the work of the chicks.

Even more remarkable, however, is the cartoon *The Wise Little Hen*, a Disney production released in the same year.<sup>8</sup> In this adaptation, only two characters are featured in addition to the hen and her chicks: Peter Pig and Donald Duck, who has his debut in this film, which can therefore be regarded as historical already for this reason. The character soon gained international popularity as an icon of modern American culture, but the film has a topical relevance too, possibly reflecting the age of the Great Depression.<sup>9</sup> The hen here grows corn or maize, rather than wheat, together with her chicks, and seeks help from the duck and the pig, who refuse to help repeatedly, as in the earlier versions. Eventually, the hen bakes an array of corn dishes, not only bread, but also pies and cakes, as well as cooking corn on the cob, and happily eats them in the company of her chicks, and teaches a lesson to the lazy animals by pranking them.

Donald Duck and Peter Pig are friends who try to avoid work by faking stomach aches several times, but the wise Mrs. Hen sees through their false excuses. The cartoon appeared in the series *Silly Symphony*, and Donald Duck and Peter Pig dance to the song *The Sailor's Hornpipe*. The music and the dance serve not only as an additional form of entertainment to the comic cartoon, but as an integral part of the plot, as the two friends regularly sing and dance, even when they fake illness. Moreover, they do that in a club, called the *Idle Hour Club*,

---

<sup>8</sup> Wilfred JACKSON: *The Wise Little Hen*. Walt Disney Productions, Los Angeles, 1934.  
[https://www.youtube.com/watch?v=A5dowCyaP7I&ab\\_channel=Earthdisk](https://www.youtube.com/watch?v=A5dowCyaP7I&ab_channel=Earthdisk) [30/01/2024].

<sup>9</sup> Tracey MOLLET: *Cartoons in Hard Times: The Animated Shorts of Disney and Warner Brothers in Depression and War 1932-1945*. Bloomsbury Academic, New York, 2017, 27-30

whose president is Peter, and the vice-president is Donald, but the hen sees them dancing, rather loudly and noticeably.

It is noteworthy that the animals apart from the hen tend to be idle in the earlier versions too, not only for an hour or two, but all day long; however, this is the first time that their idleness is in an organized form, and the idle ones are named too. In fact, it is only the idle Peter and Donald who are given proper names, whereas the little hen is not, but the adjective “Red” is notably replaced for “Wise”. The hen, revealing the trick of the faking friends, is rightly called so, even though she certainly acts remarkably wisely already in the original story, when deciding to grow wheat and bake bread. The little hen is also wise in finally tricking the pig and the duck: she offers them a basket that is covered, therefore Peter and Donald hope to find some delicious corn dishes in it, but their actual present is castor oil instead, so as to cure their stomach.

However, the hen can be regarded as wise particularly in the given historical context. According to Tracey Mollet, in the Great Depression, when President Roosevelt tried to boost the agricultural sector, Peter Pig and Donald Duck may have represented those who rejected the New Deal policy, in particular the promotion of self-sufficiency in farming. They are therefore given castor oil, whereas the little hen and her chicks happily grow, harvest and eat their own crops. Self-sufficiency is thus reinforced, while laziness is punished. Therefore, this comic cartoon may have had some quite serious political implications in a very difficult period.

### **The song of the Red Hen: a political adaptation by Malvina Reynolds**

Even if the famous Disney cartoon has political concerns, such connotations are mostly implicit. However, in some more recent adaptations or revisions, we can find quite explicit political concerns or even propaganda. It is remarkable that the story that was originally intended for children has been used both by the left and the right in politics, suggesting opposite conclusions and morals, primarily for adults.

In 1965, the singer and political activist Malvina Reynolds wrote a socialist anthem from the tale, thus the original story underwent further generic changes: from a prose fiction it became a poem and a song, performed by the author with a guitar. In this song, similarly to the tale, no one helps the Little Red Hen, and they repeatedly sing so in the chorus:

Chorus:  
 "Not I!" said the dog and the cat.  
 "Not I!" said the mouse and the rat.  
 "I will then," said the Little Red Hen,  
 And she did.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Malvina REYNOLDS: *Song Lyrics and Poems: The Little Red Hen*. Schroeder Music Company, Berkeley, 1965. <https://people.wku.edu/charles.smith/MALVINA/mro99.htm> [30/01/2024].

In this version, there are four animals set against the hen: a dog, a cat, a mouse and a rat; none of them are farm animals raised for their meat, but animals that can be found almost anywhere, even in big cities. They are referred to as “the other guys down the street”, then “a dog gone no-good mob” and “the gang”. As in the other versions, they would help only in eating: the song is quite faithful to the original story, except for the last stanza with its conclusion, offering a remarkable moral:

“I planted and hoed this grain of wheat,  
Them that works not, shall not eat,  
That’s my credo,” the little bird said,  
And that’s why they called her Red.

“Them that works not, shall not eat,” explains the Little Red Hen her decision, and the last line of the song adds: “And that’s why they called her Red.” It is well-known that the communists, who were referred to as the Reds, did say that: it was indeed the credo of Bolsheviks, including Lenin himself. In the Soviet Union and other socialist or communist countries, in addition to emphasizing the importance of labor and promoting the proletariat, or the working class, this slogan was also used to justify the radical anti-capitalist measures, including the persecution of the bourgeoisie, the appropriation of their possessions, or of virtually any private property.

However, this idea was not actually a new or unique principle invented by the communists, as it can be found already in the Bible. The Apostle Paul warned the members of the early Church in an epistle:

10 For even when we were with you, we gave you this rule: “*The one who is unwilling to work shall not eat.*” 11 We hear that some among you are idle and disruptive. They are not busy; they are busybodies. 12 Such people we command and urge in the Lord Jesus Christ to settle down and earn the food they eat.<sup>11</sup>

Reynolds apparently has a very witty conclusion: while retaining the conclusion of the tale, she adds a remarkably funny twist by incorporating a famous political concept of communism. However, such a radical revision is arguable: as we have seen, the hen apparently labeled as a communist in Reynold’s socialist anthem may as well draw on other principles, which are much older. The hen does not actually reveal the source of her credo or beliefs, but as these ideas can also be found in Christianity, she is not necessarily a communist, she might even be a conservative.

But Reynold’s revision is arguable not only for this reason. In Dodge’s tale, and in all other adaptations discussed above, red is the original, natural color of the hen. Therefore, Reynold’s solution, however funny, is somewhat like picking a woman with naturally red hair, or perhaps a man with red beard, and calling

<sup>11</sup> *Holy Bible, New International Version*, 2 Thessalonians 3:10-12.  
<https://www.biblegateway.com/passage/?search=2%20Thessalonians%203%3A10-12&version=NIV> [30/01/2024].

them Red, suggesting they are communists, when they work hard and are unwilling to share the products they produce with their idle peers. In fact, Reynolds makes fun of the hen's appearance, and such a practice may actually be regarded as politically incorrect now.

Moreover, as we have seen, the tale is originally about personal initiative and individual efforts, and the major differences that are resulted by such an approach, rather than about the socialist or communist type of economy, which is actually based on sharing. The latter is characterized by an egalitarian approach, particularly under the communist, truly Red regimes, which tended to enforce equality and collectivism in agriculture.

### ***The Modern Little Red Hen: a conservative fable by Ronald Reagan***

On the other side of the political spectrum, Ronald Reagan told the tale of *The Modern Little Red Hen* in a radio broadcast in 1976. Reagan also alludes to socialist ideas and practices in his modern adaptation of the already classic tale, amounting to a political fable that he calls "a little treatise on basic economics."<sup>12</sup> However, Reagan offers a conservative critique of socialism or communism.

In Reagan's version, the little red hen calls her neighbors to help and plant the wheat, so that they can have bread to eat. The four neighbors are a cow, a duck, a pig and a goose, suggesting a country life of farms with various animals. It is perhaps noteworthy that Reagan changes the list of animals in the original story, so that all of them are not only potentially useful, but are commonly raised for their meat. Thus, in addition to the hen, he keeps only the duck and the pig, like the Disney cartoon, produced four decades before, at the time of another economic crisis. The dog, the cat and the rat are similarly omitted, but a cow and the goose are added. Reynolds, on the other hand, as we have seen, removes the duck and the pig, but retains the dog, the cat and the rat, and adds a mouse.

Nevertheless, as in all other versions, the animals are unwilling to help. First, they give the usual answer: "Not I." Later on, however, when asked to help and reap, they already provide explanations or excuses for refusing to work:

"Not I," said the duck.

"Out of my classification," said the pig.

"I'd lose my seniority," said the cow.

"I'd lose my unemployment compensation," said the goose.

"Then I will," said the little red hen, and she did.

Finally, when asked to help and bake the bread, they say:

"That would be overtime for me," said the cow.

"I'd lose my welfare benefits," said the duck.

"I'm a dropout and never learned how," said the pig.

"If I'm to be the only helper, that's discrimination," said the goose.

"Then I will," said the little red hen.

<sup>12</sup> Ronald REAGAN: *The Modern Little Red Hen: A Radio Commentary*, 1976.

<https://es.redskins.com/topic/149415-ronald-reagan-on-economics-1976-the-modern-little-red-hen> [30/01/2024].



When the little red hen is unwilling to share the bread, the other animals protest:

“Excess profits,” cried the cow.

“Capitalist leech,” screamed the duck.

“I demand equal rights,” yelled the goose.

The animals accuse the hen of being “unfair,” and a government agent comes, who tells the hen that she “must not be greedy.” The hen must share the bread: she baked five loaves, but she can keep only one. As the agent explains: “under our modern government regulations the productive workers must divide their product with the idle.” The hen finally accepts that, even if reluctantly. “And they lived happily ever after.” The little red hen even claims to be grateful. However, there is a remarkable concluding sentence: “But her neighbors wondered why she never again baked any more bread.”

The moral of Reagan’s fable is clear: the excessive government regulations remove the incentive to work, it discourages personal initiative and has a negative effect on the economy as a whole. This highlights the dark side and the injustices of a leftist, socialist or communist type of economy: the egalitarian system, if based on an enforced equality, is only an apparent equality. If the work is not done equally, if most of the products that are produced are taken away, the system is not productive, but demoralizing and ultimately undemocratic.

As for the historical context, Reagan told this modern tale on November 16, 1976, shortly after the American presidential election, when Democrat Jimmy Carter, former Governor of Georgia, defeated incumbent Republican president Gerald Ford in a narrow victory. The Republican Reagan, former Governor of California, was also aspiring for the presidency, and in this radio broadcast he announced his economic and political views through a fable, as part of a long but eventually successful political campaign. Four years later, Reagan won the Republican nomination for the presidency and then a landslide victory over President Carter, becoming the 40<sup>th</sup> President of the United States from 1981 to 1989. Although he was often criticized for his conservatism by his opponents, in 1984 he was reelected in another landslide victory.

But let us return to *The Modern Little Red Hen*, whose message or moral can be dual. On the one hand, Reagan here outlines his neoliberal economic policies called “Reaganomics”: economic deregulation and cuts in taxes and government spending in a period of stagflation, or recession-inflation, when the economy is in decline and both the inflation rate and unemployment are high. Indeed, in Reagan’s fable, the government agent represents extreme regulations, involving extremely high taxes: the four loaves of bread taken away from the hen amount to an 80 per cent tax rate. The four idle animals represent equally high unemployment, whose compensation and the other welfare benefits must require an enormous amount of government spending. At the same time, the hen, the only active and resourceful animal, is eventually discouraged from work too.

The tale is certainly exaggerating, if we consider the American context: therefore, it may represent not only the actual economic problems of the United States, or certain economic policies that may remind one of a kind of socialism. These extreme measures may remind one of communism too. Reagan was openly anti-communist: he referred to the Soviet Union as the Empire of the Evil. Thus,

in this fable, Reagan may also outline his anti-communist sentiments and political plans. During his presidency, Reagan was successful not only in his domestic policies, overcoming the economic crisis of the 1970s and achieving a major economic expansion, but also in his foreign affairs, contributing to the end of the Cold War and the collapse of communism in Central and Eastern Europe. From such a perspective, it can be noted that in 1976, when Reagan told his fable, it could represent the repressed economic and political situation in Eastern and Central Europe even more than in the United States. Then, the eventual decline of European communism coincided with Reagan's presidency, and it ended soon afterwards, under the presidency of George Bush, who was the vice-president in the Reagan administration.

In such a political reading, Reagan's fable, as a political allegory, can be compared to Orwell's *Animal Farm*, a satire of communism in the Soviet Union, which is also called a "fairy story" in its subtitle.<sup>13</sup> Although the historical context is different, both works offer a sound critique of a false equality based on repression. Nevertheless, Reagan's political adaptation may also be arguable from the point that this short fable certainly simplifies the problem of unemployment in a capitalist economy, as well as the issues of welfare benefits.

However, there is a further remarkable point of this fable, pertaining to its conclusion. As we have seen, at the end of the tale, the little red hen "never again baked any bread." In the earlier versions, this is not mentioned, the original tale and the above adaptations tell only the curious story of a hen starting to grow wheat and bake bread. Reagan's version, on the other hand, also suggests why these practices, which are truly unusual by a hen, were discontinued. "Once upon a time," Reagan starts his tale with the usual formula, it happened in a tale, or in "a little treatise on basic economics," but never again.

American culture and traditions tend to value individualism, personal initiative and freedom. Therefore, if we compare the above two political adaptations, Reagan's fable, though modern, may better grasp the moral of Dodge's story than Reynold's song, which arguably highlights the color of the hen. However, every interpretation and adaptation can be debated, and so can the use of literature or art in general for political purposes. Nevertheless, the analysis of the tale and its adaptations can offer an opportunity to discuss various moral, religious, historical, social, economic or political issues, particularly for adult readers or older students. At the same time, young readers can also appreciate the fable of the talking animals, and may also grasp its moral. Finally, let us see two other classic tales, which are parallel works of children's literature, with similar generic features and motifs. These can be discussed here only briefly, but a number of such works can be related to this tale, similarly to Orwell's fable, not only within children's literature, but also in other fields of literature, art or education.

---

<sup>13</sup> George ORWELL: *Animal Farm: A Fairy Story*. Secker and Warburg, London, 1945.

**Parallel Tales: *The Ant and the Grasshopper* and  
*The Enormous Turnip***

*The Ant and the Grasshopper* is one the most famous fables by Aesop. The busy ant can be compared to the hen in *The Little Red Hen*, while the idle grasshopper to the other animals. The classic fable formulates the moral at the end: “it is best to prepare for the times of necessity.”<sup>14</sup> This could be the moral of our tale too, even though in Dodge’s story, as we have seen, the moral is not explicitly given, while some modern adaptations offer different conclusions too. Of course, further differences can be noted, beyond the fact that in the two tales the main characters are different, and the modern fable features more animals than Aesop’s. The ant does not ask the grasshopper to help in the work in summer, either in growing, reaping or storing the wheat: it does not even occur to the ant, choosing to work alone throughout.

At the same time, the grasshopper is in quite a dramatic situation in winter, almost dying of hunger and extremely suffering from the very cold weather. Although the animals refusing to help the hen also miss the delicious bread, they are not necessarily shaken in their position. This is not explicit at the end of the modern fable either: all we can see is that the animals are punished for their laziness on a remarkable occasion, when the little hen can enjoy the reward of her hard work, but they cannot. This is certainly an unpleasant experience for them; however, they may not starve to death, even if they fail to learn the lesson and continue their idle way of life in the barnyard. Incidentally, in Dodge’s story, as in a true fable, there are only animals: the farmer does not appear as a character, so the animals may seem to be abandoned in the farmyard. However, if one considers this issue, one may suppose that the farmer must be in the background all along, and he must be feeding the idle animals that are raised there, hence probably contributing to their laziness.

*The Enormous Turnip* is a famous Russian or Ukrainian folk tale, highlighting the importance of helping others and working together.<sup>15</sup> An old man or a grandpa plants a turnip, but when it grows, it becomes enormous, so he cannot pull it out, and therefore asks for help. This tale thus also takes place in the country, and is concerned with agriculture, growing and harvesting a plant, and it has also various versions. The tale usually has six or seven characters: in addition to the old man, there is an old woman or grandma, a grandchild, a dog, a cat and a mouse (in some versions, there are two grandchildren, a boy and a girl). The repetitions characteristic of folk tales can be noted in this tale too, however, here everyone is willing to help. Even so, further help is needed at every step: everybody says yes, one after the other, and in an ever growing chain, they make common efforts. For a fairly long time, they cannot manage even together, only when there are enough helpers, but eventually they succeed in pulling out the turnip with the help of the mouse.

---

<sup>14</sup> AESOP: *The Ant and the Grasshopper*.

<https://www.umass.edu/aesop/content.php?n=0&i=1> [30/01/2024].

<sup>15</sup> TOLSTOY, Aleksey: *The Enormous Turnip*. Walker Books, London, 2001.

Hard work and perseverance are thus rewarded in this tale too: these are important motifs, but not as the result of individual work or personal initiative, as in *The Little Red Hen*. The basic version of the tale ends by pulling out the turnip, while in the somewhat extended versions the turnip is eaten after it is cooked or prepared otherwise, making various delicious dishes, for instance, baking a turnip pie or cake. This can remind us of the little red hen, baking and eating the bread, at times with her chicks, as in the picture books or the cartoon adaptations. Although the genre of *The Enormous Turnip* is a folk tale, sometimes it is also referred to as a fairy tale, similarly to *The Little Red Hen*, even though there are no particularly magical characters or events in it, apart from the fact that the turnip becomes truly enormous, and the animals gladly help and pull it; even the cat and the mouse, in peace with each other and the dog, as well as the people. However, despite all these animals, the tale is not a fable, as the main characters are humans.

In conclusion, *The Little Red Hen*, although not so old as some other famous tales, has also become a classic over the past one and a half centuries, and is worth not only reading but also studying for a number of reasons by children and adults alike; either the original story, or any of the various adaptations. In this paper, I attempted to highlight some remarkable points of this tale and its reception, which can be further analyzed and used in education in various ways.

### Literatura

AESOP: *The Ant and the Grasshopper*.

<https://www.umass.edu/aesop/content.php?n=0&i=1>.

BETTELHEIM, Bruno: *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Thames & Hudson, London, 1976.

DODGE, Mary Mapes: *The Story of the Little Red Hen*. St. Nicholas Magazine, 1874/7. 680-681.

[https://books.google.hu/books?id=\\_KRNAAMAAJ&pg=PA680&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.hu/books?id=_KRNAAMAAJ&pg=PA680&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false).

IWERKS, Ub: *The Little Red Hen*. ComiColor Cartoons, Los Angeles, 1934.

<https://www.imdb.com/title/tt0141559/>.

JACKSON, Wilfred: *The Wise Little Hen*. Disney Productions, Los Angeles, 1934.

[https://www.youtube.com/watch?v=A5dowCyaP7I&ab\\_channel=Earthdisk](https://www.youtube.com/watch?v=A5dowCyaP7I&ab_channel=Earthdisk).

MOLLET, Tracey: *Cartoons in Hard Times: The Animated Shorts of Disney and Warner Brothers in Depression and War 1932-1945*. Bloomsbury Academic, New York, 2017.

ORWELL George: *Animal Farm: A Fairy Story*. Secker and Warburg, London, 1945.

PÁL József–ÚJVÁRI Edit (szerk.): *Szimbólumtár: Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából*. Balassi, Budapest, 2001.

PINKNEY, Jerry: *The Little Red Hen*. Dial Press, New York, 2006.

REAGAN, Ronald: *The Modern Little Red Hen: A Radio Commentary*, 1976.

<https://es.redskins.com/topic/149415-ronald-reagan-on-economics-1976-the-modern-little-red-hen>.

SZARVAS Júlia–BAKTI Mária (szerk.): *Mesevilág – mesék és történetek*

használata az idegen nyelvi fejlesztés során 10 év alatti nyelvtanulókkal. Juhász Gyula Kiadó, Szeged, 2023.

TOLSTOY, Aleksey: *The Enormous Turnip*. Walker Books, London, 2001.

VÍGH Éva (szerk.): *Állatszimbólumtár A-Z*. Balassi, Budapest, 2019.

WILLIAMS, Florence White: *The Little Red Hen: An Old English Folk Tale*. The Saalfield Publishing Company, Chicago, 1918.

<https://www.gutenberg.org/ebooks/18735> [30/01/2024].

### Abstract

#### A VÖRÖS TYÚKOCSKA: GYERMEKIRODALOMTÓL A RAJZFILMEKIG, A POLITIKÁIG ÉS AZ OKTATÁSIG

*A vörös tyúkocsk*a (*The Little Red Hen*) egy amerikai mese, amely először 1874-ben jelent meg egy gyermekmagazinban, és azóta számos adaptációja készült. A tanulmány a mese irodalmi elemzésén túl áttekinti az elmúlt százötven év különböző átíratait, és arra is kitér, hogyan lehet felhasználni az angol nyelvoktatásban, illetve a felsőoktatásban. A meséből több képeskönyv és két klasszikus rajzfilm is készült, köztük *A bölcs tyúkocsk*a (*The Little Wise Hen*), amelyben Donald kacsa először szerepelt. Különösen figyelemre méltóak a politikai átíratok: Malvina Reynolds baloldali éneke, illetve Ronald Reagan konzervatív tanmeséje, *A modern vörös tyúkocsk*a (*The Modern Little Red Hen*). Az irodalmi elemzés kitér a műfaji sajátosságokra, a tanulságokra és néhány hasonló mesére is: állatmeseként *A tücsök és a hangya*, míg népmeseként, illetve tündérmeseként *Az óriásrépa* állítható vele párhuzamba.

### Appendix

#### The Little Red Hen

Once upon a time, there was a Little Red Hen.

The Little Red Hen found some wheat seeds.

She asked her animal friends, "Who will help me plant the wheat seeds?"

"Not I," said the cat.

"Not I," said the dog.

"Not I," said the mouse.

So the Little Red Hen planted the wheat seeds by herself.

The wheat grew tall and strong.

The Little Red Hen asked her animal friends, "Who will help me cut the wheat?"

"Not I," said the cat.

"Not I," said the dog.

"Not I," said the mouse.

So the Little Red Hen cut the wheat by herself.

The Little Red Hen asked her animal friends, "Who will help me take the wheat to the miller?"

"Not I," said the cat.

"Not I," said the dog.

"Not I," said the mouse.

So, the Little Red Hen took the wheat to the miller by herself. The miller ground the wheat and gave her the flour.

The Little Red Hen asked her animal friends, "Who will help me bake the bread?"

"Not I," said the cat.

"Not I," said the dog.

"Not I," said the mouse.

So, the Little Red Hen baked the bread by herself.

The bread smelled delicious and her animal friends wanted to help her eat it.

But the Little Red Hen said, "No, you didn't help me plant the wheat, cut the wheat, take the wheat to the miller or bake the bread. So, I will eat it by myself."

And she did.

**Bilić, Anica**

**POETSKA KLIMATOLOGIJA U SONETU *JESENJE VEČE*  
ANTUNA GUSTAVA MATOŠA  
U POVODU 150. GODIŠNJICE ROĐENJA 1873–2023  
I 110. GODIŠNJICE SMRTI 1914–2024**

**Uvod**

U radu se objavljuju rezultati interpretativnoga čitanja soneta *Jesenje več*e Antuna Gustava Matoša u kontekstu poetske klimatologije i lirske meteorologije. Istraživačka pozornost usmjerena je na ulogu krepuskolarnih i klimatoloških motiva te sinestezije u stvaranju jesenskoga ozračja. Propituje se egzistencijalna podloga Matoševa simbolizma te uloga motiva godišnjega doba i doba dana u stvaranju atmosfere kasne jeseni i mračnoga pesimizma te dekodiranje simboličnoga ozračja do kojega dovodi epifanijska slika kasnojesenskoga krajolika. Parcijalnim simbolom jablana poantira se misao o čovjekovoj usamljenosti svemirskih razmjera.

Cilj je istraživanja ukazati na vezu Matoševe poetske klimatologije i meteorologije s epifanijom i simbolizmom u antologijskom sonetu *Jesenje več*e. Istraživanje je nastalo u povodu 150. godišnjice rođenja Antuna Gustava Matoša kao dokaz njegove čitljivosti i prihvatljivosti u 21. stoljeću.

**Majstor pejzaža, soneta, artist, modernist i simbolist  
Antun Gustav Matoš**

U literarnohistoriografskoj memoriji Antun Gustav Matoš ostao je upamćen kao pejzažist koji je žanrovski osamostalio i humanizirao pejzaž te kao vrhunski sonetist s 56 soneta<sup>1</sup> od ukupno stotinjak lirskih pjesama, a prema ocjeni Antuna Barca „desetak njih ide među najbolje, što je naša lirika uopće dala“.<sup>2</sup> Među antologijskim uspješnicama na vrhu hrvatskoga pjesničkog Parnasa, Ivo Frangeš donosi općeprihvaćenu valorizaciju konstatacijom: „Sonet *Jesenje več*e općenito se uzima kao jedna od najljepših pjesama Matoševih.“

Matoš je napisao sonet *Jesenje več*e 1909., objavio ga u *Hrvatskom đaku* 1910. (god. IV., br. 3 – 4) te je uvršten u zbirku *Pjesme*, postumno objavljenu u Zagrebu 1923. na 61. stranici. Navedeni se sonet nalazi u antologijama hrvatskoga lirskoga pjesništva te u planu i programu Hrvatskoga jezika, odnosno u čitankama za srednje strukovne škole i gimnazije Republike Hrvatske kao školski primjer pejzažnoga pjesništva, uzorak impresionizma i simbolizma, uzorni sonet, ogledni primjer estetike artizma, fonetskoga te akcenatsko-silabičkoga čitanja, vježbalište stilskih izražajnih sredstava kao što su sinestezija, asonanca, aliteracija, figura etimologica, opkoračenje i dr. Sonet *Jesenje več*e dobro je obrađen i interpretiran

<sup>1</sup> Ante STAMAC: *Pojmovno i slikovno pjesništvo*, Zagreb, 1977.

<sup>2</sup> Antun BARAC: *Knjiga eseja: Stihovi A. G. Matoša*, Zagreb, 1924, 150.

iz pera i fokusa Ive Frangeša,<sup>3</sup> Zorana Kravara,<sup>4</sup> Branka Vuletića,<sup>5</sup> Cvjetka Milanje,<sup>6</sup> Nine Aleksandrov-Pogačnik<sup>7</sup> i dr. te ima zapaženu povijest recepcije i interpretacija koje su zauzele zapaženo mjesto u književnoznanstvenoj misli, počevši od zagrebačke stilističke škole.

Uništavaju li književnoznanstvene i stilističke interpretacije užitak čitanja?

Interpretacija književnoga teksta iziskuje čitateljske kompetencije te književnopovijesna i književnoteorijska znanja, a za doživljaj dostatan je susret s tekstom. Nastava hrvatskoga jezika usmjerena je na stjecanje osnovnih čitateljskih i interpretativnih kompetencija. Užitak čitanja počesto uništavaju interpretacije pisane stručnim i znanstvenim diskursom koji su po svojoj naravi emocionalno prazni i impersonalni, temeljeni na znanstvenoj metodologiji i stručnoj terminologiji za koje su potrebne kompetencije, stručna i teorijska znanja te zahtijevaju od recipijenta intelektualni napor.

Iskustvo čitanja kao subjektivan čin razlikuje se od čitatelja do čitatelja. Na doživljajnoj razini prvotna čitateljska reakcija odnosi se na sviđanje. Širi čitateljski krugovi prosuđuju o tekstu na temelju doživljaja zadovoljstva i nezadovoljstva, ugone i neugode, sviđanja i nesviđanja. Kako doseći recepcijski i estetski hedonizam? Kojim je strategijama moguće prevladati emocionalno-doživljajnu fazu ugone i neugode, sviđanja i nesviđanja i doći do cjelovitoga užitka čitanja koji objedinjuje recepcijski i estetski hedonizam te potiče estetsko vrednovanje, kritičko, skrbno i kreativno mišljenje?<sup>8</sup>

Iz mnoštva čitateljskih preferencija i praksi čitanja, izdvojit ćemo oniričko čitanje koje, oslanjajući se na imaginaciju, stvara posebnu nadogradnju čitanja. Francuski filozof, književni kritičar i povjesničar znanosti Gaston Bachelard (1884–1962) uveo je čistu kritiku čitanja zasnovanu na užitku proizašlom iz čitanja-sanjarenja kao euforične, razdragane prakse čitanja.<sup>9</sup>

### **Od poetike poetske slike preko fenomenologije poetske imaginacije do poetike epifanije**

Pjesnička slika bit će nam polazište za ulaz u estetsko doživljavanje i alat za interpretaciju znamenitoga soneta *Jesenje veče* Antuna Gustava Matoša, a

<sup>3</sup> Ivo FRANGEŠ: *Antun Gustav Matoš, „Jesenje veče“*, Umjetnost riječi, 1958, II./3, 110–124, II./4, 163–170.

<sup>4</sup> Zoran KRAVAR: *Stih i kontekst: O stihu Matoševa soneta Jesenje veče*, Književni krug, Split, 1999, 97–126.

<sup>5</sup> Branko VULETIĆ: *Umijeće interpretacije: Fonetika pjesme*, Matica hrvatska, Zagreb, 2000, str. 209–218.

<sup>6</sup> Cvjetko MILANJA: *Hrvatsko pjesništvo 1900. – 1950., Pjesništvo hrvatske moderne: Antun Gustav Matoš*, altaGAMA, Zagreb, 2010, 191–211.

<sup>7</sup> Nina ALEKSANDROV-POGAČNIK: *Mjesto soneta Jesenje veče u Matoševom lirskom govoru*, Kolo, 3, Matica hrvatska, Zagreb, 2014.

<sup>8</sup> Anica BILIĆ: *Hedonizam u teksturi, partituri,aturi, kulturi i literaturi*, Vinkovci, 2022.

<sup>9</sup> Gaston BAŠLAR: *Voda i snovi: Ogled o imaginaciji materije*, Sremski Karlovci – Novi Sad, 1998, 5–28; isti: *Vazduh i snovi: Ogled o imaginaciji kretanja*, Sremski Karlovci – Novi Sad, 2001, 310–318.



teorijska uporišta crpiti ćemo iz fenomenologije poetske imaginacije Gastona Bachelarda i njegova koncepta poetske slike koja proizlazi iz imaginacije.<sup>10</sup>

Gaston Bachelard, apologet pjesničke slike, razvio je poetiku poetske slike u kojoj je ključni pojam imaginacija, pod kojim podrazumijeva sposobnost oblikovanja i preoblikovanja zamišljene, odsutne ili potisnute slike bez uvažavanja prethodnih kulturnih i povijesno stečenih značenja. Fenomenologiju poetske imaginacije razvija s polazištem u neposrednom iskustvu, a ne u racionalnom znanju te stvaralačku imaginaciju smatra temeljem znanstvene spoznaje.

Prema Bachelardovoj fenomenologiji poetske imaginacije slika se oblikuje u svijesti vezujući se uz materijalne elemente – vodu, zemlju, zrak i vatru, koje smatra *hormonima imaginacije* stoga se naziva još i fenomenologijom elemenata. Fenomen pjesničke imaginacije arhetipsko-simbolički klasificira ovisno o elementima zemlje, vode, zraka i vatre kao načelima umjetničkoga djela. Bachelardova fenomenologija imaginacije izrasla je iz kritike imaginacije zapadne kulture koja je preferirala sliku forme, racionalizirala ju i oduzela joj oniričke i imaginativne vrijednosti. U klasifikaciji slika kriterij mu je snaga slike koja proizlazi iz materijalnih elemenata na kojima se temelji, a ne forma ili oblik slike. Prema Bachelardu književna slika kao predmet imaginacije posjeduje oniričke sposobnosti.<sup>11</sup>

Bachelard razlikuje formalnu, materijalnu i dinamičku imaginaciju. Pod formalnom imaginacijom podrazumijeva sliku forme, prisutnu sliku (ono što se vidi) kao odraz površine, deskripciju, reprezentaciju i imitaciju. Materijalna imaginacija podrazumijeva slike čija snaga proizlazi iz četiri osnovna elementa – vatre, vode, zraka i zemlje. Dinamička imaginacija podrazumijeva stvaranje uvijek novih slika na mjestu dodira subjekta i materije, čime uvlači recipijenta na kreativno sudjelovanje u činu imaginacije i kreiranju smisla razvijajući koncept aktivnoga čitatelja.

Poetska slika interpretacijski je ključ koji nam otvara prostor estetskoga doživljavanja i razumijevanja Matoševa soneta *Jesenje veče*. Pjesnička poetska slika<sup>12</sup> sazdana je od riječi, riječi predočuju motive, a motivi *oblaci, gorske strane, sjene, grane, njive, magle, kućica, toranj, sunce, vrbe, vrane, mrak, studen, suton, ceste, nemir, jablan, lišće, šapat, život, mrak* i *svemir* temu kasnojesenskoga pejzaža u poetskim slikama koje posvjedočuju kraj vegetacijske godine. Sadržajnom strukturom Matošev se sonet *Jesenje veče* referira na kasnojesenski pejzaž, smrt u prirodi, kraj vegetacijskoga ciklusa te suton kao umiranje dana. Okvir pejzažne slike kasne jeseni sezonski je uz dnevno vrijeme sutona, prijelaza između dana i noći. Krepuskolarani motivi dana na izmaku potrepljuju shemu pada, sve je u znaku (o)padanja, zamračenja i slabe energizacije. S gubitkom perspektive korespondira omagljen pogled na panoramu sela s tornjem kao dominantnom vertikalnom točkom i jedinim elementom

<sup>10</sup> Gaston BACHELARD: *Poetika sanjarije*, Veselin Masleša, Sarajevo, 1982.

<sup>11</sup> Gaston BAŠLAR: *Vazduh i snovi, Ogled o imaginaciji kretanja*, str. 312.

<sup>12</sup> Književna slika može biti pjesnička i prozna, a pojam poetska slika rabi se u estetskom smislu te je pojam pjesničke poetske slike žanrovski i estetski precizniji od uopćenoga pojma književne slike. Miloslav ŠUTIĆ (prir.): *Pesnička slika*, Beograd, 1978, 5.

kulturnoga krajolika u prirodnom okruženju. Žuta rijeka s monotonim sjenama prokazuje karakter mutne vode s lošim emocijama, štetnom, negativnom energizacijom i najavom kraja prirodnoga ciklusa. Zamućena voda, mješavina vode, zemlje i suhoga lišća, nije ogledalo svemira zatrtoga teškim oblacima niti u nju može uroniti oko promatrača, čime ne ostavlja prostora za uzlet u prostor imaginacije niti za poniranje u dubinu nutrine. Poetska slika jesenskoga sutonskoga pejzaža nelagodni je prostor besperspektivnosti i pesimizma fizičkoga tipa.

Iz motivskoga rekvizitarija poetske pjesničke slike izdvojiti ćemo slike vrba i jablana budući da u jesenskoj ikonografiji kontinentalnoga krajolika dominira listopadno drveće, koje mijenja boje lišća u raskošnoj paleti nijansi od zelene preko crvene, purpurne i narančaste do žute i smeđe, odbacuje lišće i ulazi u stanje mirovanja. (U hrvatskom jeziku opadanje lišća upisano je u naziv listopad za 10. mjesec kalendarske godine.) Drvo je kalendar smjene godišnjih doba, kalendar vegetacijskoga ciklusa te Gaston Bachelard konstatira: „Drvo je biće velikog ritma, istinsko biće godišnjega ritma“<sup>13</sup> Slike drveća, općenito uzevši, pokreću biljnu i dinamičku imaginaciju s obzirom na izdvojenost toga biljnoga organizma, a svaki je unikatan pa i kada pripada istoj vrsti, potom s obzirom na različite mu oblike, uspravno držanje te neprestano kretanje grana i lišća kao i rast u dvama različitim pravcima: krošnje koja stremlje prema nebeskim visinama, a korijen prema zemaljskoj dubini.

U Matoševu tekstu vrbe su u množini, jablan u jednini. Fitomorfizam drveća pokreće imaginaciju: vrbe obješenim granama, koje se spuštaju i povijaju prema zemlji potiču stvaranje slike potištene melankolije, tuge i žalosti, što se odrazilo i na terminologiju te prozirnom tvorbom upisalo u kolokvijalne nazive žalosna vrba ili jadika (lat. *Salix babylonica L.*). Jablan, drvo uske krošnje do 30 m visine, stremlje visini, nebu te vegetalizmom vrhova potiče doživljaj vertikalnoga dinamizma, koji povlači za sobom i vertikalno vrednovanje uzvišenoga, sublimnoga s duhovnim konotacijama te gordoga s moralnim konotacijama. Iz slike jablana proizlazi snaga uzdizanja jer „drvo je rezervat uzleta.“<sup>14</sup> Bachelard smatra uzdizanje prvim načelom imaginacije: „od svih metafora, metafore visine, uzdizanja, dubine, spuštanja, pada su u pravom smislu riječi aksiomske metafore.“<sup>15</sup> Snaga slike usmjerava tjeskobu i oduševljenje. Motiv vrba u slici umiranja prirode i dana usmjerena je na negativne emocije i tjeskobu zbog čega interpretatori *Jesenje veče* smatraju sonetom tjeskobe. Izdvojena slika jablana neobično je snažna. Njegova izdvojenost poetsku sliku čini još intenzivnijom, snažnijom, pojačavajući recipijentski doživljaj, što potvrđuje Bachelardova konstatacija: „Što je drvo usamljenije, to snažnije osećamo uspravno dejstvo posmatranja drveta.“<sup>16</sup> Bachelardova poetika poetske slike inzistira na osamljenosti s obzirom na njezinu oslobađajuću stranu jer čitanjem „pomoću

<sup>13</sup> Gaston BAŠLAR: *Vazduh i snovi, Ogled o imaginaciji kretanja*, str. 277.

<sup>14</sup> Isto, str. 263.

<sup>15</sup> Isto, str. 18.

<sup>16</sup> Isto, str. 265.

poetikoanalize rekonstruiramo u sebi biće oslobodilačkih samoća<sup>17</sup>. Izolirana pozicija jablana unosi pozitivni dinamizam vertikalnosti oprečno prethodnoj slici sutonskoga kasnojesenskoga krajolika. Motivi organskoga svijeta dinamički su uhvaćeni u sezonskoj mijeni propadanja organske tvari te nestajanja boja i oblika u dnevnoj mijeni, u sutonu postupno uvodeći sliku u skorašnju akromatiku mraka, koji je kao aksiomatska metafora negativno vrednovan. Vertikalni dinamizam jablana referira se na spajanje zemaljskoga s nebeskim konstruirajući snažnu poetsku sliku uspona u kontekstu pada organske materije. Općenito uzevši nasuprot usponu životnog elana i vitalizma rane jeseni, kasna jesen označava pad materije i propadanje organskoga svijeta. Jablan „šapće o životu“, čime upućuje na sile biljnoga svijeta s kozmogonijskom moći te ambivalentno povezuje optimizam i pesimizam propadanja i optimizam obnavljanja, ponovnoga života svijeta bilina, dekadenciju i vitalizam, zazorno i sublimno kao opreke koje potvrđuju doživljaj književnoga svijeta A. G. Matoša. Slika jablana „kao samca usred svemira“, analogna je kozmičkim silama, a sonet preobražava u himnu vitalizmu i obnovljivoj snazi prirode. Poredba „samac usred svemira“ posvjedočuje Bachelardovu tezu da „poezija održava naše veze s kosmosom a ne s ljudima“.<sup>18</sup>

Zahvaljujući materijalnoj i stvaralačkoj imaginaciji, poetskim pjesničkim slikama koje se temelje na elementima kao što su voda (*rijeka*), zrak (*suton*, *mračno*), mješavina vode i zraka (*oblaci*, *magla*), zemlja (*gorske strane*, *ceste*), mješavina zemlje i vode (*mokre njive*), vatra (*sunce*) te drvo (*vrbe*, *jablan*) kao peti element<sup>19</sup> izražena je univerzalna ideja o obnovljivoj sili života prirode, kozmogonijskoj sili koja pokreće ciklički tijek vremena.

### Epifanijska slika jablana

U tematizaciji pejzaža s motivima koji predočuju dekadenciju, umiranje vegetativnoga svijeta i dana s jesenskim atmosferalijama uz vizualno zatamnjenje kadra i akromatsku pozadinu ističe se imaginarni vegetalizam pružajući doživljajni vrhunac u izdvojenoj završnoj slici uzdižućega jablana, koji poantira sonet.

Poetska slika kasnojesenskoga sutonskog pejzaža, temeljena na sinestezijskom osjetilnom doživljaju, imaginira materiju te u konačnici rezultira epifanijskim doživljajem. Slika jesenskoga prostora organskoga svijeta konstatacija je gledanoga i realnoga, potiče kontemplaciju koja vodi prema epifanijskom doživljaju. Epifanijska slika kao čista poetska slika otkriva stvari za sebe, omogućuje putem osjetilnog doživljaja zbilje susret s vječnošću.<sup>20</sup> Osjetilni doživljaji kasnojesenskoga pejzaža stvaraju sutonsko raspoloženje otvarajući put mračnim slutnjama i pesimizmu. Impresionističke slike zasnovane su na

<sup>17</sup> Sreten MARIĆ: *Među javom i med snom, Poetika Gastona Bašlara*, u: Gaston Bašlar, *Zemlja i sanjarija volje, Ogled o imaginaciji materije*, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci – Novi Sad, 2004, str. IV.

<sup>18</sup> Isto, str. IV.

<sup>19</sup> Gaston BAŠLAR: *Vazduh i snovi, Ogled o imaginaciji kretanja*, str. 252.

<sup>20</sup> Vlatko PAVLETIĆ: *Trenutak vječnosti, Uvođenje u poetiku epifanija*, Školska knjiga, Zagreb, 2008, 216.

deskripciji koja kao umjetnost oka aktivira duhovno oko te omogućuje vidjeti dublje, a osjetilni doživljaji integralnim duhovnim obuhvatom dovode u dodir s apsolutnom zbiljom, uvode u dubinu smisla života posredstvom gole istine postojanja te do uzdizanja u metafizičke visine.<sup>21</sup> Analizirat ćemo kako epifanija svakodnevno preobražava u umjetničko, transcendentalno i metafizičko, a trenutni doživljaj u vječnu sadašnjost na motivu jablana u Matoševu sonetu *Jesenje veče*.

### Apsolutni impresionistički prezent i statična epifanijska slika jablana

Epifanija je u Matoševu sonetu *Jesenje veče* pripremana pejzažnim, meteorološkim, sinestezijski doživljajnim, impresionističkim deskriptivnim slikama u sadašnjosti, ukočenoj apsolutnim „impresionističkim“ prezentom.<sup>22</sup> Interpretirajući *Jesenje veče*, Ivo Frangeš posvjedočuje da se „impresionističko doživljavanje svijeta i zbivanja u njemu odlikuje (se) izvjesnom statičnošću: radnja vremenski nije određena odnosno vremenski se ne diferencira, nego se u njoj ističe upravo vremenitost, pa se gotovo uvijek više radi o stanju negoli zbivanju. To je neka vrsta stajanje, ukočene vječnosti. I u Matoševu sonetu nema sukcesivnosti, vremenske sukcesivnosti. Sve je položeno u istu vremensku ravninu, svi su glagoli u prezentu.“<sup>23</sup> Epifanijska slika ovjekovječila je motiv jablana u pejzažnom prostoru u trenu, *ovdje* i *sada*. Razlažući i obrazlažući poetičke zasade epifanije Pavletić je ustvrdio kako se „do bitnosti stvari dopire u sadašnjosti“.<sup>24</sup>

Epifanija se javlja kao slika i audiovizualni fenomen, a u interpretiranom sonetu u ozvučenom motivu jablana, koji „lisjem suhijem šapće“ jer „uho je osjetilo noći“.<sup>25</sup> Impresionistički prezent apsolutne sadašnjosti predočuje sliku ovdje i sada, a takva je i slika kasnojesenskoga sutonskoga pejzaža s motivom jablana. Motiv jablana kao izolirana pojedinost obuhvaćen je integralno, osjetilno i spoznajno jer se epifanija u njemu očituje kao trag totalnog i vječnog u odjelitom, rasutom, fragmentarnom. Epifanija kao atemporalna i antientropična objava<sup>26</sup> stvara iluziju o zaustavljenom vremenu te o dokinutoj entropiji i kaosu suprotstavljajući im sliku uređenoga svijeta i reda koji se ogleda u slici zaustavljenoga trenutka. Epifanija je otkrivenje zbiljskog u zbilji i vječnog u prolaznom te stanje najvišeg stupnja zornosti i odraza predmeta u svijesti.<sup>27</sup> Motiv jablana poprima posebno značenje, u njemu običnom otkriva se neobično i iznimno. Epifanijska slika jablana odražava stanje svijesti te se iznenada u riječima i slici ispljava duh te omogućuje proniknuće u bit.

<sup>21</sup> Isto, str. 216.

<sup>22</sup> Vanja BUDIŠČAK: *Impresionizam u Matoševu pjesništvu*, Kolo, časopis Matice hrvatske, 2014, 24/3, 77–89.

<sup>23</sup> Ivo FRANGEŠ: *Stilističke studije: Antun Gustav Matoš, Jesenje veče*, Naprijed, Zagreb, 1959, 105.

<sup>24</sup> Vlatko PAVLETIĆ: *Trenutak vječnosti, Uvođenje u poetiku epifanija*, str. 153.

<sup>25</sup> Gilbert DURAND: *Antropološke strukture imaginarnog*, Biblioteka August Cesarec, Zagreb, 1991, 81.

<sup>26</sup> Vlatko PAVLETIĆ: *Trenutak vječnosti, Uvođenje u poetiku epifanija*, str. 87.

<sup>27</sup> Isto, str. 24.

Pripremljena meteorološkim pjesničkim poetskim slikama kasnojesenoga pejzažnog sutona, epifanija zahvaća motiv jablana u trenutku vječnosti. Epifanija nastaje u prostoru trenutka<sup>28</sup> kada se predmet ili događaj, izdvoji iz svojega prostornoga konteksta u zaustavljenom trenutku, odnosno na presjecištu vremena i prostora te dovodi do spoznaje biti tog predmeta, koji se ukazuje kao stvar za sebe, stvar izvan vremena, u bezvremenskom prostoru. U sonetu *Jesenje veče* izolira se motiv jablana iz prostora i vremena te ukazuje kao epifanizirana pojedinost iz koje se iznenadno objavljuje otkrivenje suštine stvari u trenutku u kojem „zrači duša“ iz običnoga, svakodnevnoga. Slika jablana potpuno obuzima recipijenta i interpretatora. Epifanija, usredotočena na deskripciju i osjetilni doživljaj zbilje, pojačava doživljaj i estetski dojam. Intenzivno doživljena sinestezijska percepcija u lirskom tekstu recipijentu omogućuje otkrivanje ljepote u predmetnom, pojavnom svijetu i estetski užitak jer jablan kao estetski predmet odražava transcendentalno. Preko teme smrti prirode u jesen, pada organske materije, kraha i kraja vegetacijske godine/ciklusa objavljuje se u epifaniziranom jablanu ideja vitalizma zahvaljujući cikličkom protoku vremena i ideja artizma/esteticizma kao spoj kulta energije i kulta ljepote.

Impresionističke slike kasne jeseni dočaravaju stanje umiranja bilinskoga svijeta i atmosferu jesenskoga sutona s atmosferalijama oblaka i magle, zalazećim suncem i spuštajućim mrakom uz taktilni doživljaj hladnoće. Na tako pripremljenoj postupno zamračenoj pozadini u završnoj strofi izdvaja se svojom intenzivnošću i dominacijom slika jablana kao izoštren, zaustavljeni kadar. Fokusiranost na jablan kao uzvišenu točku u pejzažnoj slici s koje se najbolje vidi izdvaja ga iz cjeline i epifanizira. Prema Fryeu epifanija je uzvišena točka najbolje vizije stvari, „arhetip koji istodobno prikazuje apokaliptički svijet i ciklički poredak stvari“.<sup>29</sup> Jablan u epifanijskom fokusu posvjedočuje ciklički red prirodnoga vremena. Intenzivno doživljena slika jablana u trenutku njegova nametljivoga izdvajanja iz konteksta cjeline kasnojesenskoga krajolika otkriva duboki smisao neočekivanim iznenadnim otkrivenjem vitalizma u kontekstu zazornoga propadanja organske materije u nelagodnom okolišu. Epifanija u tekstu pojačava doživljaj otkrivenja životnosti u pojavnom koje se objavilo kao zazorno, odnosno propadajuće. Zahvaljujući epifaniji u mrtvom se otkriva živo, u sadašnjosti vječno, iz zazornoga se izdiže sublimno. Uspinjanje duha u vertikali na samom vrhu životnosti analogno je sublimnom u smislu metafizičke i estetske veličine/visine. Epifanizirani jablan spoznaje se kao čista životna supstanca, uzdiže se do visina rezerviranih za Apsolut. Univerzalno je pohranjeno u partikularno, zbiljsko se podiže na razinu vječnog. Epifanija omogućuje susret s vječnošću putem osjetilnoga doživljaja zbilje te sagledava nadvremensku bit.

### Shema pada i shema uspona

Kasnojesenski krajolik predočuje apokalipsu vegetativnoga svijeta, pad organskoga svijeta, zapadanje sunca i spuštanje mraka, što se uklapa u shemu pada Gilberta Duranda. Postupno gašenje dana u katrenima i mrak u tercinama

<sup>28</sup> Isto, str. 152.

<sup>29</sup> Prema: Vlatko PAVLETIĆ: *Trenutak vječnosti, Uvođenje u poetiku epifanija*, str. 17.

udružen s taktilnim motivom hladnoće izazivaju osjećaj tjeskobe i straha od mračnog lica vremena budući da je noć simbol vremena<sup>30</sup>, a epifanija tjeskobe pred temporalnošću sadrži dinamične slike pada. „Pad se pojavljuje čak kao proživljena esencija čitave dinamike mraka (...) sažima strašne aspekte vremena, a smrt je neposredna posljedica pada“,<sup>31</sup> konstatira Durand u knjizi *Antropološke strukture imaginarnoga*. Antiteza padu je uzdizanje k uzvišenom. Vertikalizacija jablana kao aksiomatska metafora konotira visinu te sliku uspona popunjava moralnim i metafizičkim vrijednostima kao kontrapunkt padu, mraku i smrtnom vremenu. Durand također uviđa da „simbol stabla vodi ciklus prema transcendentiji, možemo utvrditi da smo nad njim samim zatvorili inventar pozitivnih arhetipskih valorizacija proizlazećih iz polemičke pobune protiv lica vremena.“<sup>32</sup>

U sonetu kao tradicionalnom pjesničkom obliku strofični lom između dvaju katrena i dvije tercine podržava dijalektički organizirana unutarnja forma sadržajne strukture soneta sa shemom pada i shemom uspona. U prva dva katrena deskriptivno je predočena smrt kao zemaljska dimenzija impresionističkim slikama, a shemu pada potvrđuje pad organske materije, propadanje biljnoga svijeta, zapadanje sunca i padanje mraka. Tercine sadrže shemu uspona u sprezi s vertikalnim dinamizmom i refleksijom o vitalnoj energiji vegetativnoga svijeta i svijeta prirode općenito. Objava ponovnoga života ozvučena je govorom prirode u onomatopejskom izrazu „šapće o životu lisjem suhijem“. Misao o cikličkom životu prirode kao kozmičkoj snazi i dimenziji poantirana je u zadnjoj tercini. Arhetip stabla producira ciklički optimizam što posvjedočuje Durandova interpretacija prema kojoj nas „slika stabla odvodi (nas) od cikličkog sna ka progresističkom snu“.<sup>33</sup> Slika stabla označava tok,<sup>34</sup> vertikalizira simboličku poruku te prikazuje kozmički sažetak i vertikalizirani kozmos. „Po svojoj vertikalnosti, kozmičko stablo se humanizira i postaje simbolom vertikalnog mikrokozmosa kakav je čovjek. Vertikalizam značajno olakšava taj „tok“ između vegetalne i ljudske razine jer njegov vektor još pojačava slike uskrsnuća i pobjede.“<sup>35</sup>

Prva dva katrena u znaku su smrti, propadanja organskoga svijeta, negativne energizacije krajolika i tjeskobe, odnosno sheme pada, dok posljednja tercina u znaku sheme uspona poantira vitalističku ideju o pobjedi života nad smrću, o obnovljivom životu prirode u ciklički pojmljenom vremenu izražavajući smisaonu bit soneta te u konačnici spoj kulta energije i kulta ljepote.

Matoševo *Jesenje veče* pruža sliku totaliteta, koju doslovce iščitavamo iz sintagme „Sve je“ i posljednje riječi *svemira* te interpretativnim čitanjem između redaka uočiti nam je prisutnost binarnih parova deskripcija – refleksija, dekadencija – vitalizam, pesimizam – optimizam, zemaljsko – kozmičko, smrt – život, tjeskoba – smirenost, napetost – opuštanje, nespokoj – pokoj u čemu

<sup>30</sup> Gilbert DURAND: *Antropološke strukture imaginarnog*, str. 81.

<sup>31</sup> Isto, str. 95, 96, 97.

<sup>32</sup> Isto, str. 294.

<sup>33</sup> Isto, str. 289.

<sup>34</sup> Isto, str. 290.

<sup>35</sup> Isto, str. 291.

prepoznamo dvojni diobeni sustav proizišao iz humanističke ontološke podjele moderne tradicije i zapadnoga mišljenja i oprečnost kao način mišljenja u Matoševu doživljaju svijeta, što se očituje se u dijalektički organiziranoj unutarnjoj formi sadržajne strukture interpretirana soneta i navedenim suprotstavljenim parovima.

U otklonu od soneta tjeskobe i nespokoja sudjeluje motiv jablana, epifanijski izoštren u zamračenom kadru, izdvojen estetski predmet koji otkriva prostore smisla, otvorene životu i ideji vitalizma, što preobražava u konačnici sliku mračnoga i hladnoga jesenskoga pejzaža u poetski govor spokoja, optimizma, vitalizma i života, a pejzažnoj pjesmi pridružuje označnicu refleksivne pjesme s prepletom elemenata impresionističke i simbolističke poetike.

### Zaključak

Poetološka analiza impresionističke i simbolističke impostacije soneta *Jesenje veče* Antuna Gustava Matoša nije u kontradikciji s rezultatima analize temeljene na implementaciji fenomenologije poetske imaginacije Gastona Bachelarda i poetike epifanije kakvu je izložio Vlatko Pavlečić te antropoloških struktura imaginarnoga Gilberta Duranda. Polazište je interpretacije i s aspekta fenomenologije poetske imaginacije, poetike epifanije i simbolizma poetska slika u kojoj čitatelj otkriva duboki smisao. U okrilju poetike simbolizma poetska slika sutonskoga kasnojesenskoga pejzaža soneta *Jesenje veče* tumači se kao slika svijeta ideja, a jablan kao simbol ideje vitalizma i cikličkog obnavljanja života svijeta prirode uz druga tumačenja koja proizlaze iz pomišljiva konteksta antropomorfizirana krajolika s viškom značenja kao dodanom vrijednošću preslikanom na čovjeka: misao o čovjekovoj usamljenosti svemirskih razmjera kao i neshvaćenosti te mjesta u svijetu. Time se potvrđuje polivalentnost pjesničkoga simbola kojeg možemo prema klasifikaciji Winfrida Nötha<sup>36</sup> poistovjetiti s konotativnim znakom budući da mu značenje premašuje denotativno te njime doseže ideju. Cilj je simbolističkoj poeziji doći do ideje preko osjetilnih i verbalnih opažaja, odnosno od riječi preko slike do simbola. Simbolistička poezija omogućuje dublje sagledavanje prirode, isticanje biti i smisla te onog što joj je zajedničko s našim postojanjem te se simbolu jablana mogu pridružiti i konotacije egzistencijalno usamljenoga i neshvaćenoga izoliranoga pojedinca.<sup>37</sup>

Epifanija pak izolira motiv jablana iz okoline, prostora i vremena, a čitatelju se ukazuje otkrivenje zbiljskog u zbilji, vječnog u prolaznom, egzistencije u empirijskom, dubokoga smisla, ideje vitalizma i vječnoga života prirode u cikličkom vremenu. Čitatelju na taj način pruža užitek otkrivanja smisla i ljepote preko estetskoga doživljaja.

Analitičkim postupkom s primjenom postavki fenomenologije poetske imaginacije utvrđujemo da se snaga pjesničkih poetskih slika u sonetu *Jesenje veče* temelji na materijalnoj imaginaciji proizašloj iz materijalnih elemenata vode (*rijeka*), zraka (*suton, mrak*), mješavine vode i zraka (*oblaci, magla*), zemlje

<sup>36</sup> Winfried NÖTH: *Priručnik semiotike*, Ceres, Zagreb, 2004.

<sup>37</sup> Cvjetko MILANJA: *Hrvatsko pjesništvo 1900 – 1950, Pjesništvo hrvatske moderne*, str. 46–54.

(*gorske strane, ceste*), mješavine zemlje i vode (*mokre njive*), vatre (*sunce*) i drva (*vrbe, jablan*) te na dinamičnoj imaginaciji koja navodi recipijenta na oniričko čitanje kao kreativni, sustvaralački akt, kojim otkriva potisnutu, skrivenu snagu slike. Primjenom poetičkih odrednica epifanije u sonetu *Jesenje veče* uočili smo da se iz doslovne slikovitosti zbiljskoga pejzaža izdvaja epifanizirani motiv jablana te se u njemu kao estetskom predmetu očituje transcendentalno, objavljuje otkrivenje cikličkoga života prirode i ideje vitalizma u prostoru ovozemaljske zazornosti tjeskobe i pesimizma te sublimnoga svemirskoga beskraja. Epifanizirana pojedinost razotkriva bitno: priroda i umjetnost pozivaju na prevladavanje egzistencijalne krhkosti otkrivajući nam ljepotu i vječnost preobražavajući linearni vremenski tok u oslobođeno postojanje, pružajući užitak u ljepoti umjetnosti, prirode i trenutku vječnosti.

U okrilju poetike simbolizma možemo konstatirati da je govor poetske klimatologije i lirske meteorologije upućen recipijentu, njegovu doživljaju i dojmu da bi preko njih dosegnuo svijet ideja. Užitak čitanja Matoševa soneta *Jesenje veče* upotpunjuje užitak interpretacije jer simbolistička poezija lavira između konkretnoga i apstraktnoga, a njezina namjerna zamućenost traži odgonetanje teških pjesničkih slika i misli te se na provjeri nalaze čitateljske kompetencije i imaginacija, koja aktivira oniričko čitanje kao posebnu nadogradnju čitanja zasnovanu na užitku kao euforičnoj, razdraganoj praksi čitanja.<sup>38</sup> Ima li većeg užitka od otkrivanja smisla u ideji vitalizma usprkos dekadentnom okruženju, stremiti duhovnoj vertikali te svjedočiti pobjedi nad smrću i besmisлом?! U tome mi se ukazalo pravo lice A. G. Matoša u dekadentnom okruženju i zazornom svijetu: neponovljiv, jedinstven Matoš, epifanizirani „samac usred svemira“, koji je i u agoniji smrtnoga časa prerezana laringsa lijevom rukom bio u stanju napisati antologijski sonet *Notturmo* i oprostiti se od života kojeg je strasno živio stvarajući ljepotu. Tako umiru najveći i žive u pisanoj riječi odolijevajući vremenu kao najstrožem kriteriju, a *Jesenje veče* čitljivo je i danas budući da je blisko postmodernom čitatelju koji preferira sinkroniju i sliku, vizualizaciju i reifikaciju te otvoreno logocentričnom čitatelju koji traži smisao i mogućnost suradnje s neprekidnim vremenskim tijekom, što je vječna žudnja svakog promišljanja o zadnjim stvarima.

---

<sup>38</sup> Gaston BAŠLAR: *Voda i snovi: Ogled o imaginaciji materije*, str. 5–28; isti: *Vazduh i snovi: Ogled o imaginaciji kretanja*, str. 310–318.



## Literatura

- Nina ALEKSANDROV-POGAČNIK: *Mjesto soneta Jesenje večé u Matoševom lirskom govoru*, Kolo, 2014/3.
- Gaston BACHELARD: *Poetika sanjarije*, Veselin Masleša, Sarajevo, 1982.
- Antun BARAC: *Knjiga eseja: Stihovi A. G. Matoša*, Zagreb, 1924.
- Gaston BAŠLAR: *Voda i snovi: Ogléd o imaginaciji materije*, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci – Novi Sad, 1998.
- Gaston BAŠLAR: *Vazduh i snovi: Ogléd o imaginaciji kretanja*, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci – Novi Sad, 2001.
- Anica BILIĆ: *Hedonizam u teksturi, partituri, naturi, kulturi i literaturi*, Vinkovci, 2022.
- Vanja BUDIŠĆAK: *Impresionizam u Matoševu pjesništvu*, Kolo, časopis Matice hrvatske, 2014, 24/3, 77–89.
- Gilbert DURAND: *Antropološke strukture imaginarnog*, Biblioteka August Cesarec, Zagreb, 1991.
- Ivo FRANGEŠ: *Antun Gustav Matoš, „Jesenje večé“*, Umjetnost riječi, 1958, II./3, 110–124, II./4, 163–170.
- Ivo FRANGEŠ: *Stilističke studije: Antun Gustav Matoš, Jesenje večé*, Naprijed, Zagreb, 1959.
- Zoran KRAVAR: *Stih i kontekst: O stihu Matoševa soneta Jesenje večé*, Književni krug, Split, 1999.
- Sreten MARIĆ: *Među javom i med snom, Poetika Gastona Bašlara*, U: Gaston Bašlar: *Zemlja i sanjarija volje, Ogléd o imaginaciji materije*, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci – Novi Sad, 2004.
- Cvjetko MILANJA: *Hrvatsko pjesništvo 1900. – 1950., Pjesništvo hrvatske moderne: Antun Gustav Matoš*, altaGAMA, Zagreb, 2010.
- Winfried NÖTH: *Priručnik semiotike*, Ceres, Zagreb, 2004.
- Vlatko PAVLETIĆ: *Trenutak vječnosti, Uvođenje u poetiku epifanija*, Školska knjiga, Zagreb, 2008.
- Ante STAMAC: *Pojmovno i slikovno pjesništvo*, Zagreb, 1977.
- Miloslav ŠUTIĆ: *Pesnička slika*, Beograd, 1978.
- Branko VULETIĆ: *Umijeće interpretacije: Fonetika pjesme*, Matica hrvatska, Zagreb, 2000.

**Abstract****Poetic Climatology in the Sonnet *Jesenje večé*  
by Antun Gustav Matoš**

This paper presents the results of an interpretive reading of the sonnet *Jesenje večé* (Autumn Evening) by Antun Gustav Matoš in the context of poetic climatology and lyrical meteorology. The study primarily focuses on the role of twilight and climatological motifs and synaesthesia in creating an autumn ambience. It also examines the existential background to Matoš's symbolism and the role of a specific part of the year and a specific part of the day as motifs in creating an atmosphere of late autumn and dark pessimism, and in decoding the symbolic ambience that arises from the epiphanic imagery of a late autumn landscape. The poplar tree, used as a partial symbol, illustrates the concept of human loneliness of universal proportions.

The purpose of this study is to draw attention to the relation between Matoš's poetic climatology and meteorology and the epiphany and symbolism used in his anthological sonnet *Jesenje večé*. Finally, this study was prepared on the occasion of the 150<sup>th</sup> anniversary of the birth of Antun Gustav Matoš, demonstrating the readability and acceptability of his works in the 21<sup>st</sup> century.

*Key words:* Antun Gustav Matoš, poetic climatology, twilight poetry, symbolism, epiphany, landscape.

**Blažeka Draganić, Mihaela**

## **TRANSFORMACIJA BIBLIJSKE PRIČE O SUZANI U MARULIĆA I VETRANOVIĆA**

### **o. UVOD**

Starozavjetna priča o nakani dvojice staraca da obljube Suzanu (*Daniel izbavlja Suzanu*) nalazi se u Bibliji u 13. poglavlju *Knjige o Danielu*. U hrvatskoj književnosti tu priču je prvi je obradio Marko Marulić u poemi *Suzana*, a nakon njega Vetranović u drami *Suzana čista*. U svojem u ču radu usporediti ta dva djela najznačajnijih autora renesansne hrvatske književnosti.

Na početku razrade ću prikazati kompoziciju i sadržaj izvorne priče iz Biblije. Nakon toga ću opisati fabularne linije u navedenim djelima Marulića i Vetranovića kako bi ih mogla usporediti s biblijskim tekstom. Treba uzeti u obzir da se kod te dvojice radi o dvama različitim žanrovima.

#### **1. KRATKI PRIKAZ BIBLIJSKE PRIČE DANIEL IZBAVLJA SUZANU**

U starozavjetnoj priči, u Babilonu je živjela lijepa i pobožna Židovka Suzana sa svojim mužem Joakimom koji je jako bogat i u sklopu kuće ima vrt. Jedne godine narod je izabrao za suce dva ugledna starca koji su često posjećivali Joakimovu kuću te im se Suzana svidjela i poželjeli su je obljubiti. Nakon nekog vremena na prevaru su je zaskočili u zaključanom vrtu kada se ona išla kupati i ucijenili su je da će je optužiti da je bila s nekim mladićem ako im ne dopusti da je obljube. Suzana je zaključila da će u svakom slučaju nastradati i da je bolje da je osude, nego da sagriješi pred Bogom. Krenula je vikati i, kada su drugi ljudi došli, starci su je oklevetali i Suzana je osuđena na smrt. Kao odgovor na Suzanine vapaje, Bog je poslao Danijela koji je dokazao da starci lažu tako što ih je razdvojio i postavio im isto pitanje („Pod kojim drvetom si vidio Suzanu i mladića?“) te je dobio dva različita odgovora. Narod je uvidio istinu, dao pogubiti dva starca, slavio boga i od tog dana Danijel je postao vrlo ugledan. Simbolično je što samo ime proroka Danijela znači "Bog je moj sudac".

Starozavjetna priča nije duga, njezin opseg je svega dvije stranice, za razliku od Marulića i Vetranovića koji su je veoma opsežno transformirali i nadogradili, a pogotovo Vetranović.

#### **2. KRATKI PRIKAZ MARULIĆEVE POEME SUZANA**

Marulićeva *Suzana* nastala je nakon *Judite* i od nje je mnogo manjeg opsega – sastoji se od 780 stihova, pa je i ne možemo nazvati epom. Kao i u *Juditi*, i ovdje je Marulića privukla tema žene zanosne ljepote koja se bez oklijevanja izlaže opasnosti. No, razlika je u tome da Suzana izabire poći u smrt da bi sačuvala čast,

dok Judita riskira čast i rabi svoje čari kao oružje<sup>1</sup>. Djelo započinje autorovim obraćanjem Bogu u kojemu ga hvali i moli za pomoć u pisanju kao što mu je pomogao u hvaljenju udovice (referira se na *Juditu*). Zatim nastavlja s opisivanjem Suzane te pjeva o njezinoj ljepoti i odgoju koji je potpomognut Božjim djelovanjem, a pridane su joj značajke krasne renesansne *gospoje* ili *vile* iz petrarkističkih kanconijera.<sup>2</sup>

Slijede dugi opisi predivnog vrta bogatog Joakima. Vrt je prikazan jako detaljno i idilično, opisana je sva flora i fauna u njemu.<sup>3</sup> Na neki način podsjeća na Rajski vrt. Nakon što je Suzana osuđena na smrt, u njezinom vapaju Bogu kod Marulića je istaknuto to koliko Suzani nije važan njezin život, nego ju više smeta to što je zbog lošeg glasa izgubila svoju čast. Nakon nje u očaj pada i njezin muž Joakim. Joakimov je vapaj dug i emotivan, vidi se njegova ljubav prema Suzani i vjera u njezinu nevinost što u Suzani pobuđuje još veću tugu. Nakon emotivnog oproštaja muža i žene svi se krenu plaćući opraštati sa Suzanom moleći Boga da ju poštedi. Nakon što je Danijel obranio Suzaninu čast i narod usmrtio dva starca, Marulić iznosi pouku čitatelju:

*A ti ki čteš, ne daj da tobom oblada  
volja nika takaj ka panjke naklada  
ter družih razklada i psuje i hudi,\*  
ništar ne otklada da komu naudi. -  
Boj se božjih sudi, takih Bog ubija,  
čuj se lažnih čudi,\* laža zlo navija.  
(Suzana, 663-668)*

Marulić pjeva o tome kako je veliki grijeh poželjeti tuđu ženu i poručuje da mladost i ljepota više neće nikad biti sigurni kada neodoljivu požudu osjećaju i stari ljudi:

*Kako će sigur bit koga mladost vari,  
Ako bludom gorit mogli su i stari?  
(Suzana, 775-776)*

### 3. KRATKI PRIKAZ VETRANOVIĆEVE DRAME SUZANA ČISTA

Drama *Suzana čista* Mavra Vetranovića dvostruko je duža od Marulićeve *Suzane*: ima 1308 dvostruko rimovanih dvanaesteraca podijeljenih u 4 čina. Razlog tome je što je Vetranović unio dosta novih sekvenci naspram biblijskog predloška. Kako se radi o drami, dijalozi omogućavaju čitatelju da još dublje uđe u unutrašnje

<sup>1</sup> Bratislav LUČIN: Moć riječi ili Klasik za treće tisućljeće, *Duhom do zvijezda*, 2001., 5–28.

<sup>2</sup> „Marulić se još jednom iskazuje kao učeni pjesnik (poeta doctus), koji se obraća klasički naobraženu čitatelju, kadru da prepozna aluziju i odgonetne perifrazu.“ (LUČIN, 2001.)

<sup>3</sup> „Miješaju se čempresi, borovi, vrbe, dubi, hrasti, jele, zatim voćke: jabuke, dunje, bajami, smokve, orasi, lješnjaci, kesteni, kruške, šipci, naranče... etc. razno mirisno i ljekovito bilje, kontinent i sredozemlje, bilje koje jednostavno ne može zajednički uspijevati jer su različitih staničnih zahtjeva i botaničkih svojstava. Pitanje je odakle Maruliću poznavanje bilja, bar po narodnim imenima. Jer jele rastu u kontinentu na većim nadmorskim visinama, vrbe uz vodu. Hrastovi (česmine) rastu i u primorju, lješnjaci u kontinentu kao kesteni, pa i neko voće. Vjerojatno je on dolazio u kontakt sa seljacima i majstorima (drvodjelcima?), ali nisu isključeni ni njegovi izleti u unutrašnjost.“ (Dražen GRGUREVIĆ: Suzanin perivoj, *Šumarski list*, vol. 132, br. 3–4, 2008., 147–155.)

stanje likova. Starcima je nadjenuo imena Izak i Ilijakin. Vetranović ih predstavlja kao rabine (židovske svećenike), a naziva popovima. Oni u razgovoru jedan drugome vrlo emotivno otkrivaju svoju požudu. Zanimljivo je da starci ne govore samo o požudi već o ljubavi i ljubavnoj boli. Takva retorika karakteristična je za konvenciju petrarkističke ljubavne pjesme:

*A to je vas uzrok Suzane ljepota,  
da se prie skrati rok od moga života.  
Za to me skončava lipos od Suzane  
i meni zadava bez lieka te rane.  
(Suzana čista, 251-254)*

Rabini u svojem natjeravanju i nagovaranju mole za Suzaninu ljubav i govore joj o svojoj velikoj ljubavnoj boli. Kada ona ne popusti, pokušaju je silovati. I ovdje Joakim vjeruje u Suzaninu nevinost te se žali svom prijatelju Cambriju, a drugi čin završava emotivnim razgovorom muža i žene u kojem su se već oboje pomirili s njezinom smrću i sada se opraštaju. Rabini pred pukom postavljaju ruke na Suzaninu glavu i osuđuju je na smrt. Tada se u priči pojavljuje Fanuel koji predstavlja njezina zaštitnika, tj. odvjetnika. U trenutku kada narod krene ubiti Suzanu, pojavljuje se Danijel koji staje u Suzaninu obranu dugim govorom. Tu se pojavljuje još nekoliko likova: jedan čovjek iz naroda po imenu Nakor te suci Ezer i Dizion koji su odlučili dati priliku Danijelu da sudi. Kada su ljudi iz naroda shvatili da rabini lažu, htjeli su ih odmah ubiti, ali Danijel to nije dopustio nego su rabine odveli u tamnicu. Naime, Danijel je iznio pravedan zahtjev da se dovede odvjetnik koji će pokušati obraniti rabine. Lik Batuela iznosi obranu za starce te poziva na milosrđe. Tu se opet javlja Fanuel, Suzanin odvjetnik, koji traži da se starce kazni. Danijel osuđuje starce na smrt i govori im osudu koju oni prihvaćaju, kaju se i shvaćaju svoj grijeh. No, Danijel se ne osvrće na njihovo kajanje i naloži da ih odvedu na mjesto gdje će ih usmrtiti. Danijel se drži starozavjetnog Mojsijevog zakona:

*Svi ruke dvignite, o dragi puče moj,  
ter pope pobiste, er zakon hoće toj;  
pak na toj poljani vrz'te ih na stranu,  
da nisu kopani, neg da tač ostanu,  
neka im telesa tuj muhe raspjljuju  
i da im sva mesa vranovi raskljjuju.  
(Suzana čista, 1303-1308)*

#### 4. USPOREDBA MARULIĆEVE SUZANE I VETRANOVIĆEVE SUZANE ČISTE

Naspram kratkog i prilično sažetog biblijskog teksta, djela Marulića i Vetranovića puno su dublje ušla u unutarnja stanja likova priče, ali su i samu priču dosta proširila. Marulićeva poema *Suzana* sadržava posebno lijep i slikovit opis vrta koji je u potpunosti kreacija Marulićeve mašte jer se vrt u biblijskom predlošku samo kratko spominje. Kod Vetranovića taj motiv uopće nije apostrofirano. Opis Joakimova dvora, a osobito vrta, antologijsko je mjesto čitave hrvatske književnosti: napisan je s jedinstvenim darom zapažanja, angažira sva čitateljeva

osjetila i očituje pjesnikovo uživanje u vlastitom jeziku i u vještini vladanja stihom<sup>4</sup>. Marulićev opis Joakimova dvora podsjeća na Rajski vrt, a vjerujem da i sama radnja korespondira s događajima u Rajskom vrtu. Suzana je pandan Evi, starci su pandan zmiji, a Joakim je pandan Adamu. No, za razliku od Eve, Suzana nije pristala na zmijinu ponudu i ne dolazi do rasapa svijeta kakav se dogodio u Knjizi Postanka. Joakim ima povjerenje u Suzanu, za razliku od Adama koji je odmah vidio da ga je Eva prevarila, tj. da nešto nije u redu.

U Vetranovićevu djelu karakter staraca opsežnije je opisan, navedena su čak i njihova imena, a njihove su namjere, iako iste, potkrepljene njihovom ljubavnom pričom koja ne samo da podsjeća na Petrarca, nego vuče korijene i iz Dantea. Starci krivnju čak prebacuju na Suzanu jer im ne uzvrća ljubav. To je velika razlika naspram izvorne priče i Marulićeve obrade, ali i dalje se radi o istom mehanizmu pokušaja staraca da zavedu Suzanu. Doduše, ti petrarkistički motivi su u neskladu sa stvarnom situacijom koju opisuju i Biblija i Marulić. O kakvoj ljubavi bi se tu moglo raditi? Radi se istovremeno o pukoj pohoti i pokušaju silovanja od dvojice staraca, što čini stvar još opscenijom. Isto tako, u Vetranovićevu djelu dijalog između staraca i Suzane jako je opširan i prepun nagovaranja, ponavljanja istih misli na drugačiji način (tautologije) te se tako oblikuje Suzanin karakter kao karakter junačke žene čista srca jer ona ne samo da postupa moralno, nego i propovijeda i proziva starce pred Bogom. Zanimljivo je i to što, iako je radnja priče u židovskom kontekstu, Vetranović rabine naziva popovima. Tu se gotovo sigurno radi o tome da on aludira na pokvareno svećenstvo u Dubrovniku koje se odalo razvratu i bludu.

Ono što razlikuje ta djela je dinamičnost radnja. Kod Marulića je razgovor između staraca i Suzane prilično statičan, a kod Vetranovića je posebno naglašen scenski pokret Suzanina bježanja od rabina, ali tako je upravo zato što se radi o dramskom djelu.<sup>5</sup>

Dvije obrade razlikuju se po broju likova, kao i po ulozi tih sporednih likova u zapletu. U *Suzani čistoj* odvjetnici Suzane i staraca posebno su zanimljivi. Jedan odvjetnik stoji na strani milosrđa, a drugi na strani pravde/osude. Njihovi su govori vrlo bliski juridičkoj retorici, u ovom slučaju prožeti tim dvama značajnim biblijsko-teološkim konceptima od kojih je prevladala koncepcija pravde<sup>6</sup>. Tu se sukobljavaju dva principa kršćanstva: jedan je tradicionalan starozavjetni (oko za oko – zub za zub) gdje grijeh treba dosljedno kazniti bez opravdavanja i njezin je predstavnik ovdje Danijel; a druga koncepcija je novozavjetna, nalik ovoj suvremenoj u kojoj prevladava opraštanje i razumijevanje grijeha (današnja prevladavajuća koncepcija u kršćanstvu) te u kojoj Bog dozvoljava pad kako bi se osoba mogla dignuti, tj. čak bi se moglo reći da Bog više ljubi grešnike jer su se dignuli i spoznali njegovu milost.<sup>7</sup> Nadodani

---

<sup>4</sup> LUČIN, 2001.

<sup>5</sup> „U mnoštvu dijaloga od samoga početka, s neprestanim pitanjima i odgovorima, optužbama i obranama, dominiraju stalni preokreti dramske radnje.“ (Frano MUSIĆ: Suzana čista Mavre Vetranovića, *Hum*, br. 2, 2007., 346–357.)

<sup>6</sup> Krešimir ŠIMIĆ: Odrzi humanističke dramske tradicije u Suzani čistoj Mavra Vetranovića, *Umjetnost riječi*, vol. 56, br. 1–2, 2012., 1–22.

<sup>7</sup> „On (Vetranović, op. a.) sjedinjuje biblijsku poruku u kojoj pravda i istina pobjeđuju i srednjovjekovno poimanje spašenosti duše.“ (MUSIĆ, 2007.)

likovi ne mijenjaju samu liniju priče, ali su omogućili produbljenju dramaturgiju priče u kojoj je Vetranović htio pokazati da je pravedan sud jako bitan, što podsjeća na Božji sud na kraju svijeta.

Definitivno je najveća razlika u Vetranovića kajanje staraca i njihovo shvaćanje vlastitog grijeha. Kod Marulića i u izvornom biblijskom tekstu tome nema ni traga. To kajanje je poslužilo prikazu dvije koncepcije kršćanstva o kojima sam ranije govorila.

Neosporno je, a posebice nakon Vetranovićeve i Marulićeve preradbe starozavjetne priče, da je starozavjetna priča o Suzani anticipacija i predlika novozavjetne priče o bludnici koju su doveli pred Isusa (Iv 8,1-11). Radi se o teološki gotovo identičnom događaju. U oba slučaja su tuženici postali tuženi i ostali osramoćeni, a tuženi bivaju pušteni na slobodu. Jedina razlika je u tome što je Suzana nedužna, a bludnica iz Evanđelja o Ivanu nije. No, to nije važno jer je naglasak najviše na onima koji su tužili. U starozavjetnoj priči to su starci, a u novozavjetnoj pismoznanci i farizeji.

## 5. ZAKLJUČAK

U većina je razlika između biblijskog izvornog teksta i transformacija Marulića i Vetranovića uvjetovana različitim žanrovima kojima djela pripadaju. Naime, Marulićeva *Suzana* je biblijska poema, a Vetranovićeva *Suzana čista* dramski tekst. Tako je Marulić imao više prostora za bogate opise, a Vetranović za unutarnja stanja likova, a nije zanemariva ni razlika u opsegu jer je broj stihova u *Suzani čistoj* skoro dvostruko veći. Vetranovićevo djelo je mnogo opsežnije i sadržava nadodane sekvence kojima je autor htio poraditi na sceničnosti i dinamičnosti radnje.

U djelima se spajaju renesansni i starozavjetni motivi s biblijskom pričom kao ishodištem. U djelu se suprotstavljaju dva principa kršćanstva: starozavjetni i novozavjetni. Jedan je za dosljedno kažnjavanje grješnika, a drugi je za opraštanja onima koji su se pokajali i shvatili da je zlo što su činili.

Pouka ove priče jasno je naznačena u oba djela, kao i u izvorniku, a to je da čovjek treba ostati odan Bogu čak i pod cijenu života i vjerovati da će Božja pomoć naposljetku pristići.<sup>8</sup> Doduše, kod Vetranovića je vidljiv pomak interesa prema ostvarenju zemaljske pravde jer je pravednost više naglašena od sjedinjenja s Bogom koje se naglašava kod Marulića.

---

<sup>8</sup> „U srednjovjekovnom sistemu akcent je na neizmjerne odanosti božjoj providnosti: i Abram s Izakom i Sarom, i Jakov sa sinom Jozefom, i Suzana sa svojim mužem Joakimom beskrajno su predani božjoj volji.“ (Franjo ŠVELEC: Vetranovićeve prikazanja i srednjovjekovna tradicija, *Dani Hvarškoga kazališta*, vol. 2, br. 1, 1985., 293–314.)

### Literatura

- Bratislav LUČIN: Moć riječi ili Klasik za treće tisućljeće, *Duhom do zvijezda*, 2001., 5–28.
- Dražen GRGUREVIĆ: Suzanin perivoj, *Šumarski list*, vol. 132, br. 3–4, 2008., 147–155.
- Franjo MUSIĆ: Suzana čista Mavre Vetranovića, *Hum*, br. 2, 2007., 346–357.
- Franjo ŠVELEC: Vetranovićeve prikazanja i srednjovjekovna tradicija, *Dani Hvarškoga kazališta*, vol. 2, br. 1, 1985., 293–314.
- Jeruzalemska Biblija: Stari i Novi zavjet s uvodima i bilješkama iz „La Bible de Jerusalem“, *Kršćanska sadašnjost*, Zagreb, 2004.
- Krešimir ŠIMIĆ: Odrzi humanističke dramske tradicije u Suzani čistoj Mavra Vetranovića, *Umjetnost riječi*, vol. 56, br. 1–2, 2012., 1–22.
- Marko MARULIĆ: Suzana, *Colloquia Maruliana XV*, 2003., 163–193.
- Mavro VETRANOVIĆ: *Suzana čista*, prir. Đuro Daničić, Zagreb, 1872.

### Abstract

#### Transformation of the biblical story of Susanna by Marulić and Vetranović

The paper compares the works of Marko Marulić and Mavro Vetranović, in which they deal with the Old Testament story of Susanna, which is found in the Bible in the 13th chapter of the Book of Daniel. Their way of transformation and interpretation of the biblical text is described. Compared to the short and relatively concise biblical text about the old men who tricked the young and beautiful Jewish woman Susanna, the works of Marulić and Vetranović are much more extensive because they entered into the inner states of the characters of the story, with many mutual differences. Marulić gave Susanna the features of the fairies from the Petrarchan Canzoniere, and the garden description is reminiscent of the Garden of Eden, just as the plot itself corresponds to the events in the Garden of Eden. Vetranović added sequences in which he wanted to work on the scenic aspects and dynamism of the plot. There is a conflict between two principles of Christianity: one is the traditional Old Testament, in which sin should be consistently punished, and the other is the modern New Testament, in which forgiveness and understanding of sin prevail. The Old Testament story about Susanna is an anticipation and a foreshadowing of the New Testament story about the harlot brought before Jesus. Both authors combine Renaissance and medieval motifs.

*Keywords: Marko Marulić, Mavro Vetranović, the story of Susanna (Daniel 13:1-64), comparison with the biblical model*



**Budai Eleonóra–Denich Ervin–Pajrok Andor**

## **THE OCCUPATIONAL PRESTIGE OF ACCOUNTANTS**

### **Introduction**

Accountancy is one of the oldest professions in the accounting profession, found in almost every culture, surviving countless periods of history and economic and social change. People who performed accounting and bookkeeping tasks are mentioned in history books, such as the Pharaoh's scribe Luca Paccioli, a Franciscan monk who is also considered the father of double-entry bookkeeping, or Matthäus Schwarz, the accountant to the Fugger family. There is also material evidence of the existence of book-keeping, such as the Lower Mesopotamian clay tablets with records of temple revenues, the Inca skips, or the Hammurabi Code, which contains the requirement to keep records, to mention only the oldest. Two of the artistic elements associated with modern-day accountants are worth highlighting, such as the song "The Accountant's Dream" by the band Omega in 1976 and the 2016 film "The Accountant" directed by Gavin O'Connor. Records of economic events seem to have been and are everywhere and at all times.

Everyone has an opinion about Accountants, even those who have never met one in their lives. Of course, an opinion is always subjective, but the potential importance of summaries of different opinions, the views of key individuals, and the results of published surveys and research in influencing public opinion should not be underestimated.

In the present study, based on secondary research, we seek to answer the question of the perception and prestige of the accountancy profession in Hungary in the light of research. Our research is niche in that it focuses on a prominent occupation of a professional profession and examines it in a specific Hungarian cultural context, thus providing a basis for understanding the image of Accountants in the Hungarian cultural context and for comparing it with the image of Accountants in other cultures.

### **The prestige of the occupations**

The word prestige means the recognition of something by others. In terms of occupations, it refers to the relationship between the occupations under study, their social recognition, and the establishment of rankings according to various criteria. Respondents make subjective choices in the interviews, and their own experience, expertise, and knowledge are reflected in the way they evaluate the occupations. In the theoretical summaries of the study of the prestige of occupations, Weber, Duncan, Blau, Treiman, Goldthorpe, Hope and Ganzeboom, and in Hungarian research, Lajos Léopold Jr. and Pál Léderer are most frequently cited in Hungarian studies. At present, however, there is no uniformly accepted content and methodology for occupational rankings, and pluralism is a feature of the field.

### The Accountant

Who is considered an Accountant in Hungary? The answer to this question is not simple, as the term "Accountant" is a generic term. The extent to which it is a common name for a wide range of occupations is illustrated in Table 1. The delimitation was primarily based on the Hungarian Standard Classification of Occupations. Browsing online job advertisements on the various platforms reveals a picture with even more variation.

| FEOR'o8     | Occupations  |
|-------------|--|
| <b>1411</b> | Accounting and financial services branch manager<br>(Chief Accountant, Accountant and Tax adviser like a branch manager) |
| <b>2513</b> | Auditor and Accountant   |
| <b>3614</b> | Accounting administrator   |
| <b>3652</b> | Tax and duty office administrator (Municipal tax accountant)   |
| <b>4121</b> | Accountant (analytical)  |
| <b>4129</b> | Other accounting profession  |

*Accountants occupations by FEOR'o8 (Table 1)*

Source: <https://www.ksh.hu/docs/szolgalatasok/hun/feoro8/feorlista.html>  
[2023.09.17.], own editing

It can be seen from Table 1 that managerial<sup>1</sup> and clerical<sup>2</sup> positions are also related to the field under study, as well as independent occupations and professions<sup>3</sup> that include accounting activities.

How does one become an Accountant? This question is much more difficult to answer today than it was a few years ago. Back then, we would have been certain that a degree in accounting would have been the basis for becoming an Accountant. However, the picture that emerged from our research, which started in 2019, is that employers no longer necessarily expect accountancy qualifications, or even tertiary qualifications, from Accountants.

According to Act C of 2000 on accounting, an entrepreneur is responsible for the management and administration of the accounting service, the preparation of annual reports, simplified annual reports, combined (consolidated) reports<sup>4</sup>

- companies shall contract the services of or employ natural persons certified as auditors or chartered accountants, holding professional qualifications, and, accordingly, holding a license (certificate) of entitlement to provide such services, or who made the notification referred to in Section 152/B; or
- companies shall contract the services of an accounting firm whose member or employee appointed to supervise and manage accounting

<sup>1</sup> Chief Accountant

<sup>2</sup> Administrator

<sup>3</sup> Auditor

<sup>4</sup> Act C of 2000 - on Accounting, translated by Netjogtár

services and draw up annual accounts is able to meet the requirements set out in previous notes.

The Accounting Act therefore highlights the qualifications required to perform accounting functions. These professional qualifications are typically provided for economists by the ever-changing legislation.

### The prestige of the Accountant occupation in Hungary

In 1980, the Hungarian Central Statistical Office<sup>5</sup> carried out a prestige survey of 41 occupations in the context of personal interviews involving 94 people. Accountants were ranked on to the 9th position.<sup>6</sup> Subsequently, in 1983 with the participation of 7,700 people<sup>7</sup>, and in 1988 with the participation of 29,000 people, a prestige survey was conducted for 156 occupations<sup>8</sup> however, their detailed research tables are not available. Regarding accountants, it was revealed that their position in the ranking did not change in 1988 compared to 1983 and that this occupation did not belong to the most prestigious or least prestigious occupations either.

| Title                   | Prestige | Income | Usefulness | Power | Education | Trendiness |
|-------------------------|----------|--------|------------|-------|-----------|------------|
| <b>Chief Accountant</b> | 5,16     | 5,21   | 6,59       | 4,89  | 4,32      | 6,17       |
| <b>Accountant</b>       | 6,37     | 6,49   | 6,68       | 6,40  | 5,72      | 6,33       |
| <b>Best</b>             | 3,06     | 1,91   | 2,60       | 1,81  | 2,06      | 3,33       |
| <b>Worst</b>            | 13,82    | 14,09  | 14,06      | 13,82 | 14,20     | 13,77      |
| <b>Average</b>          | 8,00     | 8,01   | 7,99       | 8,00  | 8,01      | 8,00       |
| <b>Median</b>           | 8,17     | 8,12   | 8,25       | 8,19  | 8,23      | 7,89       |

*Mikrocensus 2016. – 13. Prestige of priority occupations (Table 2)*

Source: [https://www.ksh.hu/apps/shop.kiadvany?p\\_kiadvany\\_id=1040677](https://www.ksh.hu/apps/shop.kiadvany?p_kiadvany_id=1040677) [2023.09.17.]

Own editing, collection and calculation

In the 2016 Microcensus supplementary survey, the prestige of 173 occupations was assessed based on the opinions of more than 43,000 respondents, which was considered representative. Besides prestige, in addition to the four criteria already used in the past - income, usefulness, power and education - another one, trendiness, was included in the survey. These can provide nuances and additional information on the prestige of a given occupation. Respondents were asked to assign a number between 1 and 15 to each occupation for each criterion, with 1 being the most prestigious and 15 being the least prestigious.<sup>9</sup>

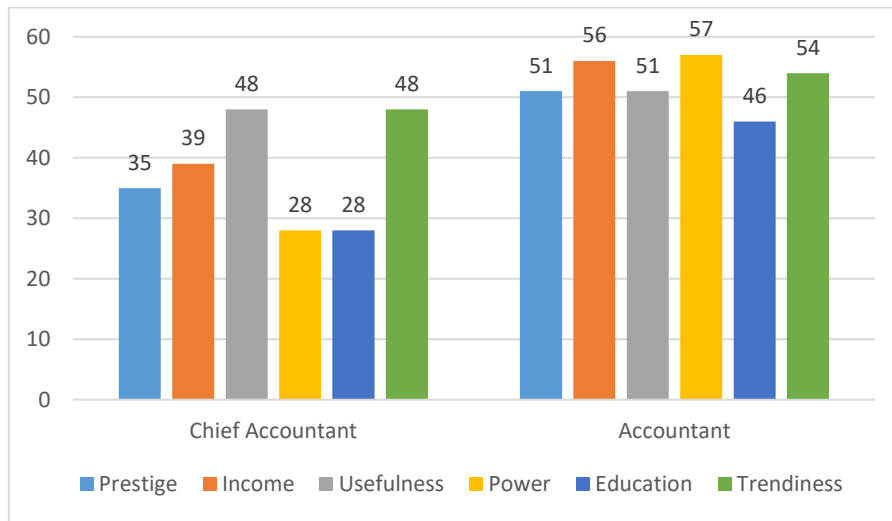
<sup>5</sup> In the following: KSH

<sup>6</sup> HOSSZÚ Katalin: *Egy kísérleti presztízsvizsgálat tapasztalatai*, Statisztikai Szemle, 1980/12. 1202-1215.

<sup>7</sup> KULCSÁR Rózsa: *Első magyar országos presztízsvizsgálat eredményei*, Statisztikai Szemle, 1985/11. 1115-1126

<sup>8</sup> KULCSÁR Rózsa: *A foglalkozások presztízse*, Statisztikai Szemle, 1990/8-9. 651-658.

<sup>9</sup> CSÁNYI Gergely–GICZI Johanna: *Mikrocensus 2016. – 13. A foglalkozások presztízse*, KSH, Bp. 2018. [https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocensus2016/mikrocensus\\_2016\\_13.pdf](https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocensus2016/mikrocensus_2016_13.pdf)



*Mikrocenzus 2016. – 13. Rankings of Chief Accountant and Accountant Occupations (Figure 1)*  
 Source: [https://www.ksh.hu/apps/shop.kiadvany?p\\_kiadvany\\_id=1040677](https://www.ksh.hu/apps/shop.kiadvany?p_kiadvany_id=1040677) [2023.09.17.]  
 Own editing and data collecting

In this survey, the occupations of Accountant and Chief Accountant were included. It can be seen from the data in Table 2 that both occupations scored above average for all criteria. Furthermore, it can be seen that Chief Accountants are more valuable than Accountants in each of the rankings established.

From Figure 1 it can be seen that, based on the rankings resulting from the scores - since neither occupation is worse than 57 and a third of all would be 58 - both occupations are in the top third. This suggests that Chief Accountants and Accountants are perceived by respondents as useful members of society.

Since 2016, there has been no new data collection by KSH on the subject, but two studies were published in Statistical Review 2023 to refine and rethink the ranking of occupations. One of the studies used a specific methodology to establish a so-called "general prestige score" for occupational groups, based on 2016 data, with a maximum of 100 points.<sup>10</sup> These scores were calculated from the five criteria assessed alongside prestige and thus included in aggregate, thus allowing the hierarchy of occupational main groups to be established.

<sup>10</sup> HUSZÁR Ákos–HAJDÚ Gábor–SIK Endre–NAGY Réka Klára: *A presztízs és forrásai – Új magyar foglalkozási skálák*, Statisztikai Szemle, 2023/1. 5-29. In Hungarian: HUSZÁR et al. (2023)

| FEOR'08   | Overall prestige | Income | Usefulness | Power | Education | Trendiness |
|---|------------------|--------|------------|-------|-----------|------------|
| <b>141 Heads of units assisting business activities</b> | 69               | 71     | 54         | 71    | 72        | 71         |
| <b>251 Finance and accounting professionals</b>         | 59               | 70     | 41         | 68    | 60        | 65         |
| <b>361 Finance, economics administrators</b>            | 63               | 69     | 49         | 70    | 63        | 69         |
| <b>365 Government administrators</b>                    | 62               | 52     | 58         | 70    | 62        | 56         |
| <b>412 Accounting occupations</b>                       | 62               | 61     | 59         | 61    | 66        | 62         |

Calculated scores based on Huszár et al. (2023) (Table 3)

Source: <https://osf.io/yxcuv/> [2023.11.17.]

Own editing, collection and calculation

Based on the prestige, the most valuable occupational group has a score of 83 and the least valuable 15 in the list of 116 items created using the new method. Table 3 shows that the aggregate prestige score is between 59 and 69 for the Accountants occupational groups. According to this findings, occupational groups that include Accountants are among those in the first third considered more valuable. Based on their scores, they are ranked in the 14th, 25th, 26th, 27th and 30th positions.

### Literature

- CSÁNYI Gergely–GICZI Johanna: *Mikrocenzus 2016. – 13. A foglalkozások presztízse*. KSH, Bp. 2018.  
[https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus\\_2016\\_13.pdf](https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus_2016_13.pdf)
- HOSSZÚ Katalin: *Egy kísérleti presztízsvizsgálat tapasztalatai*. Statisztikai Szemle, 1980/12. 1202–1215.
- HUSZÁR Ákos–HAJDÚ Gábor–SIK Endre–NAGY Réka Klára: *A presztízsz és forrásai – Új magyar foglalkozási skálák*. Statisztikai Szemle, 2023/1. 5–29.  
 DOI: <https://doi.org/10.20311/stat2023.01.hu0005>
- KULCSÁR Rózsa: *Első magyar országos presztízsvizsgálat eredményei*. Statisztikai Szemle, 1985/11. 1115–1126
- KULCSÁR Rózsa: *A foglalkozások presztízse*. Statisztikai Szemle, 1990/8–9. 651–658.
- MacKINNON Neil J.–LANGFORD Tom: *The Meaning of Occupational Prestige Scores: A Social Psychological Analysis and Interpretation*. The Sociological Quarterly, 1994/2., 215–245. <https://www.jstor.org/stable/4121545>
- TARDOS Róbert: *Elismerés, presztízsz, kizárás, társadalmi tőke*. Replika, 2015/3–4. 59–76. <https://www.replika.hu/system/files/archivum/92-93>.

**Abstract**

**A KÖNYVELŐ PRESZTÍZSE**

Jelen tanulmányunkban szekunder kutatásra alapozva arra keressük a választ, hogy vajon milyen a könyvelői foglalkozás megítélése, presztízse Magyarországon a kutatások tükrében. A kutatásunk hiánypótló abban a tekintetben, hogy egy professzionális szakma egyik kiemelt foglalkozását a könyvelői foglalkozást állítja a középpontba és annak az adott, magyar kulturális közegben történő vizsgálatára fókuszál, ezáltal alapot teremt a szakmában dolgozóknak a róluk alkotott kép megismerésére, valamint alapot teremt más kultúrákban hasonló foglalkozást végzőkről alkotott képpel történő összehasonlításra. A szekunder kutatásunk eredményeként megállapításra került, hogy a könyvelő munkakör az elmúlt közel 50 évben a presztízsz kutatások szerint a társadalom számára nagy hasznossággal bíró tevékenység, amely stabilan tartja helyét a rangsorokban.

*Kulcsszavak: foglalkozás presztízse, könyvelő, főkönyvelő, foglalkozások rangsora, presztízsz*

**Franc, Vendi**

**PHONOLOGICAL AWARENESS AS A PREDICTOR OF  
ACADEMIC ACHIEVEMENT IN GRADES FIVE TO SEVEN OF  
PRIMARY SCHOOL**

**Introduction**

The development of phonological awareness is one of the most important factors enabling successful reading acquisition. Numerous studies emphasise that early phonological training has short- and long-term positive effects on the markers of early literacy.<sup>1</sup> This work is a continuation of the research whose first phase was conducted in 2015, when the level of early phonological awareness and letter knowledge was examined among 110 children who then attended a Montessori kindergarten and 110 children who attended traditional preschool. Within the research, differences were found in the level of phonological awareness and letter knowledge, i.e. the children who underwent systematic training for encouraging phonological awareness development were more successful in solving exercises in the FONT test, which was used as a research instrument.<sup>2</sup> The test was originally designed in Bosnia and Herzegovina and later adapted to the specificities of the Croatian language.<sup>3</sup> The test comprises the exercises of division into syllables and phonemes, phonemic analysis and rhyme recognition.

In 1980, Lundberg conducted the first comprehensive research into the relationship of phonological awareness and reading among children in preschool and first grade of primary school. Along the lines of Lundberg's study, it was assumed that the children whose phonological awareness was higher would achieve better results in initial reading, so the second research phase was conducted when the same children who participated in the first phase started the first grade. The investigation into reading was operationalized by two variables: 1) reading accuracy and 2) the number of correctly read words in a minute. The research included 79 children, and it was conducted via the text *First Grader*. The research results have shown that phonological awareness is a statistically significant predictor of reading achievement in the first grade of primary school. The third phase of the research was implemented in 2022, when the children finished their primary education. The research aimed to find out whether the children who had achieved higher results in the FONT test and initial reading were subsequently more successful students. The data were obtained on their grades in two individual school subjects (Croatian and Mathematics) and their overall school achievement (grade point average).

---

<sup>1</sup> Subotić & Franc, 2015.

<sup>2</sup> Subotić, S.: *Konstrukcija testa fonološke svjesnosti na srpskome jeziku*. Primenjena psihologija, 2011/2.

<sup>3</sup> Franc, V.: *Razlike u fonološkoj svjesnosti i ranome poznavanju slova kod djece predškolske dobi iz Montessori i redovitoga programa i njihov utjecaj na početno čitanje: doktorski rad*. Zagreb, 2015.

### First research phase

Attending preschools that implement traditional programmes coincides with the developmental period of phonological awareness, which, according to the existing research findings, can be trained and potentially lead to short- or long-term advantages in relation to early literacy.<sup>4</sup> Therefore, this study was conducted with the aim of determining whether the Montessori method facilitates early literacy and, if so, to which extent. It is a fact that proper development of prereading skills is influenced by quality, content-filled environment and certainly instruction that facilitates both phonological awareness and the application of the alphabetical principle.<sup>5</sup> Based on these findings, we assumed that the children who attended the Montessori programme would achieve better results in the test for assessing phonological awareness and have higher reading achievement than the children who attended a traditional programme. The research heretofore in the Croatian language on phonological awareness was mostly focused on school-age children; it aimed at identifying children with poor achievement in order to timely detect disabilities in language and speech development. This research included preschool children and schoolchildren of average language and speech development with the aim of examining the correlation of phonological awareness, early letter knowledge and initial reading achievement, as well as determining the possible differences in phonological awareness of children attending two different preschool programmes. Since the traditional programme of preschool institutions does not include systematic implementation of language exercises for developing phonological awareness, our goal was to determine the extent to which phonological awareness itself and early letter knowledge predict successful reading acquisition and how different the programmes of preschool institutions themselves are. The first research phase set the following goals:

- (1) Determine the measure to which early-age training according to a structured Montessori programme influences the level of phonological awareness as a strong predictor of acquiring literacy.
- (2) Examine the measure to which early-age training according to a structured Montessori programme contributes to letter knowledge.

With regard to the goals of the first research phase, two hypotheses were formulated:

- H1- The children who attended the Montessori programme will be more successful in phonological awareness than the children who attended the traditional programme.
- H2- The children who attended the Montessori programme will be more successful in letter knowledge than the children who attended the traditional programme.

---

<sup>4</sup> Lundberg, I., Olofsson, A., & Wall, S.: *Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten*. Scandinavian Journal of Psychology, 1980/21. 159–173.

<sup>5</sup> Čudina-Obradović, M.: *Igrom do čitanja*. Školska knjiga, Zagreb. 2003.



### **The materials and methods of the first research phase**

The research was conducted in nine different kindergartens where the Montessori programme was implemented, and one kindergarten in Zagreb and three kindergartens in Samobor with a traditional programme. The research was implemented in the period from 10 November 2013 until 15 March 2014, with a pause of a month (15 December 2013–15 January 2014, due to winter holidays), wherefrom it is obvious that the first research stage, which examined the level of phonological awareness and early letter knowledge in children aged five to seven, lasted three months.

A semi-structured questionnaire was used to interview the preschool teachers (a total of 30 Montessori preschool teachers and 19 preschool teachers of traditional programmes) and the parents (220 overall) of the participants, in order to establish whether and to which measure the children were exposed to language training.<sup>6</sup>

#### Test exercises

##### FONT

The data on the level of children's phonological awareness were obtained via the FONT test,<sup>7</sup> which was intended to measure the development of phonological awareness in children. The FONT was originally designed and evaluated in the area of Bosnia and Herzegovina and Serbia, where it proved as a solid psychometric tool, and it was adapted to the specificities of the Croatian language for the needs of the author's dissertation.<sup>8</sup> It is a test based on the theoretical paradigm of the distinction between phonemic and non-phonemic phonological awareness. It comprises the following exercises: rhyme recognition, recognition/identification of the initial and final phoneme, matching syllables, phonemic segmentation, substitution and omission, and, in the latest version (including the Croatian adaptation), an exercise of syllabic segmentation (to extend the measure of non-phonemic phonological awareness). Alongside the FONT test, the test for measuring the knowledge of capital and small block letters was used.

### **The results of the first research phase and discussion**

Considering the fact that the knowledge of capital and small letters is in very high correlation ( $r=,91$ ,  $p<,001$ ), these two variables were joined in a single variable of letter knowledge, which was used in the rest of the analyses. Thereupon, the differences between two preschool groups were tested in relation to the value of this (unified) letter knowledge variable and the level of phonological awareness variable. This was done via the t-test. Due to unequal variances of the measured variables between the preschool groups, the Welch's version of the t-test was used.

---

<sup>6</sup> Franc, 2015.

<sup>7</sup> Subotić, 2011.

<sup>8</sup> Franc, 2015.

Variance and covariance analysis (including the related previous transformations and corrections of the variables and coefficients), chi-square and correlational analyses were conducted, as well as the verification of moderation effects.

### **The differences in the results of phonological awareness and letter knowledge**

In accord with the initial assumptions, statistically significant differences were found in phonological awareness between children in Montessori and traditional kindergartens both in phonological awareness ( $M_M=44,85$ ,  $SD_M=5,94$ ,  $M_{tr}=36,00$ ,  $SD_{tr}=10,73$ ,  $t(170,08)=7,55$ ,  $p<,001$ ,  $d=1,02$ ) and letter knowledge ( $M_M=23,34$ ,  $SD_M=7,65$ ,  $M_{tr}=18,12$ ,  $SD_{tr}=9,47$ ,  $t(208,82)=4,49$ ,  $p<,001$ ,  $d=0,61$ ), wherein the children in the Montessori group achieved higher results in both cases. Based on the Cohen's (1992) convention for assessing the effect size in the t-test, which states the  $d$  values of 0,20, 0,50 and 0,80 for small, medium and large effect sizes, respectively; it could be concluded that the difference in the level of phonological awareness was of small, whereas the difference in the letter knowledge was medium. Attention should also be paid to the fact that children from the Montessori kindergarten achieved considerably more even (less variable) results in comparison to the children from traditional kindergartens, whose results deviate from the arithmetic mean ( $M$ ) more significantly, that is, their standard deviations ( $SD$ ) are considerably higher. This is especially pronounced in the measure of phonological awareness.

Checking the differences between the groups was also conducted separately for five- and six-year-olds. In five-year-olds, the differences in favour of the Montessori group both in phonological awareness ( $M_M=43,80$ ,  $SD_M=7,42$ ,  $M_{tr}=30,52$ ,  $SD_{tr}=11,25$ ,  $t(93,51)=7,30$ ,  $p<,001$ ,  $d=1,39$ ) and letter knowledge ( $M_M=21,27$ ,  $SD_M=8,21$ ,  $M_{tr}=13,87$ ,  $SD_{tr}=9,85$ ,  $t(104,58)=4,28$ ,  $p<,001$ ,  $d=0,82$ ) were more pronounced than in the six-year-olds (phonological awareness:  $M_M=45,89$ ,  $SD_M=3,74$ ,  $M_{tr}=41,49$ ,  $SD_{tr}=6,70$ ,  $t(84,77)=4,25$ ,  $p<,001$ ,  $d=0,81$ ; letter knowledge:  $M_M=25,40$ ,  $SD_M=6,50$ ,  $M_{tr}=22,37$ ,  $SD_{tr}=6,86$ ,  $t(107,68)=4,28$ ,  $p=,02$ ,  $d=0,45$ ). Namely, although the advantage of the Montessori children was obvious also at the age of six, it was more visible in the five-year-olds. It was not possible to determine whether this drop in effect sizes occurred due to the characteristic of the concrete tested groups, was it age- or programme-related, or whether the (statistically significant) age difference of 0,15 years in favour of the children from traditional kindergartens contributed to the drop. The assumption on the effect of the age difference in the group of six-year-olds was tested via covariance analysis, where the age variable was statistically controlled. A statistically significant age effect was also found in the case of phonological awareness and letter knowledge (for phonological awareness:  $F(1, 107)=4,348$ ,  $p=,04$ ,  $\eta^2=,03$ ; for letter knowledge:  $F(1, 107)=10,97$ ,  $p=,001$ ,  $\eta^2=,09$ ). In the case of phonological awareness, adding the age category into the model resulted in the decrease of the differences (estimated based on the  $\eta^2$  measure of the size effect) between the Montessori and traditional kindergarten group ( $F(1, 107)=22,22$ ,  $p<,001$ ,  $\eta^2=,17$ ) in relation to the effect without the control of age ( $F(1, 108)=18,09$ ,

$p < .001$ ,  $\eta^2 = .24$ ). In the case of letter knowledge, adding age in the model resulted in the increase of differences in letter knowledge between the Montessori and traditional kindergarten group ( $F(1, 107) = 10.65$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .08$ ) with regard to the effect without the control of age ( $F(1, 108) = 5.65$ ,  $p = .02$ ,  $\eta^2 = .05$ ).

### Second research phase

Since a large number of studies point out the development of phonological awareness and early letter knowledge as precursors of general metalinguistic development in children and one of the key factors that empowers reading achievement,<sup>9</sup> the second research phase aimed to determine the measure to which phonological awareness and early letter knowledge are predicative for reading acquisition. As metacognitive abilities, including phonological awareness, can be very efficiently trained and effect a long-term and powerful influence on the later acquisition of literacy, it was assumed that children who had the advantage in early phonological development would have higher reading achievement within this research. From the stated research goal, the following hypotheses were formulated:

H1- The children who attended the Montessori programme were assumed to have higher reading achievement than the children who attended the traditional programme.

H2- Global positive correlation between the initial level of phonological awareness, letter knowledge and reading achievement was assumed.

The differences in reading skills between children who previously attended the Montessori programme, that is, traditional preschool programmes was operationalised via two variables:

- 1) Reading accuracy (RA) = the number of correctly read words/total number of words \* 100. Therefore, the obtained values corresponds with the percentage of the correctly read words.
- 2) The number of correctly read words in a minute (NCW/min) = the number of correctly read words/reading duration (in minutes).

### The materials and methods of the second research phase

This research was conducted between 26 January 2015 and 16 February 2015 in four different schools in Samobor, nine different schools in Zagreb and one in Bregana (Slovenia). The research implementation was approved by the principals of the participating schools and the children's parents, who signed the consent forms.

The second research phase was meant to include 110 children from the older preschool group. Namely, it was expected for all children from the first phase to start primary school; however, ten children were still in preschool institutions and, due to the sample's dispersal, it was possible to include only 79 of them, i.e. 71,81%. Therefore, the sample included 39 children who had previously attended

---

<sup>9</sup> Whitehurst & Lonigan, 1998, 2003; Snowling, 2000; Reid, 2009.

Montessori kindergartens (23 girls and 16 boys) and 40 children who had previously attended traditional kindergartens (18 girls and 22 boys).

Although quality reading assumes reading comprehension, our research was based solely on the examination of the reading technique because it was conducted at the beginning of the second term of the first grade, by which point the children acquired the knowledge of all block letters (capital and small) of the alphabet, i.e. the formal Latin alphabet. This indicates that most children primarily direct their attention while reading to „reading letters“, not the content of what is being read. Therefore, reading assessment was done via the following parameters: 1) reading accuracy (RA) = the number of correctly read words/total number of words \* 100, which means that the obtained value matches the percentage of correctly read words, and 2) the number of correctly read words in a minute (NCW/min) = the number of correctly read words/reading duration (in minutes).

The research was conducted on the text *First grader* by Barbara Tonodi-Kukolj, which was taken from the workbook *First Steps* by A. Bežen and V. Budinski.

### The results of the second research phase

Group differences were examined via the t-test. Correlations and regression analysis were utilised to examine the correlation between the prereading skills (phonological awareness and letter knowledge at a preschool age) and reading skills (RA and NCW/min at a school age). All these analyses were conducted only in the subgroup of participants ( $N=79$ ) who were included in the additional test. It was found that the children who had attended the Montessori kindergartens realised higher percentages of correctly read words ( $M_M=94,91$ ,  $SD_M=3,55$ ) than the children who had attended traditional preschools ( $M_T= 91,49$ ,  $SD_T=4,79$ ). This difference reached the level of statistical significance:  $t(71,91)=3,61$ ,  $p=.001$ ,  $d=0,81$ . According to the Cohen's (1992) criterion, it is an effect of large intensity.

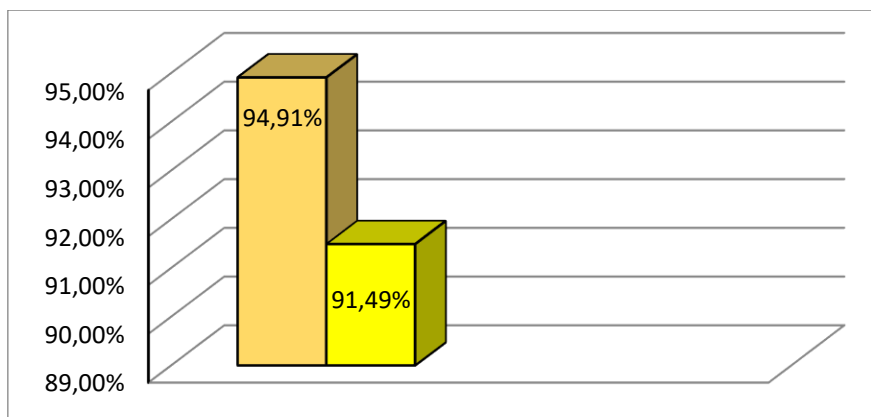


Table 1. Percentages of correctly read words (Franc, 2015)

Regarding the differences in the number of correctly-read words in one minute, the children who previously attended Montessori kindergartens also achieved higher average results ( $M_M=32,13$ ,  $SD_M=19,26$ ) than the children who had gone to traditional kindergartens ( $M_{tr}=26,54$ ,  $SD_{tr}=19,20$ ). However, this difference has not reached the level of statistical significance:  $t(76,94)=1,29$ ,  $p=,20$ ,  $d=0,29$ , despite the fact that the effect can be characterised as practically nontrivial, i.e. relevant ( $d>0,20$ ; Cohen, 1992), although its intensity is small. It is immediately evident that the variability of the results around the arithmetic mean is expressed in both groups (standard deviations are 59,94%, that is, 72,34% of the mean's value), although none of the participant children have been identified as a statistical outlier.

As can be seen from Table 2, all prereading skills (phonological awareness and letter knowledge of the preschoolers) and reading skills (reading accuracy (RA) and the number of correctly read words in a minute (NCW/min) of the first-graders) are in mutual correlation.

| Variables              | Phonological awareness | Letter knowledge | RA     | NCW/min |
|------------------------|------------------------|------------------|--------|---------|
| Phonological awareness | 1,00                   |                  |        |         |
| Letter knowledge       | ,52***                 | 1,00             |        |         |
| RA                     | ,28*                   | ,26*             | 1,00   |         |
| NCW/min                | ,36**                  | ,50***           | ,46*** | 1,00    |

Table 2. Correlations between prereading and reading skills (Franc, 2015)

Notes: \*  $p<,05$ , \*\*  $p<,01$ , \*\*\*  $p<,001$ .

A focal point of particular significance was to determine the possibility of foreseeing the value of reading variables in early school age based on the values of the preschool children's prereading skills. This was determined via two linear regression analyses.

In the first analysis, phonological awareness and letter knowledge in preschool children were set as precursors, while the first-grade students' reading accuracy was set as a criterion. A statistically significant model was obtained ( $F(2, 76)=7,25$ ,  $p=,001$ ) with the coefficient of determination  $R^2=,096$ . This means that the phonological awareness and early letter knowledge explained around 9,6% of the later reading accuracy variance. According to Cohen's (1992) recommendations, this is a small effect. The coefficients of partial correlations ( $\beta$ ) are presented in Table 3.

| Variables              | $\beta$ | Standard error | $T$  | $p$  |
|------------------------|---------|----------------|------|------|
| Phonological awareness | ,20     | ,099           | 2,00 | ,049 |
| Early letter knowledge | ,16     | ,097           | 1,62 | ,110 |

Table 3. The prediction of initial reading based on phonological awareness and early letter knowledge (Franc, 2015)

Note: Standard errors and  $p$ -values were calculated with the correction of heteroskedasticity.

As can be seen, although both phonological awareness and letter knowledge in preschool children are individually correlated to reading precision in the first grade of primary school (Table 11), when they are observed in combination (Table 12), only phonological awareness remains a statistically significant predictor. This means that, out of the two, phonological awareness is a better predictor of the later reading precision, although this prediction does not pertain to a large effect size.

In the second regression analysis, phonological awareness and letter knowledge of the preschoolers were set as predictors, while the number of correctly read words in one minute in the first grade was set as a criterion. A statistically significant model was obtained ( $F(2, 76)=14,50, p<,001$ ) with the determination coefficient  $R^2=,26$ . This leads to the conclusion that phonological awareness and early letter knowledge explain around 26% of the variance of the number of correctly read words in a minute. According to the Cohen's (1992) propositions, this is a large effect. Partial correlation coefficients ( $\beta$ ) are presented in Table 4.

| Variables              | $\beta$ | Standard error | $T$  | $P$   |
|------------------------|---------|----------------|------|-------|
| Phonological awareness | ,14     | ,07            | 2,10 | ,04   |
| Early letter knowledge | ,42     | ,09            | 4,68 | <,001 |

Table 4. The prediction of the number of correctly read words in a minute based on phonological awareness and early letter knowledge

Note: Standard errors and  $p$ -values were calculated with the correction of heteroskedasticity.

As can be seen from the obtained results, both phonological awareness and letter knowledge of preschool children are in statistically significant correlation with the number of words the first-grade students can read correctly in one minute. However, early letter knowledge, in this case, was proven as a better predictor.

It is important to consider that phonological awareness and letter knowledge are prereading skills each in its own right, and they significantly influence reading acquisition, but it is almost impossible to expect nowadays that even one child in an older kindergarten group does not know at least one letter. Therefore, it is not only about letter knowledge, or solely about phonological awareness, because it is evident that examining one of these prereading skills independently of the other is almost impossible. Namely, our research also shows that the children, all 220 participants, knew at least a few letters, which emphasises the previously stated – it is impossible to find a pre-schooler attending a kindergarten (regardless of the programme) who does not know at least a letter. Along the same lines, it was realistic to expect in the second research phase, when all the children were in the first grade, that they already mastered reading, at least nominally, as they were tested in the so-called period of the skill's

consolidation in which they are not yet proficient. In any case, they were already relatively literate, and it was not realistic to expect expressed differences to arise. However, the advantage of children who previously attended the Montessori programme was evident in one of the two measured outcome variables (the percentage of correctly read words), while in the other (the number of correctly read words in one minute), an advantage was also noted, although not statistically significant. These results are very important because they show that early advantage on the behalf of the Montessori children is certainly very significant, i.e. this advantage in the prereading skills has a far-reaching effect, which confirms the Montessori concept as the more serving. Research by Hogan et al. (2005), Whitehurst and Lonigan (1998, 2003), Reid (2009) and Snowling (2000) has shown that phonological awareness and letter knowledge are the two best predictors of reading achievement, which was also found in our research. Furthermore, already in 1983, Bradley and Bryant established that the effect on reading improvement is greater when the training of phonological awareness is combined with instruction on joining letters and phonemes. The results of our research show that both phonological awareness and letter knowledge taken as separate variables are predictors of literacy development, each in its own right. Namely, both phonological awareness and letter knowledge are positively correlated to the two reading variables. However, when taken together, as in the case of initial reading, phonological awareness has greater predictive value than letter knowledge (letter knowledge loses its statistical significance in a joint model although the sample is small, so this should be considered). On the other hand, letter knowledge is a better predictor of the number of correctly read words in one minute. However, taken together, both phonological awareness and letter knowledge have significant predictive power, wherefrom the conclusion arises that each of the two variables bears a piece of useful information as powerful precursors of the number of words read in a minute. Therefore, phonological awareness and letter knowledge are better predictors of the number of correctly read words in a certain period than the number of mistakes.

### **The results of the first two research stages**

H1- The children who attended the Montessori programme were assumed to have higher achievement in phonological awareness than the children who attended the traditional programme.

H2- The children who attended the Montessori programme were assumed to have higher achievement in letter knowledge than the children who attended the traditional programme.

Regarding the first hypothesis, the children from the Montessori programme were proven statistically different from the children who previously attended the traditional programme regarding the results in the phonological awareness test. Moreover, the obtained results also point to a statistical difference in favour of the children from the Montessori programme regarding early letter knowledge, whereby both the first and second research hypothesis were confirmed.

H3- The children who previously attended the Montessori programme were assumed to have higher reading achievement than the children who attended the traditional programme.

H4- Global positive correlation was assumed between the level of phonological awareness and letter knowledge and the later reading ability.

As for the third hypothesis, it was assumed that the children from the Montessori programme would have higher reading achievement, i.e. more pronounced reading skills than the children from the traditional programme, which the results of this research also confirmed on one of the two examined measures, whereas in the second, only an inkling of a trend was found. The last, i.e. fourth hypothesis has also been confirmed by the research results, as well as the fact that phonological awareness by itself and early letter knowledge, independent of phonological awareness, are strong predictors of children's reading skills.

Although the four hypotheses set in the first two research phases were almost completely confirmed, it is important to point out that the degree of control was relatively low and the possible influence of numerous other factors that were not measured (e.g. intelligence) or could not be controlled satisfactorily (socio-cultural differences and the like) cannot be excluded. Along the same lines, it is necessary to point out that in some analyses the inklings of insufficient sample size existed. However, albeit the number of participants was relatively low, it is indicative that all the obtained results weigh in favour of the Montessori programme, and for these indicators, it is advisable to implement future research on a larger population of preschool children, i.e. early school-age children. The results of this research can be applied in assessing and monitoring the proper development of phonological awareness of preschool children. The exercises whereby phonological awareness was examined can be applied in future research on prereading skills, more specifically, phonological awareness, which this research found important for the development of reading skills. The author of this paper concludes that more activities or exercises should be introduced for the encouragement of language skills development within traditional preschools; they should not only be a part of the programme for the oldest preschool children but start at the age of three, as is the practice in Montessori kindergartens. Namely, although our research entailed a relatively small number of children, the results still weigh in favour of the children from the Montessori programme with regard to prereading and reading skills. Therefore, the author considers this programme already entails a good system of elaborated and practically verified exercises, and it would be useful to introduce a part of them into the traditional preschool programme. In doing so, a possibility would be given to all children to realise the results that are for the time being achieved only by the children who previously attended the Montessori programme. This study has shown a significant advantage of the children from the Montessori programme in prereading and reading skills, proving the efficiency of these exercises, which is in line with the already existing research results in the English speaking countries.



### Third research phase

A retest among one part of Franc's sample (2015) was done on two occasions: 1) when the children were at preschools and 2) when they were in the first grade of primary school, at which point they already mastered reading and writing, and their reading skills were tested with two measures – a) reading accuracy = (the number of correctly read words in a text / total number of words in the text) \*100 and b) reading speed = the number of correctly read words / reading duration (in minutes).

The third research phase was conducted in June and July 2022, when it was possible to note the data on the children's overall academic achievement (grade point average) upon finishing the eighth grade of primary school. The obtained data for the 45 children who participated in both previous research phases (22 girls and 23 boys; 23 from the Montessori programme and 22 from traditional kindergartens).

### The results of the third research phase

Descriptive statistics of the research variables are presented in Table 5. All these values were calculated only for the students who were available for the given measurement/variable (i.e.  $N=45$  for  $T_0$  i  $T_2$ ,  $N=35$  for  $T_1$ ). The comparison between the children who previously attended the Montessori or traditional programmes is presented in Table 6.

| <b>Variables</b>                              | <b><i>N</i></b> | <b><i>M</i></b> | <b><i>SD</i></b> | <b><i>Min</i></b> | <b><i>Max</i></b> |
|---|-----------------|-----------------|------------------|-------------------|-------------------|
| Phonological awareness $T_0$                  | 45              | 44.87           | 5.40             | 20.00             | 48.00             |
| Reading accuracy $T_1$                        | 35              | 94.88           | 3.90             | 82.09             | 100.00            |
| Reading speed $T_1$                           | 35              | 38.06           | 22.84            | 10.41             | 85.53             |
| Grade in Croatian 5 <sup>th</sup> grade $T_2$ | 45              | 4.56            | 0.66             | 3.00              | 5.00              |
| Grade in Maths 5 <sup>th</sup> grade $T_2$    | 45              | 4.47            | 0.81             | 2.00              | 5.00              |
| GPA 5 <sup>th</sup> grade $T_2$               | 45              | 4.74            | 0.40             | 3.50              | 5.00              |
| Grade in Croatian 6 <sup>th</sup> grade $T_2$ | 45              | 4.53            | 0.66             | 3.00              | 5.00              |
| Grade in Maths 6 <sup>th</sup> grade $T_2$    | 45              | 4.42            | 0.84             | 2.00              | 5.00              |
| GPA 6 <sup>th</sup> grade $T_2$               | 45              | 4.77            | 0.35             | 3.69              | 5.00              |
| Grade in Croatian 7 <sup>th</sup> grade $T_2$ | 45              | 4.49            | 0.79             | 2.00              | 5.00              |
| Grade in Maths 7 <sup>th</sup> grade $T_2$    | 45              | 4.33            | 1.00             | 2.00              | 5.00              |
| GPA 7 <sup>th</sup> grade $T_2$               | 45              | 4.68            | 0.52             | 3.21              | 5.00              |
| Grade in Croatian 8 <sup>th</sup> grade $T_2$ | 45              | 4.51            | 0.76             | 2.00              | 5.00              |
| Grade in Maths 8 <sup>th</sup> grade $T_2$    | 45              | 4.38            | 1.01             | 2.00              | 5.00              |
| GPA 8 <sup>th</sup> grade $T_2$               | 45              | 4.70            | 0.51             | 3.21              | 5.00              |

Table 5. Descriptive statistics for the research variables

| Variables  | Kindergarten group from T <sub>0</sub> | N  | M     | SD    | Min   | Max    | Intensity of the difference (Cohen's <i>d</i> ) and the corrected significance | Non-corrected significance ( <i>p</i> ) |
|--|--|----|-------|-------|-------|--------|--|---|
| Phonological awareness T <sub>0</sub>                  | Montessori                             | 23 | 46.70 | 3.43  | 35.00 | 48.00  | 0.73   | .021*                                   |
| Phonological awareness T <sub>0</sub>                  | Traditional                            | 22 | 42.95 | 6.42  | 20.00 | 48.00  |  |   |
| Reading accuracy T <sub>1</sub>                        | Montessori                             | 18 | 96.19 | 2.57  | 91.04 | 100.00 | 0.72   | .046*                                   |
| Reading accuracy T <sub>1</sub>                        | Traditional                            | 17 | 93.50 | 4.63  | 82.09 | 100.00 |  |   |
| Reading speed T <sub>1</sub>                           | Montessori                             | 18 | 41.94 | 22.20 | 12.12 | 85.53  | 0.35   | .309                                    |
| Reading speed T <sub>1</sub>                           | Traditional                            | 17 | 33.95 | 23.46 | 10.41 | 80.82  |  |   |
| Grade in Croatian 5 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub> | Montessori                             | 23 | 4.83  | 0.39  | 4.00  | 5.00   | 0.91   | .005*                                   |
| Grade in Croatian 5 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub> | Traditional                            | 22 | 4.27  | 0.77  | 3.00  | 5.00   |  |   |
| Grade in Maths 5 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>    | Montessori                             | 23 | 4.83  | 0.39  | 4.00  | 5.00   | 0.99*  | .003*                                   |
| Grade in Maths 5 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>    | Traditional                            | 22 | 4.09  | 0.97  | 2.00  | 5.00   |  |   |
| GPA for 5 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>           | Montessori                             | 23 | 4.92  | 0.14  | 4.55  | 5.00   | 1.07*  | .002*                                   |
| GPA for 5 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>           | Traditional                            | 22 | 4.54  | 0.49  | 3.50  | 5.00   |  |   |
| Grade in Croatian 6 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub> | Montessori                             | 23 | 4.83  | 0.39  | 4.00  | 5.00   | 1.00*  | .002*                                   |
| Grade in Croatian 6 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub> | Traditional                            | 22 | 4.23  | 0.75  | 3.00  | 5.00   |  |   |
| Grade in Maths 6 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>    | Montessori                             | 23 | 4.78  | 0.42  | 4.00  | 5.00   | 0.96*  | .003*                                   |
| Grade in Maths 6 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>    | Traditional                            | 22 | 4.05  | 1.00  | 2.00  | 5.00   |  |   |
| GPA for 6 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>           | Montessori                             | 23 | 4.93  | 0.12  | 4.62  | 5.00   | 1.04*  | .002*                                   |
| GPA for 6 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>           | Traditional                            | 22 | 4.61  | 0.43  | 3.69  | 5.00   |  |   |

|  |             |    |      |      |      |      |         |              |
|--|-------------|----|------|------|------|------|---------|--------------|
| Grade in Croatian 7 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>   | Montessori  | 23 | 4.87 | 0.34 | 4.00 | 5.00 | 1.12*** | <.001<br>*** |
| Grade in Croatian 7 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>   | Traditional | 22 | 4.09 | 0.92 | 2.00 | 5.00 |         |              |
| Grade in Maths 7 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>      | Montessori  | 23 | 4.83 | 0.49 | 3.00 | 5.00 | 1.15*** | <.001<br>*** |
| Grade in Maths 7 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>      | Traditional | 22 | 3.82 | 1.14 | 2.00 | 5.00 |         |              |
| GPA for 7 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>             | Montessori  | 23 | 4.93 | 0.20 | 4.15 | 5.00 | 1.08*   | .001**       |
| GPA for 7 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>             | Traditional | 22 | 4.42 | 0.63 | 3.21 | 5.00 |         |              |
| Grade in Croatian 8 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>   | Montessori  | 23 | 4.83 | 0.39 | 4.00 | 5.00 | 0.92    | .005*<br>*   |
| Grade in Croatian 8 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>   | Traditional | 22 | 4.18 | 0.91 | 2.00 | 5.00 |         |              |
| Grade in Maths 8 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>      | Montessori  | 23 | 4.83 | 0.49 | 3.00 | 5.00 | 1.01*   | .002*<br>*   |
| Grade in Maths 8 <sup>th</sup> grade T <sub>2.002*</sub> | Traditional | 22 | 3.91 | 1.19 | 2.00 | 5.00 |         |              |
| GPA for 8 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>             | Montessori  | 23 | 4.93 | 0.19 | 4.15 | 5.00 | 1.02*   | .002*<br>*   |
| GPA for 8 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>             | Traditional | 22 | 4.46 | 0.63 | 3.21 | 5.00 |         |              |

Table 6. Comparison of the children who attended the M and R kindergartens according to the research variables

Note: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ ; statistical significance is given without the correction for multiple comparisons, and with the Bonaferoni correction.

The data in Tables 5 and 6 show that the children who previously attended the Montessori programme had 1.07 standard deviations higher grade point average than the children who originally attended the traditional preschool programme. The effects of the difference are given with and without the correction of statistical significance for multiple comparisons. The sample was relatively small, so, due to high dispersion in the first phase, it was difficult to reach a precise conclusion on individual differences, with or without the correction of statistical difference. However, the primary meta-point here is that the children who attended the Montessori programme have shown a general trend of higher achievement in all variables, on all occasions of measurement, regardless of the statistical significance.

| Correlations with T <sub>0</sub> phonological awareness | <i>r</i> (with the corrected significance) | Non-corrected significance ( <i>p</i> ) | <i>r</i> <sub>Montessori</sub> – <i>r</i> <sub>TK</sub> |
|---|--|---|---|
| Reading accuracy T <sub>1</sub>                         | .52*                                       | .001**                                  | .02   |
| Reading speed T <sub>1</sub>                            | .49*                                       | .003**                                  | -.04  |
| Grade in Croatian 5 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>  | .56***                                     | <.001***                                | -.41  |
| Grade in Maths 5 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>     | .30  | .046*                                   | -.01  |
| GPA for 5 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>            | .48***                                     | <.001***                                | -.21  |
| Grade in Croatian 6 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>  | .49***                                     | <.001***                                | -.29  |
| Grade in Maths 6 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>     | .47***                                     | <.001***                                | -.34  |
| GPA for 6 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>            | .50***                                     | <.001***                                | -.51  |
| Grade in Croatian 7 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>  | .46*                                       | .001**                                  | -.15  |
| Grade in Maths 7 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>     | .46*                                       | .002**                                  | -.27  |
| GPA for 7 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>            | .48***                                     | <.001***                                | -.26  |
| Grade in Croatian 8 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>  | .58***                                     | <.001***                                | -.22  |
| Grade in Maths 8 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>     | .36  | .015*                                   | -.47  |
| GPA for 8 <sup>th</sup> grade T <sub>2</sub>            | .53***                                     | <.001***                                | -.42  |

Table 7. The correlations of the initial phonological awareness and the subsequent measures of academic achievement

Note: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ ; statistical significance is given without the correction for multiple comparisons, and with the Bonaferoni correction.

The results regarding the correlation of phonological awareness and all the other variables are presented in Table 7. Statistical significance with and without the probability correction is given. It is obvious from the data that all the hypotheses are functionally confirmed because phonological awareness is in positive correlation (the principle of medium to moderately large intensity) with all the subsequent measurements, where even the two that lost their significance after the correction have an effect of medium intensity.

The obtained findings point out that the results in the phonological awareness test are generally in higher correlation to all the indicators of consequent achievement in children who attended the traditional programme than in children who attended the Montessori programme. Namely, the training of phonological awareness might be more important for the children in the traditional programme (wherein the training of phonological awareness is certainly less present) than for the Montessori children (who most certainly undergone a more pronounced phonological awareness training). The obtained results indicate that the children who attended the Montessori programme have higher academic achievement and at the same time higher scores in phonological awareness – in the Montessori group even 19 out of the 23 children, i.e. 82.6%

achieved the maximum FONT score (848), whereas in the traditional programme, only 5 out of the 22 children, i.e. 22.7% achieved the same.

### Conclusion

The longitudinal research presented in this paper indicates that early training of phonological awareness effects higher results in the FONT test, wherein the children from the Montessori programme displayed a higher level of phonological awareness than the children from the traditional preschool programme. The same children participated in the second research phase, and the reading achievement (accuracy and speed) of the children from the Montessori programme was higher as well. The third phase of the research was conducted with the goal of determining whether the children who achieved better results in the FONT test and higher initial reading achievement were also more successful as students. The gathered information on the grades in individual school subjects, Croatian and Mathematics, and overall academic achievement (grade point average) confirmed the hypothesis which assumed that the children who had high levels of achievement in the first two phases of the research would also realise higher GPA at the end of primary education. Albeit the number of participants was low, it was nevertheless sufficient to motivate reflection on the importance of encouraging the development of prereading skills at an early age, when children attend preschool institutions, in order to possibly prevent the differences in the level of phonological awareness, wherefrom not only the distinctions in reading ensue but also in the overall academic achievement.

### Literature

- Bradley, L., & Bryant, P. E. *Categorizing sounds and learning to read: A causal connection*. *Nature*, 1983/301. (5899), 419–421.  
<https://doi.org/10.1038/301419a0>
- Cohen, J.: *A power primer*. *Psychological Bulletin*, 1992/1 (112), 155–159.
- Čudina-Obradović, M.: *Igrom do čitanja*. Školska knjiga, Zagreb. 2003.
- Franc, V.: *Razlike u fonološkoj svjesnosti i ranome poznavanju slova kod djece predškolske dobi iz Montessori i redovitoga programa i njihov utjecaj na početno čitanje: doktorski rad*. Zagreb, 2015.
- Hogan, T., Catts, H., Little, T.: *The relationship between phonological awareness and reading: Implications for the assessment of phonological awareness*. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 2005. 36, 285–293.
- Lundberg, I., Olofsson, A., & Wall, S.: *Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten*. *Scandinavian Journal of Psychology*, 1980/21. 159–173.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9450.1980.tb00356.x>
- Reid, G.: *Dyslexia. A Practitioner's Handbook*. Fourth Edition. John Wiley & Sons Ltd. Chichester. UK. 2009.
- Snowling, M.: *Dyslexia*. 2nd edn. Oxford:Blackwell Publishers. 2000.

- Subotić, S.: *Konstrukcija testa fonološke svjesnosti na srpskome jeziku*. Primenjena psihologija, 2011/2, 127–149.
- Whitehurst, G. J., Lonigan, C. J.: *Child development and emergent literacy*. Child Development, 1998/69, 848–872.
- Whitehurst, G. J., Lonigan, C. J.: *Emergent literacy: development from pre readers to readers*. U: Neuman, S.B. i Dickinson, D. K. (Ur.) *Handbook of Early Literacy Research*. The Guilford Press, 2003. 27. 28. 11–29.

### Abstract

Numerous relevant studies indicate that phonological awareness is one of the key predictors of initial reading achievement. Encouraging the development of phonological awareness begins already in preschool and continues in the first grade of primary school, when the reading and writing instruction is introduced. This paper presents research that is a continuation of a longitudinal study on the correlation between the first-grade students' phonological awareness and initial reading achievement and their overall academic achievement in grades five to seven of primary school. The author hypothesized that children whose level of phonological awareness was higher would have higher achievement in both individual school subjects (Croatian and Mathematics) and overall academic achievement, that is, grade point average in grades five to seven of primary school.

*Key words: academic achievement, initial reading, phonological awareness*

**Horvatić, Tea**

## **LEARNING ENGLISH WITH ETWINNING**

### **Introduction**

During two consecutive years an annual project of learning English to young learners was conducted where students in the first and second grade of primary school learned English through collaborative activities in an international environment on eTwinning, a European education platform.

eTwinning is for many educators today a window to the world since it is “a community that is exclusively open to educators and other school staff in initial vocational education and training and education from early childhood education and care to upper secondary schools... (it) embodies a methodology, a pedagogical approach, a community of practice, and a platform that enables innovation, communication, and collaboration.”<sup>1</sup> This means teachers and students are allowed to collaborate with peers from different schools free of charge on a safe online platform made especially for schools.

Central Support Service for eTwinning consistently posts suggestions for a successful project and one of the most recent ones was published in an infographic where ten crucial steps<sup>2</sup> are stated:

1. Project plan with timeline of activities
2. Choosing the activities and tools in agreement with partners
3. Netiquette rules
4. Inform the head teacher, colleagues, and students about the project
5. Plan the Twinspace web pages design and appearance for each activity
6. Using Twinspace tools (Twinmail, Teacher Bulletin, Discussion Forums)
7. Adding chat or live elements
8. Integration of collaborative activities
9. Feedback: comments, evaluation, diary
10. Applying for a Quality Label and promoting the project

### **About the projects**

The project “First Graders Learn English 2022” was planned at the beginning of the school year 2021/2022 where first graders started learning English and worked on additional activities on eTwinning. The project was a great success so it was continued for the second year as “Second Graders Learn English” during the school year 2022/2023.

---

<sup>1</sup> European School Education Platform.

<https://school-education.ec.europa.eu/en/about> [06.01.2024.]

<sup>2</sup> eTwinning. 10 Steps for a Successful eTwinning Project.

[https://www.leargas.ie/wp-content/uploads/2021/06/10-steps-successful-project\\_v3.pdf](https://www.leargas.ie/wp-content/uploads/2021/06/10-steps-successful-project_v3.pdf)  
[07.01.2024.]

The figures 1 and 2 below summarize the number of schools, teachers, students, and countries involved in the projects “First Graders Learn English 2022” and “Second Graders Learn English” respectively, as well as the number of students in Primary School Strahoninec, a school where this study was conducted.

|             |   |   |
|-------------|---|---|
| 12 schools  | 12 teachers   | 303 students                                  |
| 6 countries | Croatia<br>Spain<br>Turkey, Georgia<br>Bulgaria, Poland | Primary School<br>Strahoninec:<br>46 students |

*Number of schools, teachers, students, and countries in “First Graders Learn English” project (Figure 1.)*

|             |                                      |   |
|-------------|--------------------------------------|---|
| 14 schools  | 16 teachers                          | 301 students                                  |
| 4 countries | Croatia<br>Greece<br>Spain<br>Turkey | Primary School<br>Strahoninec:<br>47 students |

*Number of schools, teachers, students, and countries in “Second Graders Learn English” project (Figure 2.)*

The aims of the projects were to stimulate students’ English learning through new activities different from textbooks, share them with peers from abroad, and develop new teaching and learning resources in a digital form. In the first year the aims were the following:

- to practice speaking, listening, and indirectly reading and writing in English
- to use English in communicative activities
- to practice new vocabulary by creating digital resources
- to learn English as a foreign language in an international community
- to raise intercultural awareness

In the second year of the project, the aims were slightly revised and updated and included the following:



- to practice speaking, listening, reading, and writing in English
- to empower students for speaking and improving their presentation skills
- to use ICT and different digital tools for learning
- to learn English as a foreign language in an international digital environment
- to raise awareness of diversity and embrace differences

Teachers collaborated monthly and suggested activities for topics that were outlined at the beginning of the project. The final learning results of each activity were published by using various teaching methods, from project-based learning, inquiry-based learning, use of ICT, gamification, games, songs, storytelling, and communicative approach in general. Students participated in creation of materials and the teachers posted the results online on the project website.

### Research questions

Upon the completion of the project in the second year, and after having received European Quality Labels from eTwinning for both projects, the aim of this study was to determine:

- which activities do students enjoy in English classes?
- are students interested to continue to learn English with eTwinning?
- what are the teachers in the project suggesting for improvement?
- do eTwinning activities positively affect students' skills, namely communicative competence, intercultural awareness, ICT skills, and working in a team?

These research questions pave the way for a more informed and targeted approach to teaching English to young learners using eTwinning in the future. By identifying which activities students enjoy most in English classes and measuring their interest in continuing their English learning journey through eTwinning, educators can tailor their teaching methods to better engage and motivate students. Understanding teachers' suggestions for improvement within the project can lead to refinements that enhance the overall learning experience. Moreover, assessing the positive effects of eTwinning activities on students' communicative competence, intercultural awareness, ICT skills, and teamwork abilities can guide educators in designing more effective and comprehensive learning modules, ensuring a more holistic development for young learners in English language acquisition.

### Literature review

Project-based learning started developing in ancient times, with Aristotle and Confucius being the “early proponents of learning by doing”<sup>3</sup> and “Socrates modelled how to learn through questioning, inquiry, and critical thinking”<sup>4</sup> which are still relevant strategies in today's PBL classrooms. Furthermore, John Dewey

---

<sup>3</sup> Suzie BOSS: *Project-Based Learning: A Short History*, Edutopia. 20.09.2011.  
<https://www.edutopia.org/project-based-learning-history> [07.01.2024.]

<sup>4</sup> Ibid.

endorsed learning grounded in experience and driven by student's interest where student is not just a passive recipient of knowledge, but an active participant being prepared for life and Maria Montessori and Jean Piaget both supported building experiences "by asking questions, investigating, interacting with others, and reflecting on these experiences".<sup>5</sup>

Blumenfeld et al. define project-based learning (PBL) as "a comprehensive approach to classroom teaching and learning that is designed to engage students in investigation of authentic problems."<sup>6</sup> Thomas defines PBL as "a model that organizes learning around projects" and definitions found in PBL handbooks for teachers, "projects are complex tasks, based on challenging questions or problems, that involve students in design, problem-solving, decision making, or investigative activities; give students the opportunity to work relatively autonomously over extended periods of time; and culminate in realistic products or presentations."<sup>7</sup>

Blumenfeld and colleagues emphasize the significance of maintaining student interest through tasks that involve closure and the creation of authentic artifacts. They highlight that varied, challenging tasks with authentic problems sustain interest, especially when students have choices and opportunities to collaborate. Additionally, they stress the importance of perceived and achieved competence, advocating for skills, knowledge, cognitive abilities, and metacognition in task performance. Their suggestions for teachers include creating learning opportunities, providing information access, scaffolding instruction, modelling tasks, and encouraging metacognitive processes. They underscore the role of assessing progress, offering feedback, and evaluating outcomes. Furthermore, they advocate for long-term projects generating significant artifacts to motivate students and enhance subject matter understanding. Finally, they argue that technology plays a vital role in addressing project-based learning challenges, enhancing interest by providing variety, challenges, peer interaction, and facilitating artifact creation.<sup>8</sup>

Thomas highlights the complexity of assessing the effectiveness of instructional methods like PBL.<sup>9</sup> While self-report measures through questionnaires and interviews provide insights into perceived benefits, they solely reflect participants' beliefs rather than objective outcomes, potentially leading to misleading conclusions. Researchers assessing PBL's effectiveness face challenges, including overestimation of its benefits due to its engaging nature, making observation-based assessments similarly prone to biases. Studies exploring PBL's impact often rely on self-reported teacher assessments, detailing various positive effects on students, such as improved attitudes toward learning, enhanced work habits, problem-solving skills, and increased self-esteem. Thomas

---

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Phyllis C. BLUMENFELD–Elliot SOLOWAY–Ronald W. MARX–Joseph S. KRAJCIK–Mark GUZDIAL–Annemarie PALINCSAR: *Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning*, *Educational Psychologist*, 1991. 26:3–4, 369–398.

<sup>7</sup> John W. THOMAS: *A Review of Research on Project-Based Learning*. 2000.  
[http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL\\_Research.pdf](http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf) [07.01.2024.]

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid.

suggests a comprehensive approach to evaluating project effectiveness and assessing student learning that incorporates various measures. These measures encompass diverse methods such as observation, paper-pencil tests, performance tasks, standardized tests, expert evaluations, ratings of student products, and self-reports from students. Moreover, the evaluation should consider a range of effects, including whether students have achieved the intended learning goals, their ability to apply acquired knowledge in different contexts (transfer of training), identification of additional skills, strategies, and unplanned dispositions acquired through the project, changes in the classroom culture, and the impact of project work on individual learners outside the project setting. This multifaceted evaluation framework allows for a holistic understanding of the project's impact on student learning and broader educational outcomes.<sup>10</sup>

Potential benefits of PBL according to Dornyei<sup>11</sup> are increased motivation and expectancy of success in target language, improved group cohesiveness, synthesis of academic and social goals, reduction of anxiety, and promotion of effort-based attributions. Zhang and Ma also reported PBL significantly improved students' learning outcomes and positively contributed to academic achievement.<sup>12</sup> Ellis<sup>13</sup> advocates Task-based language teaching (TBLT) who suggests it can work with beginner-level learners by using input-based tasks which were part of these projects. He further notes that "L2 acquisition takes place naturally... when learners are engaged in the effort to communicate". Zaafour and Salaberrí-Ramiro state "(PBL) and Cooperative Learning (CL) are regarded to be among the best methods of empowering students with the most needed skills in the twenty-first century, especially if these two approaches are combined so that one reinforces the other".<sup>14</sup>

In recent years, more research on use of eTwinning has been done. Akdemir thus states that "eTwinning projects are valuable opportunities for both language teachers and students in terms of enhancing learning and teaching process, enabling intercultural exchange, student engagement and developing language skills."<sup>15</sup> Alcaraz-Mármol explored if telecollaboration through eTwinning with peers from another country improves students' intercultural communicative awareness and found positive results where students who worked with eTwinning achieved higher level of intercultural communicative

---

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Zoltán DÖRNYEI: *Motivational Strategies in the Language Classroom*, 2001. Cambridge University Press, Cambridge, 100–101.

<sup>12</sup> Lu ZHANG-Yan MA: *A study of the impact of project-based learning on student learning effects: a meta-analysis study*. *Frontiers in Psychology*. 2023. 14. 1–14.

<sup>13</sup> Rod ELLIS: *Task-based language teaching for beginner-level young learners*. *Language Teaching for Young Learners*, 2020. 2/1. 4–27.

<sup>14</sup> Abderrazak ZAAFOUR–María Sagrario SALABERRI-RAMIRO: *Incorporating Cooperative Project-Based Learning in the Teaching of English as a Foreign Language: Teachers' Perspectives*. *Education Sciences*, 2022/12. (388) 1–12.

<sup>15</sup> Ahmet Selçuk AKDEMİR: *eTwinning in Language Learning: The Perspectives of Successful Teachers*. *Journal of Education and Practice*, 2017/8. (10), 182–190.

competence<sup>16</sup> which was in line with Carvalho Silva's<sup>17</sup> study about pedagogical value of eTwinning in construction of openness and tolerance towards other cultures. Some of the advantages for pupils and teachers have been highlighted by Segura Vídes<sup>18</sup> such as working in a real context, intercultural understanding and empowerment of the European identity, increased individual and team-work satisfaction, it is beneficial to the teaching and learning process as well as the students with difficulties, it improves attitudes towards collaboration and improves ICT skills and confidence to use it. There are certain disadvantages such as time efficiency since it takes a lot of time to document, maintain contact and update the project websites which has especially been a struggle during the pandemic and changing from eTwinning platforms to ESEP platform. Another disadvantage is a lack of commitment or support from project partners which can happen in any partnership, however many advantages outweigh them so many teachers use eTwinning as a way of delivering and publishing classroom projects today.

On the account of early language learning in Croatia, the Ministry of Education supported many scientific research projects and early acquisition of foreign language has been a topic of many research starting from Vilke<sup>19</sup> who established applied linguistics in Croatia, and whose research proved that early beginners of English aged 9 had far better phonetic-phonological features on the level of production than older beginners aged 17. She also determined that children's attitudes towards learning a foreign language at the beginning of learning reflect parents' attitudes. Mihaljević Djigunović<sup>20</sup> who dealt with motivation where she identified three types of motivation to learn English: usage-communicative (using English for practical and communicative purposes), affective (aesthetic and emotional components of a language) and integrative (to integrate in one of the social-cultural groups that use English as their mother tongue). Mihaljević Djigunović also explored affective factors, language learning strategies, and early EFL learning,

Vilke and Vrhovac<sup>21</sup> who gathered experts and published many works about teaching foreign languages in primary context have published the criteria for early language teaching based on the Council of Europe project Language

<sup>16</sup> Gema ALCARAZ-MÁRMOL: *Developing intercultural communication in the EFL primary education classroom: Internationalization through virtual team collaboration with eTwinning*. Tejuelo, 2020. 32, 147–170.

<sup>17</sup> Maria Piedade CARVALHO SILVA: *eTwinning project 'Photography as a pedagogical tool: a teaching approach to create and sustain motivations*, Conference Proceedings for ICT for language learning Florence: University of Florence, 2007. 191–195.

<https://conference.pixel-online.net/files/ict4ll/ed0007/FP/1068-ICL656-FP-ICT4LL7.pdf>  
[07.01.2024.]

<sup>18</sup> Francisco Javier SEGURA VÍDES: *Analysis and Implementation of eTwinning in the English Classroom*, 2014. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Pública de Navarra.

<sup>19</sup> Mirjana VILKE: *The Age Factor in the Acquisition of Foreign Languages*. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, 1976. 8, 179–190.

<sup>20</sup> Jelena MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ: *Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike*. Sociologija i proctor, 2013. 51. 197/3. 471–491.

<sup>21</sup> Mirjana VILKE, and Yvonne VRHOVAC (Eds.) *Children and Foreign Languages II*, 1995. Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.

Learning for European Citizenship 1991–2001 where the aim was to examine a process of early language learning. Mihaljević Djigunović highlighted that the findings of the project showed that lessons should be intensive with no more than 15 students per class and teachers should be especially educated to teach such young learners. Although not all the criteria were met, the compulsory teaching of foreign languages from the first grade of primary school therefore started in Croatia in 2003 and the Faculty of Teacher Education trained future language teachers to ensure high quality lessons. The activities in this project were aligned with the age of students and many games, songs, stories, and physical movements were involved along with crosscurricular content integration.<sup>22</sup>

### Method

This study was conducted by mixed methods design by utilizing a combination of qualitative (project documentation analysis, focus group interviews) and quantitative (questionnaire) methods to gain a comprehensive understanding of the research questions.

The methodological approach involved three following procedures:

1. project documentation analysis (websites, videos, and images) where project activities and topics, teaching methods, ICT tools, and evaluation were analysed and categorized.
2. a questionnaire about learning English was conducted in October 2023 in two classes that participated in the projects to gather quantitative data on students' perceptions and experiences regarding learning English through the project. An online Microsoft Forms questionnaire was done in class due to economic and time restrictions.
3. interview in focus groups was conducted after the questionnaires in two separate groups which was audio recorded, transcribed and analysed to delve deeper into students' experiences, attitudes, and insights related to learning English through the project.

### Participants

The participants in the study were second grade students at a suburban Primary School Strahoninec in Croatia, aged 8–9, who participated in the projects in 2021/2022 and 2022/2023 whose parents gave permission to participate in the study. Students were learning English for two consecutive years as a foreign language, having English two 45 minutes lessons per week. In total, 47 students participated in the project in the second year. The Table 1 below summarizes the participants' data.

---

<sup>22</sup> Jelena MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ: *Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike*. Sociologija i proctor, 2013. 51, 197/3, 471–491.

| Class group |      | Class group |      |
|-------------|------|-------------|------|
| 2.a         |      | 2.b         |      |
| girls       | boys | girls       | boys |
| 10          | 14   | 11          | 12   |

Participants in two groups ( $N=47$ ) (Table 1.)

The participants' final marks in English at the end of each school year are shown in Table 2 showing highly positive achievement (5 being the excellent mark in Croatian educational system).

|                      | Grade 1 |      | Grade 2 |      |
|----------------------|---------|------|---------|------|
|                      | 1.a     | 1.b  | 2.a     | 2.b  |
| <b>Excellent (5)</b> | 23      | 22   | 19      | 17   |
| <b>Very good (4)</b> | 1       | 1    | 4       | 5    |
| <b>Good (3)</b>      | 0       | 0    | 1       | 1    |
| <b>Average mark:</b> | 4.96    | 4.96 | 4.75    | 4.70 |

Final marks in English in two groups ( $N=47$ ) (Table 2.)

### Instruments

To gather qualitative and quantitative data, three instruments were used. First, to analyse the project documentation, the websites were accessed online so that project activities and topics could be categorized in a Microsoft Word table. For each category, a teaching method was chosen and ICT tools used were marked. Since projects had contained evaluation by teachers, these tables and charts were also marked down.

The second instrument was a questionnaire compiled for this study based on Asmali's questionnaire<sup>23</sup> to gather besides demographic data, also data upon students' motivation to continue learning English with eTwinning, their attitudes towards English, their teacher and textbook, what their parents think about learning English, as well as how easy is it to learn English and how much they enjoy English lessons. First questions involved a three scale Likert type and the next questions were multiple choice type to retrieve information about which activities they enjoy or dislike, why they learn English and which activities they find the easiest or most difficult. Next questions were concerning the project activities which they enjoyed the best and participants could choose multiple images that were displayed along with the text descriptors. Final questions dealt with ICT tools and intercultural competencies the students had to report they have acquired.

The third instrument was an interview in focus groups which was conducted in two separate groups. The teacher asked the questions about learning English with eTwinning, learning English in general and similar questions that were prepared earlier to talk about students' skills, communicative competence,

<sup>23</sup> Mehmet ASMALI: *Young Learners' Attitudes and Motivation to Learn English*. Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 2017/11. (1) 53–68.

intercultural awareness, ICT skills, intercultural learning and working in a team. The interviews were audio recorded, transcribed, and analysed.

### Data Analysis

The data collected by the three instruments were analysed to gather answers to the research questions posed. Analysis of project websites showed predominant teaching methods used in classes for each topic as well as ICT tools used. The criteria for assigning a particular teaching method to each activity was the predominant method used, although the teaching methods were intertwined throughout the English classes and the project.

The most frequent teaching methods were project-based learning (N=13), cooperative learning (N=12), ICT based learning (N=6), communicative teaching (N=4), Total Physical Response (N=3), role-play (N=2), gamification (N=2), outdoor learning (N=2), storytelling (N=2), inquiry-based learning (N=1).

The table below summarizes the tools used for each topic as well as the teaching methods that prevailed within the communicative approach:

| Topic                           | Tools  | Teaching Method  |
|---------------------------------|--|--|
| Introductions                   | Chatterpix videos  | Cooperative, PBL                                       |
| School, Classroom (pack my pag) | Videos, Book Creator, Quizlet, Wordwall (memory)         | Cooperative learning, Role-play, gamification          |
| Breakfast, Morning Routine      | Canva poster<br>Chatterpix                               | Cooperative learning, PBL, Communicative teaching      |
| Advent Calendar                 | Adventmyfriend, Google Santa tracker, Quizlet, Educaplay | cooperative learning, ICT, PBL, communicative teaching |
| ABC Book                        | Songs, Google Slides booklet                             | Cooperative, ICT, PBL                                  |
| Animals, Valentines             | Google Slides booklet, Paper crafts                      | Cooperative, PBL                                       |
| Spring and Plants               | Posters, realia  | PBL, outdoor learning                                  |
| Earth Day activites             | Story, realia  | Storytelling, outdoor learning, communicative          |

*Topics, tools and teaching methods used in 2021 (Table 3.)*

| Topic  | Tools  | Teaching Method  |
|--|--|--|
| Introductions: create a video by using the prompts   | Videos   | ICT, Cooperative learning<br>Project-based learning (PBL)                  |
| Food: describing favourite meals, making posters     | Posters<br>Videos, Chatterpix                                  | ICT, Cooperative learning,<br>PBL, Storytelling                            |
| Body parts: songs, drawing dictation, monsters story | Videos   | PBL, Cooperative learning,<br>TPR (Total Physical Response)                |
| Christmas cards                                      | Wordclouds<br>Wordart pictures                                 | PBL, Communicative language teaching                                       |
| Seasons  | Pictures, posters, songs<br>Mural                              | ICT, Cooperative learning<br>PBL, TPR                                      |
| Clothes  | Pictures, posters  | Cooperative learning<br>PBL, TPR   |
| Animals  | Collaborative booklet,<br>Google Slides<br>Minecraft Education | Cooperative learning, ICT,<br>PBL, inquiry-based learning,<br>gamification |
| Tea Party  | Props, stories   | Storytelling, role-play, PBL   |
| Summer   | Song   | Cooperative learning, TPR  |

*Topics, tools and teaching methods used in 2022 (Table 4.)*

Teachers' attitudes questionnaire at the end of the project was conducted as part of the project evaluation with open-ended questions. The questionnaire results showed that the majority of teachers (N=12) within the project want to continue the collaboration online with third graders. Teachers suggested the expansion of topics for the following year, including animals, food, and weather. Some new topics were also suggested, namely, sports, free-time activities, and telling time. Teachers aimed at setting a new goal for the following year in more independent use of ICT for students along with new activities including video calls, use of AI, STEM, outdoor learning, birdwatching, biodiversity, and cards exchange.

Students' questionnaire (N=47) collected demographic data, academic achievement, and students' attitudes towards learning English. The results showed mainly positive attitudes towards learning English and learning with eTwinning projects. All the participants want to continue learning English with eTwinning and 96% of them think learning English is fun, 98% of the participants like their English teacher, and 96% of them think their English textbook is fun. A bit lower score of 90% of participants reported that their parents think learning English is important whereas the rest of them responded negatively or does not



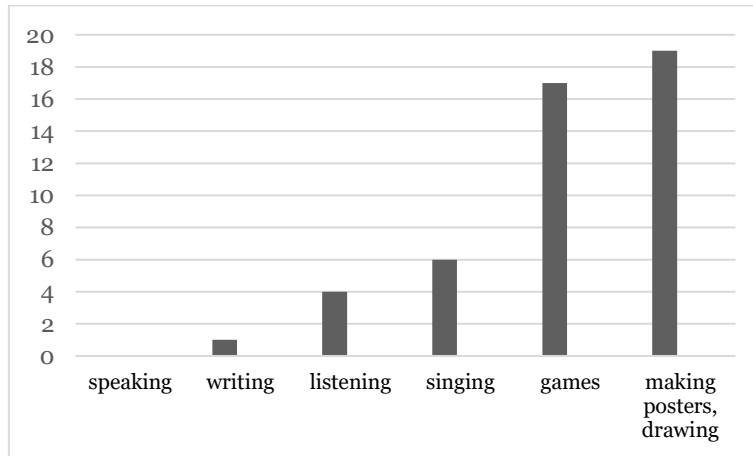
know their parents' opinion. Furthermore, 98% believe their parents are happy they are learning English, all the participants responded they like English and are looking forward to English lessons, however 66% find they are good in English and 32% think they are somewhat good in English. Similar responses were recorded for the question that English is easy to learn – 66% chose affirmative answer and 30% chose the middle option, the final 4% chose a negative answer.

| Expressions   | Yes  |    | A little |    | No  |   | I don't know |   |
|---|------|----|----------|----|-----|---|--------------|---|
|   | %    | f  | %        | f  | %   | f | %            | f |
| I want to continue learning English with eTwinning. | 85.1 | 40 | 14.9     | 7  | 0   | 0 | 0            | 0 |
| Learning English is fun.                            | 85.1 | 40 | 10.6     | 5  | 4.3 | 2 | 0            | 0 |
| My parents say it is important to learn English.    | 85.1 | 40 | 4.3      | 2  | 6.4 | 3 | 4.3          | 2 |
| I love my English teacher.                          | 97.9 | 46 | 2.1      | 1  | 0   | 0 | 0            | 0 |
| Our English textbook is fun.                        | 76.6 | 36 | 19.1     | 9  | 4.3 | 2 | 0            | 0 |
| My parents are happy that I am learning English.    | 97.9 | 46 | 2.1      | 1  | 0   | 0 | 0            | 0 |
| I love English.                                     | 83.0 | 39 | 17.0     | 8  | 0   | 0 | 0            | 0 |
| I look forward to English classes.                  | 85.1 | 40 | 14.9     | 7  | 0   | 0 | 0            | 0 |
| I am good at English.                               | 66.0 | 31 | 31.9     | 15 | 2.1 | 1 | 0            | 0 |
| English is easy to learn.                           | 66.0 | 31 | 29.8     | 14 | 4.3 | 2 | 0            | 0 |

*Descriptive statistics of young learners' attitudes towards learning English based on Asmali's<sup>24</sup> questionnaire (Table 5.)*

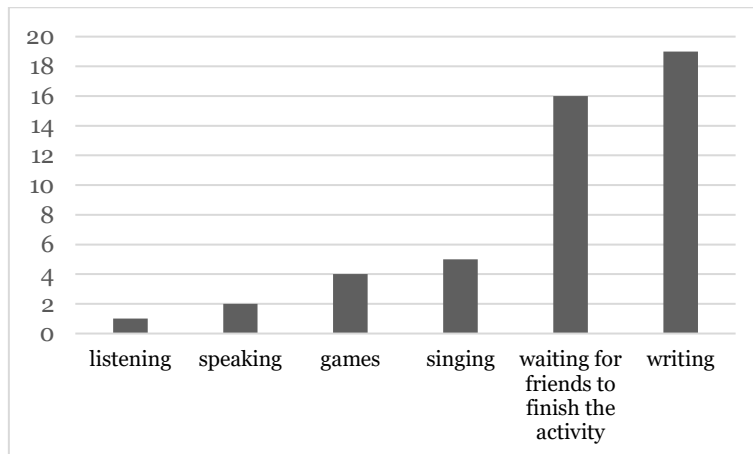
Next questions dealt with the types of activities students enjoy the best. The activities students feel the happiest are making posters and drawing (N=19), playing games (N=17), singing (N=6), listening (N=4), writing (N=1), whereas no one chose speaking, probably because young learners are still unaware that all the other activities also involve speaking.

<sup>24</sup> Mehmet ASMALI: *Young Learners' Attitudes and Motivation to Learn English*, Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 2017. 11/1, 61



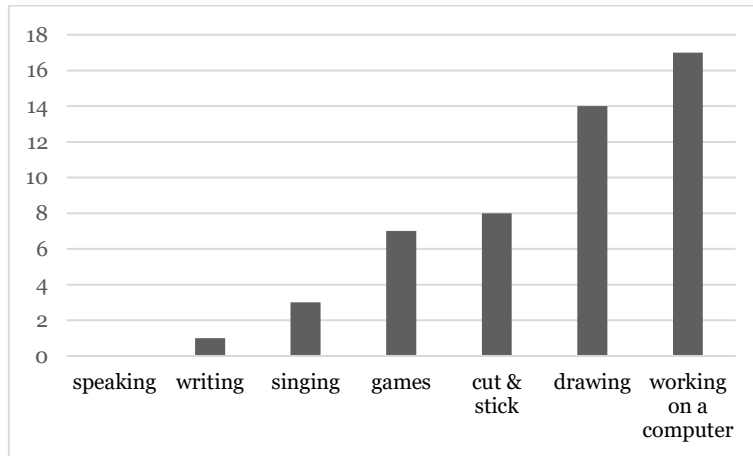
*Activities where students feel the happiest (Figure 1.)*

The most boring activities are writing (N=19) and waiting for friends to finish the activity (N=16), singing (N=5), games (N=4), speaking (N=2), and listening (N=1).

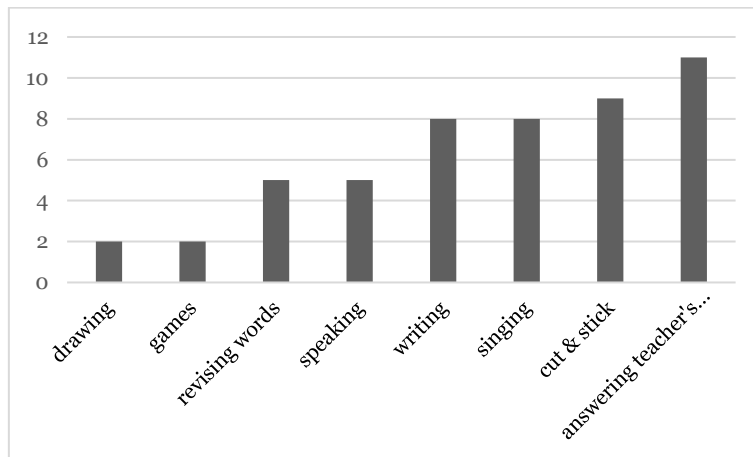


*Activities that students find the most boring (Figure 2.)*

Participants chose their favourite activities as shown in Figure 3 and their hardest activities in Figure 4.



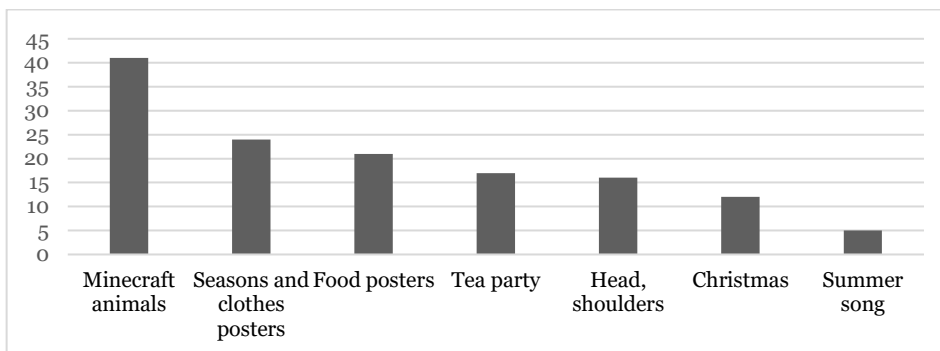
*Students' favourite activities (Figure 3.)*



*Students' hardest activities (Figure 4.)*

The questionnaire also provided insight into why students learn English and the majority does not learn it just because it is a subject in their class (N=43), but they equally display integrative, intrinsic, and extrinsic motivation (eg. “So I can talk to tourists.” N=15; “So I can speak English.” N=15; “Because I love English.” N=15.) Another positive result from the questionnaire was that students generally enjoy English classes (82% responded they feel excellent or very good in classes.)

As far as the eTwinning projects are concerned, students could choose up to three favourite activities and the Figure 5 summarizes their choices where Minecraft animals and creating posters were three favourite activities.



*Students' favourite activities in eTwinning projects (Figure 5.)*

Students' self-assessment on ICT use showed positive results where all students feel they are better (76%) or a little better (24%) at using computer and ICT tools (Chatterpix, Minecraft, Wordwall and other tools they have used). Students are interested in meeting friends from different schools and countries online and continuing cooperating with them via eTwinning (88%).

The interviews in focus groups granted insight into why students like English and they are aligned with some results from the questionnaire. Participants highlighted the practical utility of English as a means of communication in multilingual settings. For instance, one student mentioned, "I visit my dad in Germany and I don't know German, so I speak English." This underscores the role of English as a bridge language facilitating communication in diverse environments. Another significant theme revolved around the desire to interact with a global audience. Students expressed their enthusiasm for English to communicate with tourists, which suggests a motivation beyond local contexts, emphasizing the international relevance of English. A noteworthy motivation identified in the interviews related to entertainment and media consumption. Students highlighted the advantage of knowing English for watching TV shows without relying on subtitles, which aligns with contemporary media trends, emphasizing the influence of language proficiency on accessing global content. The interviews revealed that students associate English with academic activities, such as reading and writing. One participant mentioned, "We read and write in English." indicating a perception of English as a language integral to their educational practices.

Opinions about people from English speaking countries that students reported were part of their intercultural learning. A common theme among students' perceptions revolves around dietary habits. Stereotypes include the belief that people from English-speaking countries eat a lot of unhealthy food, indulge in breakfast with items like eggs, bacon, beans, black pudding, tomato, and hash browns. Students associate English speakers with early bedtime based on personal observations, such as cousins going to sleep earlier when visiting. This reveals how individual experiences contribute to the construction of cultural stereotypes. The mention of a substantial breakfast, including specific food items,

provides insights into how students perceive cultural practices, particularly related to morning meals. The perception of big cities in English-speaking countries emerges as a distinctive feature. This stereotype suggests that students associate English speakers with a metropolitan lifestyle, contributing to a broader cultural image. The association of English-speaking countries with Christianity is noted in students' responses, which reflects an intercultural perception linked to religious practices and beliefs. Positive stereotypes emerge, with students describing people from English-speaking countries as "really smart" which contributes to a more nuanced view of intercultural perceptions. Students recognize the uniqueness of both their own culture and that of people from English-speaking countries, emphasizing a sense of distinctiveness while acknowledging similarities. Students note differences in holidays and highlight practices like tea drinking and Halloween traditions (trick or treat).

| <b>Question: What do you think about people from English speaking countries?</b> |  |
|--|--|
| Students' answers:   |  |
| •  | <i>"They eat a lot of unhealthy food."</i>   |
| •  | <i>"They go to sleep earlier (because my cousins did when they were visiting us)."</i> |
| •  | <i>"They have big cities."</i>   |
| •  | <i>"Their lands are Christian."</i>  |
| •  | <i>"They have a lot of food for breakfast."</i>  |
| •  | <i>"They eat eggs and bacon, beans, black pudding, half of tomato, hash browns."</i>   |
| •  | <i>"They are really smart."</i>  |
| •  | <i>"They are special, just like we are special."</i>                                   |
| •  | <i>"They drink tea. / They trick or treat."</i>  |
| •  | <i>"We don't have the same holidays."</i>  |

*Students' answers in the interviews transcribed and translated (Table 6.)*

The awareness of speaking in English was mostly connected to situations external to classroom such as when playing online games, encountering foreigners in a shop or church, but the students were aware they used English when they received a new student from Ukraine. A prevalent theme among students is the awareness of using English while engaging in online gaming (most commonly Fortnite). This includes communication with friends who speak different languages, such as French, and encountering players from foreign countries. The virtual gaming space emerges as a dynamic environment for language exchange and cultural interaction. Students reported instances of English language use in public spaces, particularly in shops, where they overheard or engaged in conversations with individuals speaking English which suggests that extracurricular activities, like shopping, serve as opportunities for students to apply their language skills in authentic, unplanned interactions. The arrival of a student from Ukraine and one student mentioned using English in church settings, where visitors from different countries are present as a significant context where students become consciously aware of using English which indicates the role of language as a tool for communication and integration in diverse social settings, transcending linguistic, religious and cultural boundaries,

showcasing the diverse contexts in which students may find themselves engaged in English language communication.

However, when asked if they speak about learning English to their parents, a common response was a straightforward "No". This suggests a potential gap in communication between students and their parents regarding the specifics of their language learning experiences. Some students mentioned discussing learning English in the context of travel aspirations. One student expressed a desire to go to France, indicating that English proficiency is seen as a means to facilitate international travel. Another response highlighted the role of responsibility, with a student stating, "I have to teach my sister English." what underscores a family dynamic where older siblings take on a teaching role, possibly influencing their own language learning strategies. A positive interaction was reported with a student mentioning, "I spoke to my grandad, and he said my English was good." The context indicates the potential influence of positive reinforcement and family support on students' language learning motivation. A notable response indicated that parents think English is important for effective communication and job opportunities which offers a pragmatic perspective with broader societal expectations and aspirations tied to language proficiency.

When asked about their learning strategies, the answers were quite simple. Some students reported using minimal or no specific learning strategies. This straightforward response suggests a lack of awareness or articulation of explicit strategies employed in the language learning process. One student mentioned using a digital platform called IZZI, combining technology with a traditional textbook which shows a shift towards incorporating digital resources into language learning practices.

### **Results and Discussion**

The analysis of the data from project evaluation, questionnaires and interviews showed that students display positive attitudes towards learning English and the questionnaires and interviews confirmed which activities they enjoy. Students have improved their skills in using English as a foreign language, working in a team, digital literacy, and use of ICT. Teachers want to continue the project and certain developments for future projects have been initiated.

The most frequently used teaching methods were project-based learning, cooperative learning, and ICT-based learning which was mostly influenced by the eTwinning project being an online project.

Student questionnaire results showed positive attitudes towards learning English and participating in eTwinning projects. Students expressed interest in various activities such as making posters, drawing, playing games, singing, and listening. Students demonstrated high levels of motivation for learning English for practical communication, interaction with a global audience, and entertainment purposes. A majority of students felt they were good at English, found it fun, and had positive perceptions of their English teacher and textbook.

Teachers expressed a desire to continue the collaboration online with third graders, suggesting topics such as animals, food, and weather for future projects.

Teachers aimed at enhancing students' independent use of ICT, incorporating video calls, AI, STEM, outdoor learning, birdwatching, biodiversity, and card exchanges.

Limited communication about learning English with parents was reported, indicating a potential communication gap which could be improved by parent-teacher communication.

Some students reported minimal or no specific learning strategies, suggesting a lack of awareness or articulation of explicit strategies. Positive outcomes included improvements in English language skills, teamwork, digital literacy, and ICT use.

### **Teaching Implications**

The findings from focus group interviews provide a nuanced understanding of students' motivations for liking English. These motivations encompass practical communication needs, global interaction, media consumption, and academic engagement. Recognizing and leveraging these motivations can inform language education strategies. Integrating real-world applications, global perspectives, and media-rich content into language curricula may enhance student engagement and proficiency.

When it comes to intercultural learning, the importance of addressing and challenging stereotypes in language education to foster a more culturally sensitive and informed global perspective is encouraged to promote a better understanding of diverse cultures. By fostering open discussions and challenging preconceived ideas, educators can contribute to the development of culturally aware and respectful learners.

The study reveals diverse patterns in how students communicate with their parents about learning English and the simplicity of reported learning strategies. While some students connect language learning with travel aspirations, familial responsibilities, and positive reinforcement, others express limited discussions with their parents. The incorporation of digital platforms into learning strategies highlights the evolving landscape of language education. Language educators should consider the influence of family dynamics and societal expectations on students' language learning motivations. Encouraging open communication between students and their parents about language learning goals may enhance overall support and engagement. Additionally, recognizing the role of digital platforms in students' learning strategies could inform the integration of technology in language education, fostering a more dynamic and inclusive learning environment.

### **Conclusion**

Overall, the data analysis indicated positive outcomes in students' attitudes, skills, and motivations related to English language learning through the eTwinning project.

Teachers expressed a willingness to continue and expand similar projects, incorporating new topics and activities to enhance students' language proficiency and engagement.

Students showed positive experiences with use of eTwinning in the classroom and are eager to continue similar activities, meet friends online and collaborate to work on common goals. Students' skills in general have been reported to have been improved, namely communicative competence, especially in speaking, intercultural awareness was raised as confirmed in the interviews, ICT skills, and working in a team have been improved via project activities. However, limitations should be considered due to instruments used in this study, self-assessment and questionnaires were employed by the teacher who was also a researcher and as Dörnyei<sup>25</sup> suggests responses may have been unreliable because students misinterpreted questions, had literacy problems or chose socially desirable answers. However, questionnaire results were aligned with previous research by Asmali<sup>26</sup> and there are no significant differences.

The study also gave insight into favourite and least favourite activities that students do in English classes and the activities in the project that they liked the best which can be used in future teaching to deliver lessons of higher quality and nurture positive classroom atmosphere.

Since PBL is currently popular method of teaching with favourable benefits for students, further research would benefit the insights into learning and teaching strategies, as well as the language acquisition processes that take place.

### Literatura

- Ahmet Selçuk AKDEMİR: *eTwinning in Language Learning: The Perspectives of Successful Teachers*. Journal of Education and Practice, 2017. 8/10. 182–190.
- Gema ALCARAZ-MÁRMOL: *Developing intercultural communication in the EFL primary education classroom: Internationalization through virtual team collaboration with eTwinning*. Tejuelo, 2020. 32. 147–170.
- Mehmet ASMALI: *Young Learners' Attitudes and Motivation to Learn English*. Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language). 2017. 11/1, 53–68.
- Phyllis C. BLUMENFELD–Elliot SOLOWAY–Ronald W. MARX–Joseph S. KRAJCIK–Mark GUZDIAL–Annemarie PALINC SAR: *Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning*. Educational Psychologist, 1991. 26/3–4. 369–398.
- Suzie BOSS: *Project-Based Learning: A Short History*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/project-based-learning-history>
- Maria Piedade CARVALHO SILVA: *eTwinning project 'Photography as a pedagogical tool: a teaching approach to create and sustain motivations*.

<sup>25</sup> Zoltán DÖRNYEI: *Questionnaires in Second Language Research – Construction, Administration, and Processing*, 2003. Lawrence Erlbaum Associates. London. 10–12.

<sup>26</sup> Mehmet ASMALI: *Young Learners' Attitudes and Motivation to Learn English*. Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 2017. 11/1, 53–68.



- Conference Proceedings for ICT for language learning Florence: University of Florence, 2007. 191–195.  
<https://conference.pixel-online.net/files/ict4ll/ed0007/FP/1068-ICL656-FP-ICT4LL7.pdf>
- Zoltán DÖRNYEI: *Motivational Strategies in the Language Classroom*. 2001. Cambridge University Press, Cambridge. 100–101.
- Zoltán DÖRNYEI: *Questionnaires in Second Language Research – Construction, Administration, and Processing*, 2003. Lawrence Erlbaum Associates. London.
- Rod ELLIS: *Task-based language teaching for beginner-level young learners*. Language Teaching for Young Learners, 2020/2. (1) 4–27.
- Jelena MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ: *Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike*. Sociologija i proctor, 2013. 51. 197/3. 471–491.
- Francisco Javier SEGURA VÍDES: *Analysis and Implementation of eTwinning in the English Classroom*, 2014. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Pública de Navarra.
- John W. THOMAS: *A Review of Research on Project-Based Learning*. 2000. [http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL\\_Research.pdf](http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf)
- Mirjana VILKE: *The Age Factor in the Acquisition of Foreign Languages*. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, 1976. 8. 179–190.
- Mirjana VILKE-Yvonne VRHOVAC (Eds.): *Children and Foreign Languages II*, 1995. Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.
- Abderrazak ZAAFOUR–María Sagrario SALABERRI-RAMIRO: *Incorporating Cooperative Project-Based Learning in the Teaching of English as a Foreign Language: Teachers' Perspectives*. Education Sciences, 2022. 12. 388. 1–12.
- Lu ZHANG-Yan MA: *A study of the impact of project-based learning on student learning effects: a meta-analysis study*, 2023. Frontiers in Psychology, 14. 1–14.

#### Documents

- European School Education Platform.  
<https://school-education.ec.europa.eu/en/about>
- eTwinning. 10 Steps for a Successful eTwinning Project. [https://www.leargas.ie/wp-content/uploads/2021/06/10-steps-successful-project\\_v3.pdf](https://www.leargas.ie/wp-content/uploads/2021/06/10-steps-successful-project_v3.pdf)
- Second Graders Learn English – project website.  
<https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning/projects/second-graders-learn-english/twinspace/pages>
- First Graders Learn English 2022 – project website.  
<https://twinspace.etwinning.net/193720/home>

### **Absztrakt**

A projekt a második osztályos diákok angol tanítására összpontosított az eTwinning platformon végzett együttműködéses tevékenységek révén. Célja az angol tanulás gazdagítása volt a tankönyveken túlmenően, különböző tevékenységekbe való bevonódással és azok nemzetközi megosztásával. A tanárok havonta koordináltak, előre meghatározott témához igazodó tevékenységeket javasolva. A projekt változatos tanítási módszereket alkalmazott, ideértve a projekt-alapú és érdeklődés-alapú tanulást, az IKT használatát, játékosítást, játékokat, dalokat, történetmesélést és a kommunikatív megközelítést. Végül a projekt értékelése pozitív eredményeket mutatott: a diákok fejlesztették az angol nyelvi képességeiket, csapatmunka-képességeiket és digitális jártasságukat. Az kezdeményezés kedvező attitűdöt alakított ki az angol nyelvtanulás iránt a résztvevők körében.

**Jančić, Matea–Tomić, Draženko**

**FEMINIZACIJA ODGOJNO-OBRAZOVNOG SUSTAVA IZ  
FILOZOFSKO-ODGOJNE PERSPEKTIVE**

**Uvod**

Feminizacija odgojiteljske i učiteljske profesije podrazumijeva dominirajući broj žena u tim profesijama. Rani i predškolski odgoj načelno se smatrao ženskim poslom, pa se okvirno može ustvrditi da je taj posao oduvijek feminiziran. Profesija koja je postupno feminizirana je učiteljska profesija.<sup>1</sup>

Na političkom i društvenom planu, krajem 18. stoljeća zapadno društvo još nije ostvarilo jednakopravnost muškaraca i žena.<sup>2</sup> U 20. stoljeću, zalaganjem ženskih pokreta, žene dobivaju pravo glasa i postaju aktivniji akteri društvenog života.<sup>3</sup> Danas, žene imaju udjel i u važnim društvenim i privrednim funkcijama gdje se sukladno svojim sposobnostima mogu iskazati kao samostalne, kreativne i sposobne za odgovorne poslove.<sup>4</sup> Ovaj članak je rad sa studentom iz jednog segmenta teme završnog rada.

**Feminizirane struke**

Krajem 18. i početkom 19. stoljeća, dakle, s industrijskom revolucijom otvara se mnoštvo novih poslova za muškarce. Ti su poslovi vjerojatno bili bolje plaćeni nego li odgojno-obrazovne profesije. Feminizaciji odgojno-obrazovnog sustava doprinijele su društvene i obrazovne reforme u Europi, i to ponajviše onda kada su škole oduzete Crkvi te zatim kad su omasovljene. To je dovelo do veće potražnje za učiteljskim kadrom te do značajnije feminizacije sustava, a naročito u gradovima. Državna uprava uzima značajniju ulogu u reguliranju školskog sustava te ih strukturira na svoj način i u skladu s predmnijevanim ishodima.<sup>5</sup>

Godine 1856. američki reformator obrazovanja Mann uspostavio je škole za zanimanje učitelja. Trajale su dvije godine u kojima bi se osobita pozornost posvetila didaktici i pedagogiji. Mann tvrdi kako su žene prirodne odgajateljice zbog svog temperamenta, uloge majke i zbog morala.<sup>6</sup> "Školovanje djevojaka u osnovnom obrazovanju započelo je 1880-ih godina, u srednjem obrazovanju oko

<sup>1</sup> Branka GALIĆ: *Žene i rad u suvremenom društvu – značaj "orodnjenog" rada*, Sociologija i prostor, 2011/1, 25-48. (U nastavku: GALIĆ, 2011.); M. C. TIMMERMAN: „Soft“ pedagogy? *The invention of a „feminine“ pedagogy as a cause of educational crises*, Pedagogy, Culture & Society, 2011/19, 457–472.

<sup>2</sup> Gordana FRGAČIĆ: *Zašto smo manje plaćene?*, V.B.Z., Zagreb, 2012.

<sup>3</sup> VRCELJ, MUŠANOVIĆ, 2011; GALIĆ, 2011.; Simone De BEAUVOIR: *Drugi pol*, BIGZ, Beograd, 1982.

<sup>4</sup> Smiljana LEINERT NOVOSEL: *Stavovi poslodavaca prema profesionalnoj i obiteljskoj angažiranosti žena*, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Zagreb, 2003.

<sup>5</sup> Madeleine R. GRUMET: *Bitter Milk. Women and Teaching*. Amherst, University of Massachusetts Press, Massachusetts, 1988.

<sup>6</sup> Elizabeth BOYLE: *The Feminization of Teaching in America*, <https://static1.squarespace.com/static/571136450442627fff34d2f5/t/5988af33a803bbf89aea5913/1502129971611/2004Boyle.pdf>, (22. 1. 2024.) (U nastavku: BOYLE, 2024.)

1900. godine; njihov ulazak na sveučilišta dogodio se između dva rata, a omasovljen je nakon 1950. godine”.<sup>7</sup>

Tvrđi se kako je u Austro-Ugarskoj monarhiji učiteljica primala 80% učiteljske plaće. Do udaje njezin rad se shvaćao kao egzistencijalna nužnost, pa ukoliko bi se udala, žena više ne bi radila kao učiteljica. Tako bi, nakon „društvenog materinstva“, žena prelazila u razdoblje „biološkog materinstva“.<sup>8</sup> Poslije II. svjetskog rata učiteljicama je bilo omogućeno da zadrže svoju profesiju i nakon što se udaju.<sup>9</sup>

Potpuna feminizacija najprije je zahvatila predškolski odgoj. Danas žene na fakultetima RPOO čine od 90% do 100% ukupnog broja studenata. Primarno školsko obrazovanje (razredna nastava) je također gotovo u potpunosti feminizirano i neznatan je broj muškaraca koji se odlučuju za ovo zvanje. Opće srednjoškolsko obrazovanje također teži feminizaciji, dok je stručno srednjoškolsko obrazovanje ovisno o smjeru, manje ili više feminizirano: načelno tehnička usmjerenja manje nego li društveno-humanistička usmjerenja. U visoko-školskom obrazovanju očekuje se znatna feminizacija.<sup>10</sup>

U Hrvatskoj su 1984. godine učiteljsku profesiju pretežno obavljale žene, njih 72%. Godine 2010. u RH u području odgoja i obrazovanja 77% zaposlenih činile su žene.<sup>11</sup> Državni zavod za statistiku i podaci iz 2022. godine nalaze u obrazovanju 79,6% žena<sup>12</sup>, što znači da je od 122.760 zaposlenih u tom sustavu njih 97.725 žene. Iz ankete koju je Jančić provela na području Rakovice od 92 osobe zaposlene u odgojno-obrazovnom sustavu tek njih 16,3% su muškarci, znači svega 15 muškaraca. U vlastitom istraživanju na području Karlovačke i Ličko-senjske županije u RH, Jančić nalazi kako su u vrtićima od 41 zaposlene osobe tek njih dvojica muškarci (4,9%). U školi je taj prosjek nešto viši – 25,5% od ukupno 51 zaposlenika.

Početak 20. st. feminizirano je i zdravstvo a nakon II. svjetskog rata, te kako je spomenuto, i gotovo sve grane odgojno-obrazovnog sustava.<sup>13</sup> Konačno, podaci iz ranih sedamdesetih godina prošlog stoljeća o udjelu muškaraca i žena u radništvu pokazuju kako brojnost žena i muškaraca itekako varira ovisno o vrsti gospodarske grane.<sup>14</sup>

### **Ravnopravnost prema preporukama vijeća Europe i RH-zakonodavstva**

U *Zakonu u ravnopravnosti spolova* ista se u čl. 5 definira ovako: „Ravnopravnost spolova znači da su žene i muškarci jednako prisutni u svim područjima javnog i

<sup>7</sup> Michelle PERROT: *Moja povijest žena*, Ibis grafika, Zagreb, 2009.

<sup>8</sup> Sabina, ŽNIDARŠIĆ ŽAGAR: *Slovenke na tržištu rada – povijesna perspektiva*, Časopis za suvremenu povijest, 2009/2, 315-346.

<sup>9</sup> Sofija VRCELJ, Marko MUŠANOVIĆ: *Kome još (ne) treba feministička pedagogija?*, Hrvatsko futurološko društvo, Rijeka, 2011. (U nastavku: VRCELJ, MUŠANOVIĆ, 2011.)

<sup>10</sup> Milan POLIĆ: *Filozofija odgoja i feminizam*, Metodički ogledi, 2003/1, 61-66.

<sup>11</sup> \*\*\*, *Hrvatska u brojkama*, Državni zavod za statistiku RH, Zagreb, 2011.

([https://web.dzs.hr/Hrv\\_Eng/CroInFig/croinfig\\_2011.pdf](https://web.dzs.hr/Hrv_Eng/CroInFig/croinfig_2011.pdf))

<sup>12</sup> DRŽAVNI ZAVOD ZA STATISTIKU, *Žene i muškarci u Hrvatskoj 2023.*, Zagreb, 2023.

<sup>13</sup> VRCELJ, MUŠANOVIĆ, 2011.

<sup>14</sup> Željka ŠOPER: *Sociologija profesija: Ogled o društvenoj uvjetovanosti profesionalizacije*. Sociološko društvo Hrvatske, Zagreb, 1990.

privatnog života, da imaju jednak status, jednake mogućnosti za ostvarivanje svih prava, kao i jednaku korist od ostvarenih rezultata.<sup>15</sup> I u RH i u EU provedeno je 2009. god. istraživanje o stavu prema rodnoj segregaciji. Rezultati pokazuju da 62% ispitanika u EU i 58% ispitanika u RH smatra da žene i muškarci nemaju jednaka prava. Nadalje, 64% ispitanika EU i 59% ispitanika u RH tvrdi da je u posljednjih deset godina ostvaren pomak te da je diskriminacija spolova manje prisutna.<sup>16</sup>

Vijeće Europe i njegove strategije za ravnopravnost žena i muškaraca tvrde da je postizanje ravnopravnosti žena i muškaraca ključno za uspjeh programa zaštite ljudskih prava, podržavanja demokracije i vladavine prava. *Strategija za ravnopravnost spolova Vijeća Europe od 2018. do 2023.* naznačuje ciljeve i prioritete te traži metode rada i glavne partnere kako bi rezultati bili vidljiviji. Strategija ukazuje na važnost senzibiliziranja za ravnopravnost već od obitelji gdje bi trebalo krenuti s ravnopravnom podjelom poslova. Strategija postavlja šest strateških ciljeva čiji je prioritetni cilj suzbijanje seksizma i rodnih stereotipa.<sup>17</sup>

### Praktični razlozi feminizacije odgojno-obrazovnih djelatnosti

Muškarci koji su rasterećeniji od reproduktivnih zadaća više su posvećeni društvu. Tako neki smatraju da je feminizacija odgojno-obrazovne profesije slijed bioloških činjenica - ženi je prirodan izbor raditi poslove vezane uz djecu, kuću, njegu.<sup>18</sup> Otud je razumljivo po sebi da su žene prisutnije u onim poslovima koji su bliži njihovoj naravi, tj. njihovim urođenim sposobnostima. To su npr. briga o najmlađima, općenito njegovanje djece i starijih te skrb za zdravlje.<sup>19</sup>

Prisutne su i neke predrasude, kao ta da rani i predškolski odgoj „demaskularizira“ muškarce, ali i neke očite činjenice kao ta da je muškarcima u podmakloj dobi znatno teže njegovati malenu djecu nego li ženama. Prisutne su i predrasude o muškarcima kao zlostavljačima malene djece.

I neke praktične činjenice, kao raspored sati u radnom tjednu, prihvatljiviji je ženama s majčinskim obvezama. Uz to, na raspolaganju imaju i praznike tijekom kojih su im slobodna i vlastita djeca. Konačno, u odgojno-obrazovnom sustavu lakše je izostati s posla i ponovno se vratiti u sustav, kao na primjer u slučaju bolesti djeteta ili odlaska na porodiljni dopust. Kao nedostatak može se navesti nešto niža plaća, pa i općenito omalovažavanje odgojno-obrazovne struke što se odražava na nešto nižu stopu zadržavanja u tim poslovima.<sup>20</sup> Muškarce se radije zapošljava u više razrede osnovnih škola kako bi pružili dobar primjer dječacima u vrijeme kad im je disciplina najpotrebnija.<sup>21</sup>

<sup>15</sup> Zakona o ravnopravnosti spolova. Pročišćeni tekst zakona, NN 82/08, 69/17.

<sup>16</sup> VLADA RH, *Nacionalna politika za ravnopravnost spolova za razdoblje od 2011. do 2015.*, Ured za ravnopravnost spolova, Zagreb, 2011.

<sup>17</sup> VIJEĆE EUROPE, *Strategija za ravnopravnost spolova vijeća Europe, 2018. – 2023.*, Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH, Zagreb, 2018.

<sup>18</sup> Gary Stanley BECKER, *A Treatise on the family*, Harvard University Press, Cambridge, 1993.

<sup>19</sup> Renata JUKIĆ: „Ženska pedagogija“ i feminizacija nastavničke struke kao čimbenici skrivenog kurikula, *Školski vjesnik*, 2013/4, 541-558. (U nastavku: JUKIĆ, 2013.)

<sup>20</sup> Michael SEDLAK, Steven SCHLOSSMAN: *Who will teach? Historical perspectives on the changing appeal of teaching as a profession*, CA: Rand Corporation, Santa Monica, 1986.

<sup>21</sup> John L. RURY: *Education and Social Change. Themes in the History of American Schooling*. Routledge, 2008.

Postavlja se pitanje jesu li žene predodređene za neka zanimanja ili je to predrasuda stečena pod utjecajem okoline i društva? Američki reformator obrazovanja Mann smatra da su žene prirodne odgajateljice zbog svog temperamenta, majčinske uloge i morala.<sup>22</sup> Žena je po prirodi majka, supruga, domaćica. Samim tim ona nema dovoljno vremena niti volje za svoj profesionalni razvoj. Tako dolazi do deprofesionalizacije odgojno-obrazovnih poslova. Dodatan razlog je i taj što muškarci prihvaćaju bolje plaćene poslove.<sup>23</sup> Tako dolazimo do zaključka kako feminizacija bilo koje struke, a naročito odgojiteljske i učiteljske, nije samo posljedica navodnog patrijarhalnog okruženja niti samo posljedica odlaska muškaraca na bolje plaćene poslove.

### Feminizacija odgojno obrazovnog sustava potaknuta skrivenim kurikulumom

Vrijednosna orijentacija odgojno-obrazovnog sustava odražava se na dijete u tom sustavu. Odgojitelji i učitelji utječu na izgrađivanje vrijednosti kod djece, nerijetko i kroz takozvani skriveni kurikulum.<sup>24</sup> U istraživanju Berislave Baranović „Slika žene u udžbenicima književnosti“ utvrđeno je kako se lakše prihvaća da su dječaci taktičniji, nestašniji, da donekle krše školska pravila. Očekivano je da oni budu aktivniji, da budu neovisniji i uspješniji, privatno i profesionalno. Budući da je takvo ponašanje na neki način očekivano, pristupa mu se nešto benevolentnije. Razvidno je to i pri nagrađivanju i pri kažnjavanju. Od djevojčica se nekako očekuje da budu mirnije i pasivnije.<sup>25</sup>

Prema istraživanju Rajke Polić o ravnopravnosti među spolovima u udžbenicima pokazano je kako su djeca izložena utjecaju spolnih uloga koje zamjećuju u svojoj okolini. To može natuknuti pitanje o eventualnoj naučenoj podjeli područja rada prema spolovima i nametnuti stav o ženinoj sklonosti prema poslovima majke, domaćice i supruge.<sup>26</sup> Bez daljnjeg mora se ustvrditi kako su neke žene sposobne odrađivati bolje plaćene poslove, kao i to da su neke žene sposobne biti hraniteljice obitelji.

Dakle, neizravne poruke mogu ostaviti utjecaj na ponašanje djece. Neke poruke mogu se ticati stereotipnog razdvajanja muških i ženskih poslova i to kroz medije, slikovnice i igračke te druge načine.<sup>27</sup>

Djeca vrlo rano primjećuju razlike između muških i ženskih zanimanja. Već tad za isti posao prednost daju muškarcima. Kao ženska zanimanja djevojčice navode posao frizerke, učiteljice, liječnice, glumice i balerine dok za muška zanimanja navode znanstvenika, privrednika, policajca, mehaničara, nogometaša, pilota, kapetana i

---

<sup>22</sup> BOYLE, 2024.

<sup>23</sup> Milan POLIĆ: *Odgoj i svije(st)*, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb, 1993. (U nastavku: POLIĆ, 1993.)

<sup>24</sup> Vini RAKIĆ, Svjetlana VUKUŠIĆ: *Odgoj i obrazovanje za vrijednosti*, Društvena istraživanja, 2010/4-5, 771-795.

<sup>25</sup> Branislava BARANOVIĆ: *Slika žene u udžbenicima književnosti*, IDIZ, Zagreb, 2000; Branislava BARANOVIĆ, Ivana JUGOVIĆ i Karin DOOLAN: *Kojeg su roda čitanke iz književnosti?*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Zagreb, 2008.

<sup>26</sup> Rajka POLIĆ: „Dječji udžbenici o (ne)ravnopravnosti među spolovima“, *Žena*, 1979/1, 12-29.

<sup>27</sup> Jasna BELAMARIĆ: *Ružičasto i plavo. Rodno osviješten odgoj u vrtiću*, Dijete, vrtić, obitelj, 2009/15, 14-17. (U nastavku: BELAMARIĆ, 2009.)

glazbenika.<sup>28</sup> Moderno društvo je sve manje opterećeno ponašanjima vezanim uz određene muške ili ženske uloge, dakle, uz ono što se očekuje od određenog spola, uz nerijetko tipične primjere društvenih stereotipa.<sup>29</sup> Okolina koja potiče odgoj za usvajanje muških i ženskih karakteristika može omogućiti cjeloviti razvoj djeteta što njemu donosi kvalitetnije prolaženje kroz različite životne situacije.<sup>30</sup>

### Feminizirana pedagogija

Rečeno je kako se žene načelno smatra vještijim u brzi za djecu. Taj se stav preslikao na odgojno-obrazovni sustav. Neizravna i pasivna diskriminacija muškaraca dovela je do njihovog polaganog povlačenja od stereotipnih poslova pa je danas rijetko u vrtiću naći odgojitelja ili u bolnici medicinskog tehničara. U profesijama poput obrazovanja, zdravstva i socijalne skrbi 80-90% čine žene.<sup>31</sup>

Lista glavnih razloga za odabir učiteljske profesije su altruistički razlozi, intrinzični razlozi i ekstrinzični razlozi. Altruistički razlozi su motiviranost za pružanje pomoći djeci, osobito u obrazovanju. Intrinzični se razlozi odnose na unutarnju dobrobit samog učitelja koji iz tog rada s djecom pronalazi zadovoljstvo. Ekstrinzični razlozi za rad učitelja su npr. ljetni praznici ili „kratko” radno vrijeme. Naravno, to nisu jedini razlozi za izbor ove profesije.<sup>32</sup>

Vrijeme predškolskog odgoja, kad djeca još nisu dovoljno sposobna za kritičko razmišljanje te kad upravo oblikuju osnovne stavove o životu u potpunosti je feminiziran. Nositelji izravnog autoriteta su žene. Autoritet od kojeg se djeca trebaju afirmirati postaje tako upravo ženski autoritet.<sup>33</sup> Postavlja se pitanje, mogu li žene (odgojiteljice, učiteljice) biti model osobne identifikacije i dječacima i djevojčicama. Je li žena odgaja drugačije od muških kolega? Je li njihov pristup odgoju osjećajnije, strpljiviji i suosjećajnije, skloniji suradničkom rješavanju problema? Neke studije, kako tvrdi Jukić, ukazuju na to kako žene bolje prepoznaju emocije, ponajprije strah te shodno tome prije uočavaju znakove prijetnje i fizičkih boli kod djece.<sup>34</sup>

„Feminizirani odgoj“ predstavlja način odgajanja djece koji ih čini nježnima i osjetljivima. Velik broja žena u nastavi „mekim“ procesom odgoja prenose vrijednosti poput skromnosti, brižnosti, izbjegavanja sukoba. Žene su popustljivije, potiču suradnju i druge oblici koje žene provode svjesno ili nesvjesno.<sup>35</sup> I drugi autori navode negativne posljedice „ženske pedagogije“ koje se negativno odražavaju na dječake, ali i na cjelokupno društvo.<sup>36</sup> Richardson ukazujući na dominaciju broja žena u školama govori o tzv. „ženskoj pedagogiji“ kao još jednom elementu skrivenog kurikuluma koji se suprotstavlja razvoju muških društveno

<sup>28</sup> BELAMARIĆ, 2009.

<sup>29</sup> JUKIĆ, 2013.

<sup>30</sup> BELAMARIĆ, 2009.

<sup>31</sup> Andrea ČOSIĆ: *Što si ti dečko upisao?! Doživljaj studiranja socijalne pedagogije iz perspektive muških studenata*, Kriminologija & socijalna integracija, 2018/2, 208-229.

<sup>32</sup> Jelena KUZLJEV, Tomislav TOPOLOVČAN: *Uloga odabira učiteljske profesije i samopoštovanja u sagorijevanju učitelja u osnovnoj školi*, Andragoški glasnik, 2013/2, 125-144.

<sup>33</sup> POLIĆ, 1993.

<sup>34</sup> JUKIĆ, 2013.

<sup>35</sup> Paul W. BENNETT: *The “Boy Problem” in Schools. Has Feminization Gone Too Far?*, 2010.

<sup>36</sup> James C. ALBISETTI: *The feminization of teaching in the nineteenth century. A comparative perspective*, *History of Education*, 1993/3, 253-263.

poželjnih osobina tako da su dječaci spriječeni razvijati „muški identitet“.<sup>37</sup>

Jednaka prisutnost muškarca i žene u svakom području ljudskog djelovanja je zapravo ravnopravnost.<sup>38</sup> Ravnopravnosti je u cilju promovirati pravednost i jednako tako preuzeti odgovornost, kvalitetu života, učinkovitost i uspješnost.<sup>39</sup>

### Zaključak

Feminizacija odgojno-obrazovnog sustava je aktualna i kompleksna tema koja reflektira neke izazove u društvu i u obrazovnom sektoru. Shvaća se kao sve veći utjecaj i prisutnost žena u svim aspektima odgoja i obrazovanja – od rane dječje dobi pa do visokoškolskog obrazovanja. Feminizacija odgojno-obrazovnog sustava nije samo statistički rast broja ženskih učitelja, profesora i administratora. Ona nosi sa sobom i promjene u pristupima pedagogiji, rastu svijesti o ravnopravnosti u kurikulumu te važnosti inkluzivnog obrazovanja koje potiče različite perspektive i doprinosi širem razumijevanju svijeta. Kvantitativni porast ženskih educiranih kadrova utječe na promjenu u pristupima, vrijednostima i metodama koje proizlaze iz ženskih karakteristika i perspektiva. Taj fenomen može utjecati na način obrazovanja budućih generacija, oblikovanja stavova pa i utjecati na percepciju spolnih uloga i ravnopravnosti među spolovima.

S druge strane, feminizacija odgojno-obrazovnog sustava može otvoriti rasprave o percepciji muških uloga u društvu. Je li moguće da se odgojno-obrazovni sustav prenamjerno usmjeri prema određenim vrijednostima i metodičkim pristupima karakterističnim za žene? Je li moguće primijeniti feminističke koncepte u praksi obrazovanja, a da se istovremeno ugrozi ravnoteža i ravnopravnost među spolovima? Uz možebitne prednosti poput veće senzibilnosti prema raznolikosti i inkluzivnosti te otvorenost za inovacije u pedagoškim pristupima, javljaju se i izazovi poput potencijalne neravnoteže u usmjeravanju obrazovnih vrijednosti prema ženskim perspektivama ili nedostatak muških uzora u obrazovnom okruženju. Svakako je potrebno osigurati nepristranost odgojno-obrazovnog sustava i samostalnost svakog pojedinca što se može ostvariti i dijalogom između različitih perspektiva i pogleda na odgojno-obrazovno okruženje.

---

<sup>37</sup> Laurel RICHARDSON: *The Dynamics of Sex and Gender. A Sociological Perspective*, Harper and Row Publishers, New York, 1988.

<sup>38</sup> Rada BORIĆ: *Pojmovník rodne terminologije prema standardima Europske unije*, Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH, Zagreb, 2007.

<sup>39</sup> Biljana KAŠIĆ, Jasminka MARIJAN, Janja PEŠUT: *Vodič prema politici rodne jednakosti. Izazovi i mogućnosti*, Centar za ženske studije, Zagreb, 2005.



## Literatura

- James C. ALBISETTI: *The feminization of teaching in the nineteenth century. A comparative perspective*, History of Education, 1993/3, 253-263.
- Branislava BARANOVIĆ, Ivana JUGOVIĆ i Karin DOOLAN: *Kojeg su roda čitanke iz književnosti?*, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Zagreb, 2008.
- Branislava BARANOVIĆ: *Slika žene u udžbenicima književnosti*, IDIZ, Zagreb, 2000.
- Simone De BEAUVOIR: *Drugi pol*, BIGZ, Beograd, 1982.
- Gary Stanley BECKER, *A Treatise on the family*, Harvard University Press, Cambridge, 1993.
- Jasna BELAMARIĆ: *Ružičasto i plavo. Rodno osviješten odgoj u vrtiću*, Dijete, vrtić, obitelj, 2009/15, 14-17.
- Paul W. BENNETT: *The "Boy Problem" in Schools. Has Feminization Gone Too Far?*, 2010.
- Rada BORIĆ: *Pojmovnik rodne terminologije prema standardima Europske unije*, Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH, Zagreb, 2007.
- Elizabeth BOYLE: *The Feminization of Teaching in America*, <https://static1.squarespace.com/static/571136450442627fff34d2f5/t/5988af33a803bbf89aea5913/1502129971611/2004Boyle.pdf>, (22. 1. 2024.)
- Andrea ĆOSIĆ: *Što si to ti dečko upisao?! Doživljaj studiranja socijalne pedagogije iz perspektive muških studenata*, Kriminologija & socijalna integracija, 2018/2, 208-229.
- DRŽAVNI ZAVOD ZA STATISTIKU, *Žene i muškarci u Hrvatskoj 2023.*, Zagreb, 2023.
- Gordana FRGAČIĆ: *Zašto smo manje plaćene?*, V.B.Z., Zagreb, 2012.
- Branka GALIĆ: *Žene i rad u suvremenom društvu – značaj "orodnjenog" rada*, Sociologija i prostor, 2011/1, 25-48.
- Madeleine R. GRUMET: *Bitter Milk. Women and Teaching*. Amherst, University of Massachusetts Press, Massachusetts, 1988.
- Renata JUKIĆ: *„Ženska pedagogija“ i feminizacija nastavnicičke struke kao čimbenici skrivenog kurikula*, Školski vjesnik, 2013/4, 541-558.
- Biljana KAŠIĆ, Jasminka MARIJAN, Janja PEŠUT: *Vodič prema politici rodne jednakosti. Izazovi i mogućnosti*, Centar za ženske studije, Zagreb, 2005.
- Jelena KUZIJEV, Tomislav TOPOLOVČAN: *Uloga odabira učiteljske profesije i samopoštovanja u sagorijevanju učitelja u osnovnoj školi*, Andragoški glasnik, 2013/2, 125-144.
- Smiljana LEINERT NOVOSEL: *Stavovi poslodavaca prema profesionalnoj i obiteljskoj angažiranosti žena*, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Zagreb, 2003.
- Michelle PERROT: *Moja povijest žena*, Ibis grafika, Zagreb, 2009.
- Milan POLIĆ: *Filozofija odgoja i feminizam*, Metodički ogledi, 2003/1, 61-66.
- Milan POLIĆ: *Odgoj i svije(s)t*, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb, 1993.
- Rajka POLIĆ: *Dječji udžbenici o (ne)ravnopravnosti među spolovima*, Žena, 1979/1, 12-29.
- Vini RAKIĆ, Svjetlana VUKUŠIĆ: *Odgoj i obrazovanje za vrijednosti*, Društvena istraživanja, 2010/4-5, 771-795.

- Laurel RICHARDSON: *The Dynamics of Sex and Gender. A Sociological Perspective*, Harper and Row Publishers, New York, 1988.
- John L. RURY: *Education and Social Change. Themes in the History of American Schooling*, Routledge, 2008.
- Michael SEDLAK, Steven SCHLOSSMAN: *Who will teach? Historical perspectives on the changing appeal of teaching as a profession*, CA: Rand Corporation, Santa Monica, 1986.
- Željka ŠOPER: *Sociologija profesija. Ogled o društvenoj uvjetovanosti profesionalizacije*. Sociološko društvo Hrvatske, Zagreb, 1990.
- M. C. TIMMERMAN: „Soft“ pedagogy? *The invention of a „feminine“ pedagogy as a cause of educational crises*, *Pedagogy, Culture & Society*, 2011/19, 457–472.
- VIJEĆE EUROPE, *Strategija za ravnopravnost spolova vijeća Europe, 2018. – 2023.*, Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH, Zagreb, 2018.
- VLADA RH, *Nacionalna politika za ravnopravnost spolova za razdoblje od 2011. do 2015.*, Ured za ravnopravnost spolova, Zagreb, 2011.
- Sofija VRCELJ, Marko MUŠANOVIĆ: *Kome još (ne) treba feministička pedagogija?*, Hrvatsko futurološko društvo, Rijeka, 2011.
- ZAKONA O RAVNOPRAVNOSTI SPOLOVA. NN 82/08, 69/17.
- Sabina ŽNIDARŠIĆ ŽAGAR: *Slovenke na tržištu rada – povijesna perspektiva*, *Časopis za suvremenu povijest*, 2009/2, 315-346.
- \*\*\*, *Hrvatska u brojkama*, Državni zavod za statistiku RH, Zagreb, 2011. ([https://web.dzs.hr/Hrv\\_Eng/CroInFig/croinfig\\_2011.pdf](https://web.dzs.hr/Hrv_Eng/CroInFig/croinfig_2011.pdf))

### Abstract

#### FEMINIZATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM FROM A PHILOSOPHY OF EDUCATION PERSPECTIVE

Feminization implies greater participation of women in the performance of a job. Some jobs are "men's jobs". These are construction works, transport, mining, heavy physical work. "Women's jobs" require a lot of precision: manual work, housewifery, health care and welfare. The feminization of the teaching profession began in the 19th century and continues today. According to data from the Croatian National Bureau of Statistics (2022), four out of five people employed in the educational system are women. A higher proportion of women in the educational system is not a question of numerical balance. It is an opportunity for the development of students and teachers. A strategic approach and a well-designed curriculum can produce an education system that supports equality, diversity and tolerance. This article is "work with a student on a thesis topic".

*Keywords: feminization of the educational system, curriculum, educational system, women on the labor market*

Legac, Vladimir–Šinjori, Katarina

## DVOJEZIČNOST HRVATSKIH RUSINA I NJIHOVI STAVOVI PREMA UČENJU STRANIH JEZIKA

### Uvod

U ovome radu donosimo prikaz jednog istraživanja s temom horizontalne dvojezičnosti i stavova pripadnika jedne dvojezične nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj o njihovim stavovima prema stranim jezicima i njihovom učenju stranih jezika. Istraživači dvojezičnosti navode dvije karakteristike dvojezičnih govornika koje su bile važne autorima ovoga teksta kao poticaj za provedbu ovoga istraživanja: višu metalingvistička svjesnost i pozitivne stavove prema govornicima drugih jezika. Prvu karakteristiku već dvadesetak godine spominje veći broj izuzetno eminentnih istraživača i znanstvenika. Prema Bialystokovoj<sup>1</sup> prekretnicu u toj spoznaji napravili su Malekoff i Hakuta.<sup>2</sup> Izuzeto zapažena istraživanja metalingvističke svjesnosti na dvojezičnim ispitanicima koji su učili engleski kao strani jezik napravila je Jessner<sup>3</sup>. Ta je autorica primjenjujući teoriju dinamičkih sustava (engl. Dynamic System Theory – DST) razvila svoj dinamički model višejezičnosti (engl. Dynamic Model of Multilingualism – DMM) prema kojemu će višejezično znanje biti definirano dinamičkom interakcijom između različitih psiholingvističkih sustava u koje su ugrađeni pojedini jezici, međujezičnom interakcijom i nečim što Jessner naziva M čimbenik (M je uzeto kao prvo slovo engleske riječi za višejezičnost). Taj je M čimbenik proizvod metalingvističke svjesnosti dodira s više jezika. M čimbenik bit će katalizator te će imati akceleracijske učinke na usvajanje trećega jezika u dvojezičnih osoba<sup>4</sup>. Pozitivni stavovi dvojezičnih govornika o pripadnicima drugih naroda i kultura utvrđeni su mjerenjem vrijednosnih sudova o govorniku i jeziku kada se ne koriste izravna pitanja (engl. matched guised technique). Bilingvalni su govornici mnogo manje od monolingvalnih skloni prihvaćanju stereotipa o osobama koji govore neki drugi jezik.

Grosjean<sup>5</sup> navodi da bilingvizam nastaje iz potrebe i da traje dok ona postoji. Do horizontalne dvojezičnosti dolazi kada je stanovnicima nekog područja za interakciju potrebno znanje više jezika. Prema istome autoru<sup>6</sup> mnogi ljudi postaju dvojezičnim osobama zbog migracija. Razlozi koji dovode do njih su:

<sup>1</sup> Ellen BIALYSTOK: *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. Cambridge University Press, Cambridge, 2001. 1.

<sup>2</sup> MALEKOFF, Marguerite–HAKUTA, Kenji: *Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals*. U: Ellen BIALYSTOK (ur.): *Language processing in bilingual children*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991. 141–166.

<sup>3</sup> Ulrike JESSNER: *Linguistic Awareness in Multilinguals*. Edinburgh University Press, Edinburgh, 2006.

<sup>4</sup> Ulrike JESSNER: *A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness*, *Modern Language Journal*, 2008/92. 270–283.

<sup>5</sup> François GROSJEAN: *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. i London, Engleska, 1982.

<sup>6</sup> isto.

politički, vojni, društveni, ekonomski, nacionalni i obrazovni. Međutim, ako nakon migracija u novoj sredini istoj, ali poglavito, drugoj i sljedećim generacijama nestane potreba za dvojezičnošću, dolazi do jezičnog pomaka, odnosno neka osoba ili šira zajednica postaje monolingvalnom jer se dva jezika stapaju u jedan.

Ako je neka osoba dvojezična, onda su u njezinom ponašanju uočljive tri važne karakteristike: prevođenje s jezika na jezik, biranje jezika i prebacivanje kodova<sup>7</sup>. Prva istraživanja prebacivanja kodova započela su sredinom 20. stoljeća nakon pojave nove metode u sociolingvistici nazvane etnografijom komunikacije čiji su začetnici bili Dell Hymes<sup>8</sup> i John Gumperz<sup>9</sup> i koja je dala poticaj daljnjim takvim vrstama istraživanja. U jednoj od svojih kasnijih knjiga već spominjani Grosjean<sup>10</sup> daje jednu od šire prihvaćenih definicija prebacivanja kodova koja tvrdi kako dvojezični govornici imaju temeljni jezik (engl. *base language*) i jezik – gost (engl. *guest language*) te se u razgovoru dvojezični govornik većinom služi temeljnim jezikom, a jezik – gost se pojavljuje kada dvojezični govornik prebacuje kod.

U opisu Rusina u sljedećem poglavlju spomenut ćemo migracije Rusina tijekom prošlosti, ali i one početkom devedesetih godina 20. stoljeća zbog kojih će Rusini imati puno manje prilika služiti se rusinskim jezikom te bi kod njih moglo doći do pomaka jezika. Zbog toga smo držali da je potrebno istražiti zastupljenost kodova u različitim domenama kako ih je definirao Joshua Fishman<sup>11</sup>. Najčešće se kao najvažnije domene za održavanje manjinskog jezika navode sljedeće domene uporabe jezika: roditelji-kuća; intimni-vlastiti identitet; slobodno vrijeme-društveni život-crkva; mediji; radno mjesto-kupovina-susjedstvo; obrazovanje; suprug(a)-partner(ica). Postoji više razloga za prebacivanje kodova, no prema Blom i Gumperz<sup>12</sup> govornici mijenjaju kodove tijekom istoga društvenog događaja zbog prenošenja određenih društvenih značenja.

### Rusini u Hrvatskoj

Rusini, Rusnaci ili latinski Ruthenus nacionalna je manjina čijih pripadnika prema posljednjim podacima Državnog zavoda za statistiku<sup>13</sup> iz 2021. godine u Republici Hrvatskoj ima 1343, odnosno oni čine 0,03 posto ukupnog stanovništva Republike Hrvatske. Specifični su po tome što se mišljenja o njihovoj etničkoj pripadnosti razilaze, a Rusini nemaju ni matičnu zemlju u smislu zemlje iz koje

<sup>7</sup> Isto.

<sup>8</sup> Dell HYMES: *Introduction: Toward Ethnographies of Communication*, *American Anthropologist*, 1964/66, 1–34.

<sup>9</sup> John GUMPERZ: *Linguistic Anthropology in Society*, *American Anthropologist*, 1974/76, 785–798.

<sup>10</sup> François GROSJEAN: *Studying Bilinguals*, Oxford University Press, Oxford, 2008.

<sup>11</sup> Joshua FISHMAN: *Language Loyalty in the United States: The Maintenance and Perpetuation of Non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups*. Mouton, the Hague, 1966.

<sup>12</sup> Jan-Petar BLOM–John GUMPERZ: Social Meaning in Linguistic Structure: Code-Switching in Norway. U: Wei, Li (ur.) *Bilingual Reader*, Routledge, London-New York, 2005, 102–126.

<sup>13</sup> Državni zavod za statistiku. 2021. [https://podaci.dzs.hr/media/td3jvrbu/popis\\_2021- stanovnistvo\\_po\\_gradovima\\_opcinama.xlsx](https://podaci.dzs.hr/media/td3jvrbu/popis_2021- stanovnistvo_po_gradovima_opcinama.xlsx) [03/11/2023.]

su doselili već se govori o matičnom teritoriju. „Matični teritorij obuhvaća cijeli etnički teritorij nekadašnje Ugarske, uključujući ukrajinske dijelove Spiške, Šariške, Zemlinske i Užanske županije“<sup>14</sup>. Prema današnjim granicama, prostor rusinskog matičnog teritorija su Ukrajina, Poljska, Mađarska i Slovačka. Njihovo doseljavanje bilo je uvjetovano državnom vlasti koja je stanovništvo naseljavala na područja oslobođena od Osmanlija, na jugoistočnu granicu Habsburške Monarhije. Rusini koji su počeli naseljavati područje bili su siromašni ljudi, nadničari i sluge koji su se na naseljenom području bavili obradom zemlje, a njihov je cilj bio stvoriti bolje uvjete za svoju obitelj i potomke. Doseljavanje Rusina na južnoslavenske zemlje moguće je pratiti 278 godina unatrag, a ukoliko se govori samo o Hrvatskoj, tada se može pratiti unazad 192 godine. Na prostor bivše Jugoslavije većina je Rusina doselila za vrijeme Austro-Ugarske, a najviše ih se nalazi u Ruskom Krsturu i Kucuru u Vojvodini, u Petrovcima i Mikluševcima te u gradovima Novi Sad, Vukovar i Šid, a ima ih i u Vinkovcima, Osijeku i Zagrebu. U Petrovce su Rusini počeli naseljavati krajem 1831., početkom 1832., a nekoliko godina kasnije počinje naseljavanje Mikluševaca. U kasnijim godinama odlaze sa sela u veće gradove poput Vukovara i Vinkovaca te Osijeka, a za vrijeme Domovinskog rata i u Zagreb<sup>15</sup>.

Prije spomenuto etničko pitanje i razilaženje u mišljenju javlja se jer jedni smatraju kako Rusini po jeziku spadaju u ukrajinsku naciju, a po drugima u slovačku naciju. Većina pripadnika rusinske nacionalne manjine smatra se dijelom ukrajinskog naroda iako su se već krajem 19. stoljeća pojavila pitanja o istinitosti te tvrdnje<sup>16</sup>. Ukrajinski etnograf Volomir Hnatjuk 1898. godine posjećuje Bačku gdje nailazi na Rusine i njihov bogat etnografski materijal. Sukladno otkrivenom izdaje članak u kojem spominje rusinske naseljenike i donosi primjer njihovog govora pa time pokreće polemiku koja se vodi još i danas, odnosno postavlja se pitanje, kojem etnosu Rusini pripadaju. Još jedan od razloga propitkivanja rusinskog identiteta jest različito tretiranje ukrajinske i rusinske nacionalne manjine u bivšoj Jugoslaviji. Naime, Rusini i Ukrajinci jedinstveni su u vjerskoj komponenti, ali udaljeni jezično. Jezik je postao barijera koja je zaustavila prethodno približavanje te je zajedno sa samostalnom kulturom postao naglašena različitost<sup>17</sup>.

„Rusinski jezik razvijao se na današnjoj granici između Slovačke i Ukrajine pa je poprimio obilježja i jedinih i drugih“<sup>18</sup>. Time Barić postavlja rusinski jezik između zapadnoslavenskih i istočnoslavenskih jezika. S druge strane, Matasović<sup>19</sup> rusinski jezik ubraja pod zapadnoslavenske jezike i definira ga „kao dijalekt slovačkog jezika s velikim utjecajem ukrajinskog jezika“. Još je nekoliko drugih lingvista doprinijelo svojim zapažanjima, no neovisno o nesuglasicama o pripadnosti jezika, slažu se kako je rusinski jezik najmlađi slavenski jezik. Hrvatski i rusinski jezik slavenski su jezici koji ne pripadaju istoj

<sup>14</sup>Eugenije BARIĆ, *Rusinski jezik u procjepu prošlosti i sadašnjosti*, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 2007. 29.

<sup>15</sup>Siništa TATALOVIĆ, *Nacionalne manjine u Hrvatskoj*, Stina, Split, 2005. 78.

<sup>16</sup>Eugenije BARIĆ, *Rusinski jezik u procjepu prošlosti i sadašnjosti*, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 2007. 17.

<sup>17</sup>isto 28.

<sup>18</sup>isto 89.

<sup>19</sup>Ranko MATASOVIĆ, *Uvod u poredbeni lingvistiku*, Matica hrvatska, Zagreb, 2001. 17.

grani, no po nekim istraživanjima, Hrvati i Rusini u svojoj su pradomovini jedno vrijeme bili susjedni narodi. Hrvati su iz želje za boljim životom i zbog raznih globalno-političkih razloga napustili svoju pradomovinu, dok su se Rusini na tome području zadržali idućih deset stoljeća nakon čega su i oni migrirali. Barić<sup>20</sup> (2007) prema Duličenku,<sup>21</sup> (1981) navodi kako je rusinski jezik jedan od najfunkcionalnijih književnih jezika, a nakon što je 1979. godine postao sveučilišnim predmetom otvorene su nove mogućnosti o rusinistici, odnosno novoj grani slavenske filologije. Kako bi se očuvao nacionalni, kulturni i jezični identitet nacionalne manjine Ustavnim je zakonom zajamčena mogućnost obrazovanja na materinskom jeziku i pismu. Pripadnicima nacionalnih manjina omogućena su tri osnovna modela: model A- nastava na jeziku i pismu nacionalnih manjina, model B- dvojezična nastava, model C- učenje materinskog jezika i pisma kao nastavni predmet. Pripadnici rusinske nacionalne manjine imaju mogućnost pohađanja samo C modela nastave, a to je moguće u svega četirima školama Vukovarsko-srijemske županije.<sup>22</sup>

Prema vjeroispovijesti Rusini u Hrvatskoj su grkokatolici, a postoje i Rusini koji su po vjeroispovijesti pravoslavci. Naime, Rusinima koji su za vrijeme vladavine carice Marije Terezije sredinom 18. stoljeću naselili područje Austro-Ugarske vjera je bila određena, a za one koji su naselili prije vladavine Marije Terezije pouzdano se ne zna koje su vjeroispovijesti bili. Crkvene liturgije onoga vremena održavale su se na narodnom jeziku, u ovom slučaju, rusinskom, što je uvelike doprinijelo očuvanju rusinskog narodnog i kulturnog identiteta. Prema zapisima, prvu župu u Hrvatskoj dobili su Petrovci 1836., a u Mikluševcima su prve obitelji Rusina, sve zajedno 18 obitelji, zakupili prostor za crkvu koja je župom proglašena 1858. godine. Mnogi smatraju kako su zbog svojih karakterističnih obreda grkokatolici slični pravoslavcima, no zapravo sličniji su rimokatolicima, odnosno grkokatolici i rimokatolici „dvije su verzije istoga“.<sup>23</sup> Obje verzije ispovijedaju istu vjeru, mole isto Vjerovanje, međusobno se mogu ženiti i udavati, ispovijedati jedni kod drugih kao i pričestivati te primaju istih sedam sakramenata. Razlika je u tome što se grkokatolici križaju s tri prsta, u euharistiji koriste kvasni kruh, a njihovi svećenici imaju mogućnost ženidbe.<sup>24</sup> Eksterijer grkokatoličke crkve bitno se ne razlikuje od onoga rimokatoličke crkve, a u interijeru grkokatoličke crkve vidljiva je upotreba starohrvatskog jezika u crkvenim muralima.

Pripadnici nacionalne manjine Rusina zajedno s pripadnicima nacionalne manjine Ukrajinaca organizirani su unutar Saveza Rusina i Ukrajinaca u Republici Hrvatskoj čije se sjedište nalazi u Vukovaru. Savez izdaje dvomjesečnik „Nova dumka“, dječji časopis „Vjenčić“ i knjige na rusinskom i ukrajinskom jeziku. Pripadnici imaju Središnju knjižnicu u Vukovaru, mnoga

<sup>20</sup>Eugenije BARIĆ, Rusinski jezik u procjepu prošlosti i sadašnjosti, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 2007.

<sup>21</sup>Aleksandr Dmitrijevič DULIČENKO, *Slavenski literaturni mikrojezici (Pitanja formiranja i razvoja)*, Valgus, Tallinn.

<sup>22</sup>Ivona HNATKO, *Jezična osviještenost srodnih jezika*. (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet u Zagrebu.

<sup>23</sup>Lukrecija ŠPOLJAR, *Unijati u Hrvatskoj. Povijest 400 godina Unije*. Spectrum: ogledi i prinosi studenata teologije, 2011/1-2. 76–80. Zagreb, 79.

<sup>24</sup>Isto 80.

kulturno-umjetnička društva koja svoje običaje, kulturu i tradiciju izlažu na nacionalnim praznicima te odlaze na gostovanja izvan države. Savez organizira „središnju godišnju manifestaciju kulture Rusina i Ukrajinaca, okrugle stolove, izložbe, popularna predavanja, a sudjeluje i u pripremi ljetne škole Rusina i Ukrajinaca“.<sup>25</sup>

Najviše Rusina na području Republike Hrvatske prema Državnom zavodu za statistiku iz 2021. godine<sup>26</sup> nalazi se u Vukovarsko-srijemskoj županiji (965), što dovodi do zaključka kako su i pripadnici rusinske nacionalne manjine doživjeli stradavanja za vrijeme Domovinskog rata. Prema popisu stanovništva iz 1991. godine<sup>27</sup> Rusina u Hrvatskoj bilo je 3253, od čega ih je u Domovinskom ratu poginulo 78-ero, a nestalih je 19-ero. U ove brojke uključeni su branitelji i civili, muškarci i žene različite starosti. Za vrijeme rata, Rusini su raselili po području cijele Republike Hrvatske, a mirnom reintegracijom vraćeni su u Vukovar i okolna mjesta. Dio raseljenog stanovništva ostao je živjeti na drugim područjima zbog čega se u današnje vrijeme Rusini nalaze na području cijele Republike Hrvatske, ali i u inozemstvu kako tvrdi majka suatorice ovog članka, Snježana Kanižić (rođene Bučko), pripadnice rusinske nacionalne manjine). Nakon već prethodno navedene Vukovarsko-srijemske županije najviše se Rusina nalazi na području Grada Zagreba (111) te na području Osječko-baranjske županije (62). Nešto manje od 10% (6,72%) nalazi se u Primorsko-goranskoj i Istarskoj županiji, odnosno u objema se županijama nalazi po 45 Rusina. Sljedeće na listi su Splitsko-dalmatinska županija koja broji 19 Rusina te Koprivničko-križevačka županija u kojoj se nalazi 15-ero Rusina. U ostalim županijama Republike Hrvatske nalazi se svega nekoliko pripadnika rusinske nacionalne manjine, odnosno u ostalim se županijama nalazi sve zajedno 58-ero pripadnika rusinske nacionalne manjine.

### Metodologija istraživanja

#### Cilj istraživanja

Naši glavni ciljevi u ovome istraživanju bili su ispitati pretpostavke ispitanika u našem uzorku o tome da li im je njihova dvojezičnost pomogla u njihovu učenju stranih jezika te kakvi su općenito njihovi stavovi prema stranim jezicima. U našem smo istraživanju pošli od sljedećih hipoteza:

H1 – Dvojezičnih rusinsko-hrvatski govornici smatraju da im je njihova dvojezičnost pomogla u učenju stranih jezika.

H2 – Dvojezični rusinsko-hrvatski govornici imaju izuzetno pozitivni stav prema stranim jezicima.

Opravdanje za prvu hipotezu nalazimo u mogućoj višoj, za učenje stranih jezika izuzetno važnoj, metalingvističkoj svjesnosti spomenutoj u Uvodu. Drugu hipotezu temeljimo na navodima iz literature, također spomenutih u Uvodu, kako

<sup>25</sup> Siniša TATALOVIĆ, 2005. 79. Nacionalne manjine u Hrvatskoj. Split: STINA d.o.o

<sup>26</sup> DRŽAVNI ZAVOD ZA STATISTIKU, 2021, [https://podaci.dzs.hr/media/td3jvrbu/popis\\_2021-stanovnistvo\\_po\\_gradovima\\_opcinama.xlsx](https://podaci.dzs.hr/media/td3jvrbu/popis_2021-stanovnistvo_po_gradovima_opcinama.xlsx) [09/11/2023].

<sup>27</sup> Nikola PAP, *Stradavanje Rusina u Domovinskom ratu 1991./92.*, Savez Rusina u Republici Hrvatskoj, Vukovar, 2015. 20–25.

dvojezične osobe imaju pozitivnije stavove o govornicima drugih jezika nego monolingvalni govornici. Međutim, prije nego što smo mogli pristupiti ispitivanju ove pretpostavke i stavova o stranim jezicima, valjalo je ispitati jesu li naši ispitanici stvarno dvojezični, odnosno prebacuju li se oni s koda na kod i u kojim domenama važnima za održavanje jezika.

#### Uzorak

Naše istraživanje provedeno je na ukupnom uzorku od 100 osoba (N=100). Odazvalo se 55 žena i 45 muškaraca. Najmlađi ispitanik imao je 16 godina, a najstariji 72 godine. Prosječna starost ispitanika jest 40.92, odnosno otprilike 41 godina.

#### Postupak

Anketa je na ispunjavanje bila dostupna od 3. svibnja pa zaključno do 9 lipnja 2023. kada je 100. ispitanik ispunio anketu. Ispitanicima je bila zajamčena anonimnost, a vrijeme ispunjavanja nije bilo ograničeno. Anketiranje se provodilo putem Google obrasca (<https://docs.google.com/forms/d/1OciIgUiCl6SWkFsvDeu3U4-Z1nOYWRqOzfymorfgb4A/edit>) te telefonskim putem, a podatci su obrađeni uz pomoć Microsoft Excel tablica. Razlog ispunjavanja preko Google obrazaca bio je taj što je većina ispitanika dolazila iz Vukovarsko-srijemske županije pa zbog udaljenosti ispitivanje uživo nije bilo izvedivo. Onim ispitanicima koji nisu imali mogućnost ispunjavanja ankete putem Google obrazaca, omogućeno je ispunjavanje ankete preko telefona, odnosno postavljena su im pitanja koja su se zatim unosila u anketu.

#### Instrument

U istraživanju autori su koristili upitnik vlastite izrade koji se sastojao od 30 pitanja. Pitanju su sastavljena prema Fishmanovoj (1966) ljestvici nužnih čimbenika za održavanje dvojezičnosti. Pitanja su se odnosila na sljedećih sedam domena upotrebe jezika:

- roditelji- kuća
- intimni- vlastiti identitet
- slobodno vrijeme- društveni život- crkva
- mediji
- obrazovanje
- kupovina- susjedstvo
- partner(ica)

Posljednja četiri pitanja odnosila su se na stav ispitanika o tome je li im dvojezičnost pomogla u učenju stranih jezika te na njihove stavove prema različitim stranim jezicima koje je većina hrvatskih državljana učila ili uči kao strani jezik, odnosno tražio se odgovor vole li te strane jezike ili ne. Riječ je bila o engleskom, ruskom i njemačkom jeziku.

Prije odgovaranja na postavljena pitanja, ispitanici su bili zamoljeni da navedu dob, spol i mjesto stanovanja. U stavkama 1-12 i 21-26 ispitanici su trebali



izabrati rabe li u tim situacijama rusinski, hrvatski ili rusinski i hrvatski jezik. U stavkama 4, 5, 7, 8, 9, 10 i 11 ispitanici su imali mogućnost izjasniti se da se takva situacija uopće ne odnosi na njih, npr. da nemaju kućnog ljubimca, da ne psuju, da ne idu u crkvu. U stavkama 13- 20 ispitanici su morali izabrati jedan od četiri stupnja učestalosti: redovito, katkad, rijetko ili nikad. U stavkama 27- 30 ispitanicu su trebali izabrati jedan od dva ponuđena odgovora: da ili ne.

### Analiza i rasprava nalaza istraživanja

Dajemo kvantitativnu analizu nalaza istraživanja prema redosljedu domena u upitniku.

#### Domena roditelji (kuća)

Iz *Tablice 1* vidljivo je da su i hrvatski i rusinski jezik prisutni u ove četiri vještine, vještini slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. Kod kuće, vidljivo je kako je skoro polovica djece slušati i govoriti najprije naučilo na rusinskom, čak 48% posto ispitanika u slušanju i 46% ispitanika u govoru. U slušanju je taj postotak na hrvatskom jeziku 22%, istovremeno na rusinskom i hrvatskom 30%, dok je za govoriti na hrvatskom jeziku taj postotak 26%, a istovremeno na rusinskom i hrvatskom 28%. U tima dvjema domenama vidi se tendencija rusinskog jezika da postane dominantan. Ukoliko rusinskom i hrvatskom jeziku pribrojimo postotak iz rusinskog i hrvatskog jezika istovremeno, vidljivo je da je i u tom slučaju više ljudi slušati i govoriti naučilo na rusinskom jeziku: slušanje 78%, govorenje 74%.

U domenama čitanja i pisanja vidljivo je kako je više ispitanika naučilo čitati i pisati na hrvatskom jeziku, čitati je na hrvatskom naučilo 53%, a pisati 58%. Poznat je podatak kako je i u današnje vrijeme, ali i za vrijeme Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije bilo moguće pohađati škole u kojima se učilo rusinski i hrvatski, postotak ispitanika koji su istovremeno naučili čitati i pisati na rusinskom i hrvatskom jeziku jest za čitati 30%, a pisati 25%. Na rusinskom jeziku čitati je naučilo 17%, a pisati isto 17% ispitanika. Rezultati u kojima je više ispitanika naučilo pisati i čitati na hrvatskom jeziku su predvidljivi budući da se većina ipak s tim vještinama upoznaje tek u osnovnim školama.

|                 | rusinski | hrvatski | rusinski i hrvatski |
|-----------------|----------|----------|---------------------|
| <b>Slušati</b>  | 48%      | 22%      | 30%                 |
| <b>Govoriti</b> | 46%      | 26%      | 28%                 |
| <b>Čitati</b>   | 17%      | 53%      | 30%                 |
| <b>Pisati</b>   | 17%      | 58%      | 25%                 |

*Jezik na kojem su ispitanici najprije naučili slušati, govoriti, čitati i pisati (u postocima) (Tablica 1)*

#### Domena intimni – vlastiti identitet

*Tablica 2.* pokazuje kako su u domeni intimni- vlastiti identitet prisutna oba koda, no u svim kategorijama hrvatski jezik dominira. Zastupljeni su i hrvatski i rusinski jezik istovremeno, dok je rusinski u manjini. U kategoriji „mislim na“, 43% ispitanika misli na hrvatskom, na hrvatskom i rusinskom ih misli 38%, dok

ih na rusinskom misli samo 19%. U toj je kategoriji 5% razlike između hrvatskog jezika i rusinskog i hrvatskog, a u slučaju sa „sanjam na“, razlika je čak 20%. Na hrvatskom jeziku sanja 52% ispitanika, 32% ih sanja istovremeno na rusinskom i hrvatskom, a na rusinskom ih sanja 16%.

Kad je riječ o kućnim ljubimcima više od jedne trećine (33%) nema kućne ljubimce, više od jedne trećine priča na hrvatskom jeziku (32%), a u ovom slučaju broj ispitanika koji priča na rusinskom jeziku (20%) veći je od broja ispitanika koji priča na rusinskom i hrvatskom istovremeno (15%).

U kategoriji psovanja, čak 33% ispitanika uopće ne psuje, 41% ispitanika psuje na hrvatskom jeziku, nešto manje psuje istovremeno i na hrvatskom i na rusinskom jeziku (21%)., a kada je riječ o striktno rusinskim vulgarizmima radi se o vrlo malom broju, svega 5% ispitanika psuje samo na rusinskom jeziku.

Poslije kategorije „sanjam na“ hrvatski je najzastupljeniji u kategoriji „brzo brojim na“ u kojoj 47% ispitanika brzo broji na hrvatskom jeziku. Nešto manje (41%) ispitanika broji istovremeno na hrvatskom i rusinskom, a 12% brzo broji na rusinskom jeziku. Takav postotak je očekivan jer je iz tablice 1 vidljivo kako više od polovice ispitanika je prvo naučilo čitati i pisati na hrvatskom jeziku.

|                                      | rusinskom | hrvatskom | rusinskom i hrvatskom | nemam kućnog ljubimca | ne psujem |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------------------|-----------------------|-----------|
| <b>Sanjam na</b>                     | 19%       | 43%       | 38%                   | -                     | -         |
| <b>Mislim na</b>                     | 16%       | 52%       | 32%                   | -                     | -         |
| <b>S kućnim ljubimcem govorim na</b> | 20%       | 32%       | 15%                   | 33%                   | 33%       |
| <b>psujem na</b>                     | 5%        | 41%       | 21%                   | -                     | -         |
| <b>Brzo brojim na</b>                | 12%       | 47%       | 41%                   | -                     | -         |

*Intimni – vlastiti identitet - jezik na kojem ispitanici misle, sanjaju, pričaju s kućnim ljubimcima, psuju i brzo broje (zastupljenost jezika u postotcima) (Tablica 2)*

#### Domena slobodno vrijeme – društveni život - crkva

Tablica 3 pokazuje kako u svim stavkama ove domene osim u stavci „u kafićima/ gostionicama/ disku pričam na“ prevladava rusinski jezik. Najveća razlika u postotku vidljiva je u kategoriji „u rusinskom društvenom domu pričam na“ u kojoj skoro polovica ispitanika (48%) priča na rusinskom jeziku, njih 25%, odnosno jedna četvrtina ispitanika priča istovremeno na rusinskom i hrvatskom, a samo 4% ispitanika priča na hrvatskom jeziku. Malo manje od jedne četvrtine ispitanika ne ide u rusinske društvene domove (23%).

Postotak ispitanika koji na rusinskim zabavama i na kulturno-umjetničkim događanjima pričaju rusinski jest jednak (42%), isto kao i postotak ispitanika koji na rusinskim zabavama i u rusinskom društvenom domu pričaju hrvatski (4%). Na rusinskim zabavama 32% ispitanika priča hrvatski i rusinski istovremeno, a nešto manje od jedne četvrtine ispitanika (22%) ne ide na rusinske zabave.

Najmanje ispitanika iz našeg uzorka na hrvatskom priča na kulturno-umjetničkim događanjima (2%), a 32% ispitanika u istoj kategoriji priča na hrvatskom i rusinskom istovremeno. Postotak onih koji ne idu na kulturno-umjetnička događanja najveći je u svim kategorijama (24%).

Dominacija hrvatskog jezika vidljiva je pri odlasku u kafić/ gostionicu/ disko u kojima 63% ispitanika priča hrvatskim jezikom, 21% ispitanika priča istovremeno hrvatski i rusinski, a oni koji pričaju rusinskim jezikom su u manjini, svega 6% ispitanika priča rusinskim jezikom. Prisutan je i najmanji broj onih koji ne idu u kafiće/ gostionice/ disko (10%).

Što se tiče duhovnog života, dominantan je rusinski jezik (40%), 23% ispitanika sudjeluje na bogoslužjima i na hrvatskom i na rusinskom jeziku, 16% na hrvatskom jeziku. Podatci nisu iznenađujući budući da ispitanici dolaze iz raznih krajeva Republike Hrvatske, ali i iz inozemstva gdje bogoslužje na rusinskom jeziku nije prisutno. Manje od jedne četvrtine ispitanika (21%) ne odlazi na mise(bogoslužja).

|   | rusinskom | hrvatskom | rusinskom i hrvatskom | ne idem |
|---|-----------|-----------|-----------------------|---------|
| Na rusinskim zabavama pričam na               | 42%       | 4%        | 32%                   | 22%     |
| U rusinskom društvenom domu pričam na         | 48%       | 4%        | 35%                   | 23%     |
| Na kulturno-umjetničkim događanjima pričam na | 42%       | 2%        | 32%                   | 24%     |
| U kafićima / gostionicama / disku pričam na   | 6%        | 63%       | 21%                   | 10%     |
| Idem na bogoslužja (misu) na                  | 40%       | 16%       | 23%                   | 21%     |

Slobodno vrijeme – društveni život – crkva (Tablica 3)

#### Domena mediji

Tablica 4 prikazuje zastupljenost jezika pri posjetu internetskim stranicama. Očekivano, najviše ljudi posjećuje internetske stranice na hrvatskom jeziku (52%). Visok je i postotak ispitanika koji internetske stranice posjećuju na hrvatskom i rusinskom (44%), a samo 4% ispitanika posjećuje internetske stranice na rusinskom jeziku. Ovi postotci mogu se pripisati činjenici da nema mnogo stranica na rusinskom jeziku, također one ne obuhvaćaju jednaki obujam tema kao one na hrvatskom jeziku.

|                                    | rusinskom | hrvatskom | rusinskom i hrvatskom |
|------------------------------------|-----------|-----------|-----------------------|
| Posjećujem internetske stranice na | 4%        | 52%       | 44%                   |

Zastupljenost jezika pri posjeti internetskih stranica u postotcima (Tablica 4)

Tablica 5 obuhvaća domenu medija, odnosno koliko često ispitanici čitaju časopise i knjige, slušaju glazbu i gledaju TV emisije na rusinskom, odnosno hrvatskom jeziku. Ova tablica pokazuje zastupljenost oba koda, no ne u jednakoj mjeri. Časopise na rusinskom jeziku redovito čita 27% ispitanika, a na hrvatskom ih redovito čita 10% više (37%). Postotak onih koji katkad čitaju časopise na

rusinskom i hrvatskom je jednak (29%), a rijetko i nikad je zastupljenije u čitanju časopisa na rusinskom jeziku, nego na hrvatskom. Časopise na rusinskom rijetko čita 27% ispitanika, jednako koliko ih i redovito čita. Nikada ih ne čita 17% ispitanika. Časopise na hrvatskom rijetko čita 23% ispitanika, a nikada ih ne čita 11%.

Glazbu na rusinskom svega 26% ispitanika sluša redovito, katkad ju sluša 31% ispitanika, a postotak onih koji ju slušaju rijetko (24%) sličan je onome koji slušaju redovito, razlika je u svega 2% ispitanika. Malo manje od jedne petine ispitanika (19%) glazbu na rusinskom nikada ne sluša. Polovina ispitanika redovito sluša glazbu na hrvatskom (51%), visok je postotak onih koji ju katkad slušaju (28%), rijetko ju sluša 17% ispitanika, a samo 4% ispitanika ju ne sluša. Ovi podatci su očekivani jer kako se kroz razgovor saznaje, rusinska glazba najčešće je ona tradicionalna koja se koristi u folklornom svijetu.

Činjenica da čak 18% ispitanika redovito čita knjige na rusinskom jeziku je iznenađujuća s obzirom da ih na hrvatskom redovito čita 35%, a opseg knjiga na hrvatskom jeziku puno je veći od onog na rusinskom jeziku. Katkad knjige na rusinskom jeziku čita 29% ispitanika, a samo 10% više (39%) ih čita na hrvatskom jeziku. Malo manje od jedne trećine ispitanika knjige na rusinskom ne čita nikada (29%), a hrvatskom ih nikada ne čita 8% ispitanika. Knjige na rusinskom jeziku rijetko čita 24% ispitanika, a nešto manje od toga (18%) ih rijetko čita na hrvatskom jeziku.

Postotak ispitanika koji redovito gleda TV emisije na rusinskom jeziku (10%) je očekivan budući da ne postoji mnogo TV emisija na rusinskom jeziku. Malo manje od polovice ispitanika (44%) redovito gleda TV emisije na hrvatskom jeziku, a postotak onih koji katkad gledaju TV emisije na hrvatskom jeziku (27%) za 9% je veći od onih koji katkad gledaju TV emisije na rusinskom (18%). Postotak onih koji rijetko gledaju TV emisije na rusinskom (24%) sličan je onome koji rijetko gledaju TV emisije na hrvatskom jeziku (19%), a nikada TV emisije na rusinskom jeziku ne gleda malo manje od polovice ispitanika (48%), a na hrvatskom jeziku postotak onih koji nikada ne gledaju TV emisije je malen, svega 10%.

|                                       | Redovito | Katkad | Rijetko | Nikad |
|---------------------------------------|----------|--------|---------|-------|
| <b>Casopise na rusinskom čitam</b>    | 27%      | 29%    | 27%     | 17%   |
| <b>Casopise na hrvatskom čitam</b>    | 37%      | 29%    | 23%     | 11%   |
| <b>Glazbu na rusinskom slušam</b>     | 26%      | 31%    | 24%     | 19%   |
| <b>Glazbu na hrvatskom slušam</b>     | 31%      | 28%    | 17%     | 4%    |
| <b>Knjige na rusinskom čitam</b>      | 18%      | 29%    | 24%     | 29%   |
| <b>Knjige na hrvatskom čitam</b>      | 35%      | 39%    | 18%     | 8%    |
| <b>TV emisije na rusinskom gledam</b> | 10%      | 18%    | 24%     | 48%   |
| <b>TV emisije na hrvatskom gledam</b> | 44%      | 27%    | 19%     | 10%   |

Mediji (zastupljenost različitih stupnjeva učestalosti u postotcima) (Tablica 5)

Tablica 6 pokazuje podatke o postotku ljudi koji smatraju da bi novine namijenjena rusinskoj nacionalnoj manjini trebale biti napisane na rusinskom, hrvatskom ili rusinskom i hrvatskom jeziku. Više od polovice ispitanika, njih 53% smatra kako bi novine trebale biti na rusinskom i hrvatskom jeziku, 46% ispitanika smatra kako bi novine trebale biti napisane samo na rusinskom jeziku, a 1% ispitanika smatra kako bi novine trebale biti napisane na hrvatskom jeziku. Dobiveni rezultati su bili očekivani, iako je iznenađujuće da čak i ovaj 1% ispitanika smatra kako bi novine namijenjena za rusinsku nacionalnu manjinu trebale biti na hrvatskom jeziku

|   | rusinski | hrvatski | rusinski i hrvatski |
|---|----------|----------|---------------------|
| Jezik na kojem bi trebale biti novine namijenjene rusinskoj nacionalnoj manjini | 46%      | 1%       | 53%                 |

*Jezik na kojem bi trebale biti novine namijenjene za rusinsku nacionalnu manjinu (Tablica 6)*

#### Domena škola /radno mjesto, kupovina, susjedi

U stavci koja se odnosi na obrazovanja ili trenutno radno mjesto (*prikazano u tablici 7*) 5% ispitanika izjasnilo se kako u školi ili na radnom mjestu pričaju na rusinskom jeziku, više od polovice ispitanika priča isključivo na hrvatskom jeziku (57%), a visok je i postotak ispitanika koji u školi ili na radnom mjestu pričaju na hrvatskom i rusinskom (38%). Činjenica jest kako ne postoje mnoge dvojezične škole za djecu rusinske nacionalne manjine, a i one koje postoje rade na principu modela C u kojem se rusinski jezik uči kao nastavni predmet. Ispitanici koji su u radnom odnosu ili ga se sada prisjećaju kao umirovljenici potvrdili su da su se na radnom mjestu uspijevali služiti s oba koda s postotkom od 38% jer su mogli pronaći sugovornika koji se njime služi. To je bio slučaj s ispitanicima iz vukovarskog kraja.

U stavci koja se odnosi na kupovinu vidljivo je iz podataka prikazanih u *tablici 7* da se 5% ispitanika izjasnilo da se u dućanu služe samo na rusinskom jeziku, 61% ispitanika priča samo na hrvatskom jeziku, dok na rusinskom i hrvatskom priča 34%. Podatci su očekivani jer se pretpostavlja kako mogućnost za razgovorom na rusinskom jeziku postoji samo ukoliko postoji drugi Rusin u dućanu ili je trgovac/ blagajnik također dio rusinske nacionalne manjine.

Veći postotak ispitanika, čak 37% sa susjedima priča na rusinskom i hrvatskom, više od polovice (53%) priča na hrvatskom jeziku, a na rusinskom ih priča 10%. Podatci u skladu s mjestom prebivališta ispitanika jer je razgovor na rusinskom moguć samo u krajevima gdje postoji više Rusina kao što su mjesta Petrovci, Mikluševci, Vukovar.

|  | rusinskom | hrvatskom | rusinskom i hrvatskom |
|--|-----------|-----------|-----------------------|
| U školi / na radnom mjestu pričam / pričao sam | 5%        | 57%       | 38%                   |
| U dućanu pričam                                | 5%        | 61%       | 34%                   |
| Sa susjedima pričam                            | 10%       | 53%       | 37%                   |

Radno mjesto/škola – kupovina – susjedi (zastupljenost jezika u postotcima) (Tablica 7)

## Domena partner(ica)

U domeni suprug(a)- partner(ica) (*vidi tablicu 8*), 3% ispitanika izjasnilo se kako njihov partner govori samo rusinski, 41% ispitanika izjasnilo se kako njihov partner govori hrvatskim jezikom, a njih 28% ima partnera koji govori i rusinskim i hrvatskim jezikom. Jednak postotak (28%) je i onih koji nemaju partnera.

Svega 3% ispitanika ima partnera koji razumije samo rusinski jezik, malo manje od jedne trećine ispitanika (29%) ima partnera koji razumije samo hrvatski jezik. Veći postotak partnera razumije rusinski i hrvatski jezik (40%) nego što ga govori. Postotak onih koji nemaju partnera jest 28.

|  | rusinski | hrvatski | rusinski i hrvatski | Nemam supruga (u) / partner(ica) |
|--|----------|----------|---------------------|----------------------------------|
| Moj(a) suprug(a) / partner(ica) govori   | 3%       | 41%      | 28%                 | 28%                              |
| Moj(a) suprug(a) / partner(ica) razumije | 3%       | 29%      | 40%                 | 28%                              |

Partner(ica) (u postotcima kad se oduzmu ispitanici bez partnera) (Tablica 8)

Svi dostupni podatci i postotci navedeni u tekstu pokazatelj su kako su ispitanici ovog istraživanja dvojezični jer je njihova dvojezičnost prisutna u svim ispitivanim domenama. Kako smo utvrdili da je riječ o stvarnim dvojezičnim govornicima, možemo pristupiti i analizi naša dva glavna cilja: stavu ispitanika o tome je li im vlastita dvojezičnost pomogla u učenju stranih jezika te njihovi stavovi prema stranim jezicima koji su se najviše učili i uče se u osnovnim školama. Iz podataka dostupnih u Tablici 9 razvidno je kako velika većina ispitanika, njih 78% smatra kako im je vlastita dvojezičnost pomogla u učenju stranih jezika. Manje od jedne četvrtine ispitanika (22%) smatra kako im vlastita dvojezičnost nije pomogla u učenju stranih jezika. Možemo pretpostaviti da su ispitanici zbog svoje više metalingvističke svjesnosti i svoje navike prebacivanja s koda na kod imali manje poteškoća u učenju stranih jezika, odnosno lakše su ih savladali. Može se zaključiti da je prva hipoteza potvrđena, odnosno da dvojezični rusinsko- hrvatski govornici smatraju kako im je njihova dvojezičnost pomogla u učenju stranih jezika

|   | <b>da</b> | <b>ne</b> |
|---|-----------|-----------|
| <b>Dvojezičnost mi je pomogla u učenju stranih jezika</b> | 78%       | 22%       |

*Mišljenje o tome je li ispitanicima dvojezičnost pomogla u učenju stranih jezika (Tablica 9)*

Dolje priložena *tablica 10* prikazuje stavove ispitanike prema engleskom, njemačkom i ruskom jeziku i govori nam o potvrđivanju druge polazne hipoteze. Većina ispitanika ima pozitivne stavove prema stranim jezicima koji se najčešće uče u školama ili su se učili. Najviše ispitanika, više od tri četvrtine ispitanika (88%) voli engleski jezik, a svega 12% ga ne voli. Kod njemačkog jezika, najniži je broj ispitanika koji ga voli (58%), a 42% ispitanika ga ne voli. Ruski jezik voli nešto više ispitanika (79%), dok ga ne voli 21%. Činjenica da najviše ispitanika voli engleski jezik nije iznenađujuća budući da se engleski jezik najčešće uči u osnovnim i srednjim školama, pa čak i u dječjim vrtićima. Stekao je veliku popularnost na društvenim mrežama te je najčešći jezik komuniciranja sa strancima. Stav prema ruskom jeziku moguće je objasniti činjenicom da se za vrijeme Jugoslavije učio u osnovnim i srednjim školama, a veliku je popularnost stekao književnim djelima. Očekivano je kako će se manje ispitanika izjasniti da voli ruski jezik zbog trenutne situacije u svijetu, odnosno ruske vojne intervencije u Ukrajini, no istraživanje je pokazalo drugačije. U kasnijim godinama, njemački jezik je počeo dobivati na popularnosti i uz engleski jezik postaje drugi najčešći koji se uči u školama, no zbog svoje gramatičke strukture nije omiljen među djecom i mladima.

|                             | <b>da</b> | <b>ne</b> |
|-----------------------------|-----------|-----------|
| <b>Volim engleski jezik</b> | 88%       | 12%       |
| <b>Volim njemački jezik</b> | 58%       | 42%       |
| <b>Volim ruski jezik</b>    | 79%       | 21%       |

*Stavovi prema engleskom, njemačkom i ruskom jeziku (Tablica 10)*

### **Zaključak i implikacije za buduća istraživanja**

Na kraju ovog istraživanja potrebno je zaključiti kako su naše polazne hipoteze potvrđene. Odnosno, dvojezični hrvatski Rusini smatraju da im je njihova dvojezičnost pomogla u učenju stranih jezika te dvojezični hrvatski Rusini imaju izuzetno pozitivan stav prema stranim jezicima. Možemo pretpostaviti da možda do boljeg učenja stranih jezika dolazi i zbog prije spomenute više metalingvističke svjesnosti<sup>28</sup> te pozitivnih stavova dvojezičnih govornika potvrđenih u prijašnjem radu prvog autora ovog članka o dvojezičnih Čeha u Hrvatskoj<sup>29</sup>. To je prednost

<sup>28</sup> Ulrike JESSNER: A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness, *Modern Language Journal* 92, 270-283, 2008

<sup>29</sup> Vladimir LEGAC: *Dvojezičnost hrvatskih Čeha i njihovi stavovi prema stranim jezicima i učenju stranih jezika*, U: Tamara TURZA-BOGDAN - Vladimir LEGAC - Andrijana KOS-LAJTMAN - Blaženka FILIPAN-ŽIGNIĆ- i Đuro BLAŽEKA (ur.) *Jezik, kultura i književnost u suvremenom svijetu (Zbornik radova)*, Učiteljski fakultet: Zagreb, 2015, 113-128.

koju dvojezični govornici imaju nad jednojezičnim govornicima i vjerojatno utječe i na njihove pozitivne stavove prema stranim jezicima spomenutima u ovome radu.

Prilikom ovog istraživanja potrebno je bilo uzeti u obzir kako je mnogo ljudi, pa tako i Rusina za vrijeme Domovinskog rata migriralo iz područja zahvaćenog istim u neka druga područja. Sukladno tome, svi dobiveni rezultati su i očekivani jer oni pripadnici nacionalne manjine iseljeni iz Vukovarsko-srijemske županije ponekad nemaju mogućnost komuniciranja s drugim Rusinima. Upravo je takav primjer i jedna članica obitelji suautorice ovog članka koja je 1991. godine iselila iz Vukovara, najprije u Osijek, zatim u Zagreb, a nakon toga u Varaždinsku županiju. Za vrijeme boravka u Osijeku i Zagrebu imala je više mogućnosti komunikacije s rusinskom nacionalnom manjinom nego što ima sada u Varaždinskoj županiji. To je i razlog iz kojega ona, ali i drugi iseljenici nemaju mogućnost razgovora na rusinskom u dućanima, sa susjedima te česte posjete rusinskim zajednicama, kulturno-umjetničkim društvima rusinske nacionalne manjine i događanje iste manjine. Naravno, to ne umanjuje važnost njihove dvojezičnosti, samo objašnjava dobivene rezultate. Još jedan važan čimbenik jest i činjenica kako Rusina u Hrvatskoj ima sve manje pa tako i partneri Rusina nisu dio rusinske nacionalne manjine, pa su u većoj ili manjoj mjeri upoznati s rusinskim jezikom ovisno o mjestu prebivališta. Kao primjer možemo uzeti još jedan konkretan slučaj iz suautorice obitelji. Tako supruga jednog člana obitelji nije rusinske nacionalne manjine, no nakon dugogodišnjeg suživota sa suprugom i dvoje djece koja njeguju rusinski jezik i kulturu i ona razumije rusinski jezik.

Opravdanje za mali postotak u kategoriji Medija može se pronaći u činjenici kako se ne izdaje mnogo časopisa i knjiga na rusinskom jeziku. Najpoznatiji časopis „Nova dumka“, časopis je koji izlazi svaka dva mjeseca. Zbog toga, ukoliko ispitanici nemaju mogućnost primanja štiva iz drugih zemalja u kojima ima Rusina, za njih redovito čitanje nije ni moguće u velikoj mjeri. TV emisije na rusinskom jeziku dostupne su putem internetskih mreža ili putem stranih TV kanala, a niti jedan od njih nije dostupan svim ispitanicima.

Rusinska je zajednica zajedno sa zajednicom Ukrajinaca u Hrvatskoj jaka te mladima omogućuje mnoge pogodnosti koje mogu koristiti. Poticanje bilingvizma važno je i zbog većih mogućnosti zaposlenja i napredovanja. Važno je poticati dvojezičnost i uvažavanje tradicije i kulture Rusina u Hrvatskoj te promovirati nacionalne manjine Republike Hrvatske.

Slično istraživanje potrebno je provesti s dvojezičnim govornicima u drugim državama i sa drugačijim kombinacijama kako bi se saznalo više o njihovoj dvojezičnosti i njihovim stavovima prema stranim jezicima i učenju istih.

### Literatura

- Eugenije BARIĆ, *Rusinski jezik u procjepu prošlosti i sadašnjosti*, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 2007.  
 Ellen BIALYSTOK: *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. Cambridge University Press, Cambridge, 2001  
 Jan-Petar BLOM– John GUMPERZ: *Social Meaning in Linguistic Structure*:



- Code-Switching in Norway*, U: Wei, Li (ur.) *Bilingual Reader*, Routledge, London-New York, 2005, 102–126.
- Aleksandr Dmitrievič DULIČENKO, *Slavenski literaturni mikrojezici (Pitanja formiranja i razvoja)*, Valgus, Tallinn.
- Joshua FISHMAN: *Language Loyalty in the United States: The Maintenance and Perpetuation of Non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups*. Mouton, the Hague, 1966.
- François GROSJEAN : *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. i London, Engleska, 1982.
- François GROSJEAN: *Studying Bilinguals*, Oxford University Press, Oxford, 2008.
- John GUMPERZ: *Linguistic Anthropology in Society*, American Anthropologist, 1974/76, 785-798.
- Ivona HNATKO, *Jezična osviještenost srodnih jezika*. (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet u Zagrebu.
- Dell HYMES: *Introduction: Toward Ethnographies of Communication*, American Anthropologist, 1964/66, 1–34.
- Znanosti i Umjetnosti, 1936/48, 47–88.
- Ulrike JESSNER: *Linguistic Awareness in Multilinguals*. Edinburgh University Press, Edinburgh, 2006.
- Ulrike JESSNER: *A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness*, Modern Language Journal 92, 270-283, 2008.
- Vladimir LEGAC: *Dvojezičnost hrvatskih Čeha i njihovi stavovi prema stranim jezicima i učenju stranih jezika*, U: Tamara TURZA-BOGDAN - Vladimir LEGAC - Andrijana KOS-LAJTMAN - Blaženka FILIPAN-ŽIGNIĆ- i Đuro BLAŽEKA (ur.) *Jezik, kultura i književnost u suvremenom svijetu (Zbornik radova)*, Učiteljski fakultet: Zagreb, 2015, 113-128.
- MALEKOFF, Margueritte-HAKUTAI, Kenji: *Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals*. U: Ellen BIALYSTOK (ur.): *Language processing in bilingual children*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991, 141-166.
- Ranko MATASOVIĆ, *Uvod u poredbenu lingvistiku*, Matica hrvatska, Zagreb, 2001:17.
- Nikola PAP, *Stradavanje Rusina u Domovinskom ratu 1991./92.*, Savez Rusina u Republici Hrvatskoj, Vukovar:2015.
- Lukrecija ŠPOLJAR, *Unijati u Hrvatskoj. Povijest 400 godina Unije*. Spectrum: ogleđi i prinosi studenata teologije, 2011/1-2, 76-80.
- Siniša TATALOVIĆ, *Nacionalne manjine u Hrvatskoj*, Stina, Split,2005.

## Dokumenti

Državni zavod za statistiku. 2021.

[https://podaci.dzs.hr/media/td3jvrbu/popis\\_2021-stanovnistvo\\_po\\_gradovima\\_opcinama.xlsx](https://podaci.dzs.hr/media/td3jvrbu/popis_2021-stanovnistvo_po_gradovima_opcinama.xlsx) [03/11/2023.]

**Abstract**

The paper presents a study conducted in Croatia with bilingual Ruthenians. The authors wanted to investigate whether their bilingualism helped them learn foreign languages and their attitudes towards foreign languages. The research was conducted on 100 subjects with an average age of 41. A self-made questionnaire was used according to Fishman's (1966) necessary factors for maintaining bilingualism, which contained 27 items related to six domains: parents-home; intimate-own identity; free time - social life - church; Media; workplace - shopping - neighbourhood; education; spouse-partner. The research has shown that the respondents switch from code to code, believe that their bilingualism helped them learn foreign languages, and have positive attitudes towards foreign languages (English, German and Russian).

*Keywords: horizontal bilingualism, bilingual Ruthenians in Croatia, attitudes towards foreign languages, bilingualism and foreign language learning.*

Šego, Jasna

## PROMIDŽBENE PORUKE KOJE PREKIDAJU „POTJERU“

### SADRŽAJNE I STILSKE ZNAČAJKE REKLAMNOGA DISKURSA U STANCI POPULARNOG KVIZA

#### Suvremeni svijet – svijet reklama

Suvremeni zapadni svijet svijet je materijalnog obilja. Obilježava ga proizvodnja, stjecanje, potrošnja. Potrošačko je društvo „društvo u kojem je potrošnja došla na visoku razinu pod utjecajem suvremenih tehnologija i visoke produktivnosti rada, marketinške politike te rasta životnog standarda. (...) Temeljni je paradoks potrošačkog društva da se potrošnja ne usmjerava prema općem blagostanju, socijalnoj sigurnosti i humanom razvoju čovjeka kao kreativnog bića, nego prema pasivnoj potrošnji kao dopuni masovne proizvodnje i visokog profita.“<sup>1</sup> Reklame stvaraju umjetne želje te pretvaraju čovjeka u nezasićenog potrošača. Strast za posjedovanjem ulazi u sva životna područja. Velike korporacije koje upravljaju svijetom teže ostvarivanju sve većeg profita pa sve više novca ulažu u reklame. Čovjekov je ideal imati što više (hrana, odjeća, automobili, kuće, vikendice...), zabaviti se i uživati što više (izlasci, druženja, putovanja...). Televizijske reklame riječju, zvukom i slikom potiču trošenje. Svjetleće reklame na ulicama i trgovima žele „zgrabiti“ potrošača. Čovjek živi u lažnoj slobodi: napadno mu se nudi mnoštvo proizvoda, a on tobože „slobodno“ odlučuje o kupnji.

Čovjek je objekt proizvodnje i potrošnje. Reklame mu diktiraju potrebe, potiču ga na nekontroliranu potrošnju, ispiru mu mozak i otupljuju sposobnost za kritičko razmišljanje. Potrošnja, dakle, nije motivirana stvarnim potrebama. Još je tridesetih godina prošloga stoljeća Miroslav Feller uočio mehanizme čovjekovih potrošačkih izbora i objasnio ih iz psihoanalitičkoga motrišta: „Reklamirati se može povećanje užitka, bilo one tjelesne ili duševne prirode. Kolika je mogućnost da se umanju nelagoda, a uveća užitak, tolika je mogućnost da reklama bude uspješna. Reklamiranje se temelji na ljudskoj gladi za užitkom, kao i na višku nelagode.“<sup>2</sup>

Pomni će proučavatelj reklama brzo shvatiti kako reklame zavode, obmanjuju, bude želju, izazivaju potrebu, nagovaraju na trošenje, a potrošači ne kupuju samo predmet, nego i iluzije koje taj predmet budi. Reklame manipuliraju čovjekom (prethodno mu razbijajući identitet i destabilizirajući ga) i oblikuju lažne snove o blagostanju i sreći. Neuravnoteženi, „poljuljani“ čovjek pada u ralje trošenja; ne ponaša se kao samosvjesno nego kao otuđeno biće kojemu je cilj trošenje. I čovjekovo slobodno vrijeme i dokolica podložni su utjecaju propagande.

<sup>1</sup> *Potrošačko društvo*, Hrvatska enciklopedija, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013., 2024. <https://www.enciklopedija.hr/članak/497957>, [06/01/2024]

<sup>2</sup> Miroslav FELLER: Psihodinamika reklame, Naklada Breza, Zagreb, 2023., 173.

Vrsni poznavatelj marketinga Boris Belak ističe temeljne značajke reklame, tj. njezinu „pravu“ prirodu: „Voljeli reklamu ili ne, 'zločestu ljubavnicu' i zavodnicu, ona je danas jedan od najmoćnijih oblika suvremene komunikacije. Koliko je god napredovala u smislu poruke, zabavnosti, vizualnosti, pa i iskrenosti, ona je prvenstveno smišljena kao *aspirativna fikcija*. To znači da reklama doista na neki način predstavlja bolju stranu života, korigirajući sve naše normalne životne nesavršenosti, poigravajući se s njima pa i zabavljajući se na njihov način.“<sup>3</sup>

Reklame, dakle, zrcale suvremeno potrošačko društvo, kreiraju i nameću nam „potrebe“, zabavljaju nas, stvaraju nam iluzije i potiču nas na trošenje.

### Televizijske reklame koje zaustavljaju „Potjera“

U Republici Hrvatskoj veoma je popularan kviz „Potjera“ u kojemu četiri natjecatelja odgovaraju na pitanja općega znanja, nastoje doći do finalnoga kruga (tj. do završne potjere), a na tom im putu stoji „lovac“. Lovac ih pokušava izbaciti iz igre, tj. „ispratiti kući praznih ruku“. „Potjera“ – „uzbudljiva igra znanja i brzine“ emitira se u elitnom terminu, od ponedjeljka do petka od 18.12 do 18.55 h. Prva je epizoda „Potjere“ u Hrvatskoj emitirana 10. rujna 2012. godine. Svakodnevno je, prema podacima iz 2018., gleda oko 350 000 ljudi.<sup>4</sup> Prema Cjeniku oglašavanja na Hrvatskoj radioteleviziji (2019.) spot u trajanju od 30 s između 18 i 19 h naplaćuje se 8400 HRK.<sup>5</sup> U „Potjeri“ se prosječno emitira petnaestak reklama za proizvode i usluge te nekoliko promidžbenih poruka za emisije i serije na Hrvatskoj televiziji.

Cilj je ovoga rada analizirati sadržaje, vrijednosti i jezično-stilske značajke TV reklama u predahu „Potjere“ tijekom 12 radnih dana u listopadu 2023. (analizirane su samo reklame za proizvode i usluge, a izuzete su promidžbene poruke za emisije i serije na HTV-u).

### Što je reklama?

Reklama je „priča u slikama, priča podvrgnuta retoričkom ukrašavanju (kao i sve priče) radi postizanja što veće upečatljivosti i uvjerljivosti.“<sup>6</sup> „Reklamiranje/oglašavanje (engl. Advertising, njem. Werbung, franc. publicité) model je komunikacije u marketingu. Cilj je takve komunikacije informirati potencijalne kupce o proizvodima ili uslugama.“<sup>7</sup> Suvremenu prirodu reklame zrcale sljedeći opisi: „kompleksni semiotički znak kojim se promiče vrijednost proizvoda“,

<sup>3</sup> Boris BELAK: *Ma tko samo smišlja te reklame?!? Prvi hrvatski priručnik o pisanju reklamnih poruka*, Rebel, Zagreb, 2008., 51.

<sup>4</sup> *Potjera – HRT*, potjera.hrt.hr

<sup>5</sup> *Cjenik oglašavanja Hrvatske radiotelevizije s općim uvjetima*: Zagreb, 2019., 2.

<sup>6</sup> Nataša GOVEDIĆ: *Televizija kao medij i TV reklama kao njegov najsavršeniji izraz*, Medijska istraživanja, 1995/2. 232.

<sup>7</sup> Diana STOLAC, Anastazija VLASTELIĆ: *Jezik reklama*, Hrvatska sveučilišna naklada, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Zagreb – Rijeka, 2014., 14.

„globalni fenomen“, „slika imaginarnog svijeta“, „prodaja sna“, „sveprisutni biznis“, „vrsta multimedijalnog diskursa“ itd.<sup>8</sup>

Jezgra je reklamne poruke slogan – „dio reklame, 'uski verbalni segment reklame', ali vrlo važan, on je 'koncentrirana verbalna poruka' ili zapamtljiv i prijemčiv jezični izričaj, verbalni zaštitni znak promidžbe određenoga proizvoda.“<sup>9</sup> Slogan je zapravo zaštitni znak proizvodu, usluzi, ideji ili tvrtki putem različitih medija.<sup>10</sup> On mora biti inteligentan, jednostavan, učinkovit. Slogan „pokušava u nekoliko riječi sročiti temeljnu ideju i misiju oglašivača ili branda, u par riječi komplimentirati identitet, snagu, kvalitetu i ono na što se i u budućnosti može računati.“<sup>11</sup>

Reklama je slična priči – ima uvod, zaplet, vrhunac i kraj. Govor je reklame retorički govor: „Reklami je važno da bude ugodna za gledanje. Baš zato što joj je stalo da proda svoj proizvod mora biti – brza i vrlo maštovita. Mora nas natjerati da je pogledamo do kraja te da je želimo pogledati više puta. Zato je govor reklame retorički govor. Njime se budi zanimanje, uvjerava, poučava i motivira na sljedeće postupke – ovisno o namjeri oglašivača.“<sup>12</sup>

Ciljne su skupine (tj. najizgledniji kupci) reklama muškarci, žene, djeca, pobornici zdravoga života i sl. Sastavljači reklama mnogo ulažu u upoznavanje životnih ciljeva, navika, potreba i ukusa svojih najizglednijih kupaca.<sup>13</sup> Pošiljalac (emitent) teksta (pojedinaac ili tim) komunicira s primateljem (recipijentom) porukama. Poruka treba doprijeti do što većeg broja mogućih korisnika proizvoda ili usluge. Da bi se ostvario pošiljalacov cilj – prodaja proizvoda – marketinški se stručnjaci koriste obrascem AIDCA; *attractive* (privlačan), *interesting* (zanimljiv), *desirable* (poželjan), *convincing* (uvjerljiv), *actionable* (poziva na akciju).<sup>14</sup> Reklame ostavljaju na potrošačima kako svjesne, tako i nesvjesne tragove. Bude zanimanje za proizvod, stvaraju osjećaj potrebe i želje te, naravno, kupnje toga proizvoda.<sup>15</sup>

Reklame su, dakle, zrcalo potrošačkoga društva. Pripovijedaju priče, prenose informacije, uvjeravaju, zabavljaju, zavode, uvlače se ljudima pod kožu, obećavaju ljepši i bolji svijet, prodaju snove, kreiraju potrebe, promiču vrijednosti, potiču na trošenje. Djeluju na čovjekovu svijest i podsvijest, imaju snažnu manipulacijsku moć i potrošač im lako podliježe.

<sup>8</sup> Isto, str. 15.

<sup>9</sup> Isto, str. 21.

<sup>10</sup> Boris BELAK: *Ma tko samo smišlja te reklame?!? Prvi hrvatski priručnik o pisanju reklamnih poruka*, Rebel, Zagreb, 2008. 4.

<sup>11</sup> Isto, str. 32.

<sup>12</sup> Sonja MILJKOVIĆ KHARBOUTLY, *Hrvatska TV reklama/ Croatian Commercial Messages on Television*, Govor, 2005/2, 146.

<sup>13</sup> Diana STOLAC–Anastazija VLASTELIĆ: *Jezik reklama*, Hrvatska sveučilišna naklada, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Zagreb – Rijeka, 2014. 19–20.

<sup>14</sup> Isto, str. 25–26.

<sup>15</sup> Isto, str. 43–44.

### Oblikovanje reklame

Pisac reklame oblikuje iluziju o savršenom i prijeko potrebnom proizvodu. Nastoji sa što manje riječi izraziti što više sadržaja. Struktura reklame obuhvaća problem, rješenje problema – odgovarajući proizvod ili uslugu te opis pogodnosti njihove uporabe. Budući da je cilj reklame uspješna komunikacija s potrošačem i poticaj potrošača na kupnju, jezik reklame treba biti kratak, sažet, razumljiv, jasan, kreativan, apelativan.

O kreiranju TV reklame Nataša Govedić piše da su marketinški stručnjaci „prethodno 'očitali' kupovni, emocionalni i pomodni puls publike, podastrijevši zatim rezultate umjetnicima reklamnog medija: onima koji spajaju utilitarnost, i umjetničku vrijednost. Staro Horacijevo 'dulce et utile'. Ako to toleriramo književnosti, zašto bismo zamjerali televiziji i TV reklamama?“<sup>16</sup>

Oblikovanje reklame veoma je ozbiljan, ambiciozan i slojevit posao. Nakon što sastavljač reklame oblikuje tekst, reklama se prikazuje na televiziji, prate se i analiziraju njezini prodajni učinci i načini na koje ona djeluje na gledatelje. Da bi pozitivno odjeknula među potrošačima, reklama treba biti maštovita, kratka, jednostavna, lako pamtljiva. U tom smislu Belak ističe: „Da bi se reklama svidjela i da bi bila dobro prihvaćena, treba biti zabavna, uvjerljiva i bliska životu.“<sup>17</sup> U reklamama se koriste i brojne retoričke figure, npr. retoričko pitanje (pitanje na koje se ne očekuje odgovor, pitanjem prikrivena tvrdnja kojom se naglašavaju govornikovi stavovi i dojmovi, izriču šokantne i dirljive tvrdnje, ističu jake emocije poput ljubavi, oduševljenja, čuđenja, mržnje, ogorčenosti, sažaljenja). Retoričko pitanje zamjenjuje objektivni način govora subjektivnim, učinak nadređuje sadržaju, konotaciju denotaciji.<sup>18</sup> Reklame se obilato koriste i hiperbolom („naglašavanje ideje, emocije ili obavijesti pretjerivanjem, koje ističe afektivni odnos govornika spram predmeta govora“).<sup>19</sup> Hiperbolom se mogu uvećavati ili umanjivati stvarne odlike bića, stvari, pojava ili emocija.<sup>20</sup> U reklamama je česta i metafora – „zamjenjivanje jedne riječi drugom prema značenjskoj srodnosti ili analogiji, prijenos imena s jedne stvari na drugu i značenja s jedne riječi na drugu.“<sup>21</sup> Metaforičko se značenje oblikuje u srazu pravog (konvencionalnog) i nepravog (prenesenog) značenja, uvijek se događa u kontekstu i višestruko je ovisno o njemu. Povezuje različita područja, reorganizira naše viđenje svijeta, pokreće imaginaciju, obogaćuje percepciju, a iskazu priskrbljuje neposrednost i slikovitost.<sup>22</sup> Promidžbene se poruke koriste i epitetima (pridjevi koji se dodaju imenici s ciljem naglašavanja pojedinog svojstva ili vrijednosti označenog bića, stvari ili pojave, da se izraz učini snažnijim,

<sup>16</sup> Nataša GOVEDIĆ: *Televizija kao medij i TV reklama kao njegov najsavršeniji izraz*, Medijska istraživanja, 1995/2. 234.

<sup>17</sup> Boris BELAK: *Ma tko samo smišlja te reklame?!? Prvi hrvatski priručnik o pisanju reklamnih poruka*, Rebel, Zagreb, 2008. 13.

<sup>18</sup> Krešimir BAGIĆ, *Rječnik figura: Školska knjiga*, Zagreb, 2012. 271.

<sup>19</sup> Isto, str. 140.

<sup>20</sup> Isto, str. 140.

<sup>21</sup> Isto, str. 187.

<sup>22</sup> Isto, str. 187.

uvjerljivijim, slikovitijim).<sup>23</sup> Epitet obogaćuje imenicu poetskom karakterizacijom, upozorava na govornikovu osjećajnost, percepciju, specifično motrište.<sup>24</sup> U reklamama je česta anafora (ponavljanje iste riječi ili skupine riječi na počecima uzastopnih stihova ili rečeničnih dijelova u reklamama)<sup>25</sup> i epifora (ponavljanje iste riječi ili skupine riječi na krajevima uzastopnih stihova, rečenica ili rečeničnih dijelova).<sup>26</sup> Anafore i epifore ritmiziraju iskaz, proizvode glazbene učinke, služe za izdvajanje bitnoga pojma, glavne misli ili emocije. Reklame se koriste i paradoksom (iskaz koji naizgled proturječi općem mišljenju; realizira se u rečenici, iznimno u većim diskurzivnim segmentima. Paradoksalni se element pojavljuje na kraju rečenice -ničim motiviran, on unosi zabavu, sučeljava se s dotadašnjim smislom iskaza, proizvodi učinak iznevjerenog očekivanja).<sup>27</sup> Reklama voli oksimoron (sintaktičko povezivanje značenjski suprotnih pojmova (*rječita tišina, gorki šećer, živi mrtvac, javna tajna*) koji iznenađuje, šokira, zahtijeva tumačenje, usložnjava recepciju teksta.<sup>28</sup> U reklamama nalazimo i parafrazu (postupak razvijanja diskurza preispisivanjem, prepričavanjem, obradom kakve sentence, iskaza ili njegove kompozicije). Parafrastričar se usredotočuje na razvijanje središnje obavijesti pomoću niza posrednih naznaka koje tu obavijest prikazuju iz drukčijih perspektiva i opskrbljuju novim pojedinostima.<sup>29</sup> U reklamama je česta i personi-fikacija (pridavanje ljudskih osobina, misli, osjećaja i ponašanja kakvu predmetu, stvari, pojavi, apstrakciji, biljci ili životinji; oljuđivanje),<sup>30</sup> gradacija, (postupno pojačavanje ili ublažavanje kakve predodžbe, emocije, misli ili ideje nizanjem značenjski bliskih izraza. Gradacijski niz čini slijed od najmanje tri riječi, sintagme ili rečenice koje imaju zajedničku značenjsku jezgru i koje se međusobno dopunjuju, proširuju i bogate.<sup>31</sup> U reklamama ćemo također naći rime (glasovna podudaranja završnih riječi, to jest prostorno bliskih stihova ili polustihova),<sup>32</sup> argumente autoriteta, apele, slogane, usporedbe reklamiranih s drugim proizvodima, strane riječi itd.

Već smo istaknuli da je jezgra svake reklame slogan. Dobar slogan, naglašava Belan, „mora biti pamtljiv, dugovječan i efektan. Dobar je slogan kratak i precizan, govori o jednoj jedinoj stvari, ali inteligentno implicira i budi niz pozitivnih asocijacija. Dobar slogan zato mora postići da se čovjek općenito osjeća bolje, npr. Nikeov slogan *Just Do It* denotativno govori o sportu jer je Nike, naravno, brand sportske opreme, ali konotativno govori o ohrabrenju, poticaju i oslobođenju od nesigurnosti. I zato je toliko popularan.“<sup>33</sup> O sloganu kao „moćnom obliku komunikacije“ Belan piše: „Stilski, slogan se može obraćati kupcu, može obećavati, može kreirati svoj vlastiti svijet, može pozivati u akciju,

<sup>23</sup> Isto, str. 110.

<sup>24</sup> Isto, str. 110.

<sup>25</sup> Isto, str. 33.

<sup>26</sup> Isto, str. 108.

<sup>27</sup> Isto, str. 226.

<sup>28</sup> Isto, str. 209.

<sup>29</sup> Isto, str. 229.

<sup>30</sup> Isto, str. 245.

<sup>31</sup> Isto, str. 126.

<sup>32</sup> Isto, str. 275.

<sup>33</sup> Boris BELAN: *Ma tko samo smišlja te reklame!?! Prvi hrvatski priručnik o pisanju reklamnih poruka*, Rebel, Zagreb, 2008. 32.

može kreirati ideale, želje i stavove, može se rimovati, a može i više ovih stvari odjednom.“<sup>34</sup>

Vežu sadržaja i jezika reklamne ponude i potrošača Stolac i Vlastelić ovako objašnjavaju: „Reklama nudi svijet o kojem potrošač sanja, a koji opet mora biti dovoljno realan da bude dostižan. Tako je i s jezikom reklama: on nameće modu, slika je želja i potreba, ali je, s druge strane, odraz jezika pojedinca, grupe, društva kojemu se proizvod nudi. U protivnom bi reklamna ponuda ostala nedokučiva primatelju, i samim time besmislena.“<sup>35</sup>

O jeziku reklama, odnosno o područjima koja taj jezik zahvaća, Sanda Lucija Udier piše: „(...) jezik reklame ključno je sjecište najvažnijih društvenih činjenica koje određuju samu bit suvremenoga društva: tržišne ekonomije, globalizacije, konzumerizma, ekologije, identitetnih pitanja, komunikacije, novih medija te mnogih drugih. Reklame reflektiraju ideološku strukturu društva i sustav društvenih vrijednosti.“<sup>36</sup>

U reklamama se prepleću marketing i umjetnost. Svaka se ambicioznija reklama pomno osmišljava. Marketinški stručnjaci i umjetnici u sastavljanje reklame ulažu znanje, vještinu, kreativnost, originalnost. Sastavljaču je reklama na raspolaganju mnoštvo izražajnih sredstava: slika, glazba, riječ, retoričke figure... O njegovu umijeću, maštovitosti i lucidnosti uvelike ovisi recepcija reklame, odnosno djelovanje reklame na publiku.

### Sadržajne i jezično-stilske značajke reklama u „Potjere“

U odgledanih 12 emisija „Potjere“ zamijetili smo brojna stilsko-izražajna sredstva, npr. retorička pitanja: „Brine vas zdravlje štitnjače?“ (reklama za preparat Natural Wealtha koji sadrži cink i selen, za zdravlje štitnjače), „Tražite savršenu formulu za vaš imunitet?“ (reklama za Plivit C, sredstvo za jačanje imuniteta), „Gnijezdite se na WC-u?“ „Čitate li vijesti na WC-u?“ „Sve križaljke ste riješili na jednom mjestu?“ (retorička pitanja u reklamama za Ortisan forte, voćne kocke za reguliranje probave), „Tko kaže da vas nakon 90 godina inovacija ne možemo iznenaditi?“ (reklama za automobil Nissan), „Znate li da smanjena gustoća kostiju može uzrokovati lomove i probleme sa zglobovima?“ (u reklami za Herbiko K2D3, sredstvo za jačanje kostiju). Na ta se pitanja ne očekuje odgovor; ona su zapravo prikrivene tvrdnje kojima se naglašavaju govornikovi stavovi i dojmovi (govornik odašilje tvrdnje da gledatelji zasigurno traže savršeno sredstvo za svoj imunitet, da vjerojatno imaju probavne probleme, da se mogu iznenaditi ponudom novih automobila, upozorava ih se da smanjena gustoća kostiju može uzrokovati velike zdravstvene probleme).

U spomenutim smo „Potjerama“ također zamijetili mnoštvo hiperbola, npr. „XXXL popusti za kuhinje po mjeri“ (reklama za „Lesninu“, salon namještaja),

<sup>34</sup> Isto, str. 32.

<sup>35</sup> Diana STOLAC–Anastazija VLASTELIĆ: *Jezik reklama*, Hrvatska sveučilišna naklada, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Zagreb–Rijeka, 2014. 40

<sup>36</sup> Sanda Lucija UDIER: *Reklama kao prototip medijskoga teksta*, u: Anita PETI-STANTIĆ i Mateusz-Milan STANOJEVIĆ: *Jezik kao informacija*, Zbornik radova s međunarodnoga znanstvenoga skupa Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku održanog od 11. do 13. svibnja 2012. u Zagrebu, Srednja Europa, Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, Zagreb, 2013. 177–178.



„Dizajn koji zavodi više od očiju!“ (reklama za automobil Peugeot 408), „Već 55 godina bez ijedne mrlje!“ (reklama za sredstvo za pranje rublja Faks helizim), „KIK – više nego što misliš!“/ „KIK – više Božića nego što misliš!“ (reklama za trgovinu KIK), „Najveći sajam u Srednjoj Europi – veći i bolji nego ikad!“ (reklama za 25. Biogradski sajam brodova), „Povezuje nas više od mreže!“ (Reklama za Hrvatski Telecom). Obavijesti i emocije vezane uz određene trgovine, proizvode, sajam, teleoperatera, prenaplaćavaju se da bi se istaknula njihova navodna izuzetnost.

U odgledanim su epizodama „Potjere“ u reklamama detektiraju i brojne metafore: za film „Odmazda“ kaže se da je „adrenalinski hit“, za automobil „Citroen Berlingo Business“ ističe se da je „pravi partner na cesti“, automobil „Peugeot 408“ opisuje se kao „iskustvo vožnje koji budi sva vaša osjetila“, prirodni preparat za pomoć u liječenju mokraćnih puteva „Urobalance“ reklamira se metaforom „vaše trenutno olakšanje“, a analgetik „Nalgesin“ kao „rješenje za bol“. U navedenim se primjerima povezuju prava i prenesena značenja riječi reklamiranih proizvoda, odnosno nazivi se za proizvode obogaćuju fiktivnim prikazima i maštovitim predodžbama (koje nas, dakako, trebaju potaknuti na kupnju jer ćemo se tada voziti sigurno, uživati u vožnji svim svojim osjetilima, brzo ćemo se osloboditi problema s mokraćnim mjehurom, bol će nestati u trenu i sl.).

U „Potjeri“ se zamjećuju i brojni epiteti: „Uz nove Podravka tekuće temeljce od vrhunskih sastojaka i kuhanje najfinijih jela teče prirodno.“, „Za zdrave kosti i vitalne zglobove – Herbiko K2D3“, Biorela – „puna dnevna doza vrhunskih betaglukana i dobrih bakterija“. Navedeni epiteti poetiziraju citirane iskaze.

U reklamama za „Dietpharm“ prepoznajemo anaforu i epiforu:

„Kad ti tijelo pošalje alarm – Magnezij Dietpharm!

Kad ti živci pošalju alarm – Magnezij Dietpharm!

Kad ti mišići pošalju alarm – Magnezij Dietpharm!“

Anafora, metafore i igra riječi uočavaju se u reklamama za teleoperatera „Telemach“:

„Kada gledaš na stvari drugačije, biraš L trio pakete!

Jer nemaš samo stotinu programa, već i cijeli videoklub bez naknade!

Jer ne dobivaš samo sport, nego prošireno sportsko iskustvo!

Jer nemaš samo internet, već optičku mrežu nove generacije!

I nemaš samo to, nego sve to imaš za 29 eura i 90 centi!

Citirane anafore, epifore, metafore i igra riječi naglašavaju značaj reklamiranih proizvoda, dodaju im prenesena značenja, ritmiziraju iskaze te ih obogaćuju glazbenim elementima.

U predahu „Potjere“ uočavamo i paradokse – „Paprikaš bez paprike!“ (u reklamama za Podravkinu „Vegetu“), „Toči benzin, vozi na struju.“ (reklama za automobil „Nissan“), oksimoron – „Mali veliki talenti!“ (reklama za Konzumovu akciju opremanja škola), parafraze – „Koliko para, duplo muzike“ (reklama za „BonBon“, mobilnu mrežu; temeljna fraza – „Koliko para, toliko muzike“), „Legenda koja se prenosi s nosa na nos“ (reklama za kapi za nos „Operil“; temeljna fraza – nešto se prenosi „s koljena na koljeno“), personifikacije – „Sylimarin Belupo pomaže jetri kad joj je svega previše!“, „Virusi, bakterije, toksini napadaju i iscrpljuju imunološki sustav.“ (reklama za sredstvo za jačanje imuniteta „Biorela“), „kockica koja otključava zatvor već za 8 sati! (voćna kocka za poticanje probave „Ortisan forte“), „U redu je peći nešto za ručak. Nije u redu da ručak peče vas“

(reklama za analgetik „Salvit acidorelief“) koji u reklame unose zabavne i humoristične elemente, spajaju „nespojivo“, preispisuju poznate uzrečice, ljudske osobine pridaju životinjama, stvarima i sl. „Karen Machleit, profesorica marketinga na Sveučilištu u Cincinnatiju, otkrila je da humor u oglašavanju poboljšava prodaju. Ako je oglas šaljiv, vjerojatnost da će potrošači prihvatiti tvrdnje oglašivača raste, a zajedno s njom i vjerodostojnost izvora, pa se tako šaljivi oglas u kojem sudjeluje poznata osoba još spremnije prihvaća.“<sup>37</sup>

U reklamama koje prekidaju „Potjeru“ prepoznajemo i gradaciju - „U novoj Večernjakovoj rubrici istražujemo, testiramo, otkrivamo proizvode i usluge“ (reklama za Barkod, rubriku Večernjega lista, vecernji.hrbar), rimu - „Za sve tegobe, za bolji dan - 'Magnezij Dietpharm!'“:

„Kad je kruh prazan i suh

A ja gladan kao vuk

Ima novi izvorni naziv

Margo natural je nenadmaziv!“ (jezična kreativnost, neologizam)

u reklami za margarin), „Dobar plan za brzi san!“ („Sleep rapid“, sredstvo za spavanje), „Žgaravicu ugasi, oporavak proglasi!“ (SOS reflux, sredstvo protiv žgaravice),

„Trebam te ja, poslije škole da

kažeš kako mi stoje nove očale

jesu li velike, jesu li male...“ (reklama za optiku „Anda“).

U reklami za automobil „KIA“, zamjećuje se „argument autoriteta“ – glumac Branko Đurić Đuro kaže: „Da se mene pita, svi bi vozili KIA!“

Iz promidžbenih poruka koje zaustavljaju „Potjeru“ izdvojiti ćemo i apele: „Zaštitite svoj imunitet!“ (reklama za Biorellu, sredstvo za jačanje imuniteta), „Recite NE boli na vrijeme! (reklama za Nalgezin), „Budite opet svoji!“ (Natural Wealth Zn + Se, za zdravlje štitnjače), „Oslobodite se zatvora preko noći uz još snažnije voćne kocke!“ (reklama za Ortisan forte), „Potražite u svim ljekarnama!“ (već spomenuti Uro-balance), „Nakon uspješne kupnje predahnite u XXXL restoranu i uživajte u ukusnim specijalitetima iz dnevne ponude. Zasladite se uz desert i priuštite najmlađima malo zabave“ (TV reklama za trgovinu namještaja „Lesnina“).

Od brojnih ćemo slogana u „Potjeri“ izdvojiti sljedeće: „Bauhaus – da bi bilo dobro!“, „Kad znaš bolje, biraš 'Telemach'!“, „Biorela imunoprotekt – moćna formula za snažan imunitet!“, „Salvit acidorelief – saveznik zdravih obitelji!“, „Lesnina – kreirajmo dom zajedno!“

Reklamirani se proizvodi katkad uspoređuju s drugim proizvodima: „Za razliku od sličnih proizvoda – jedini biljni lijek koji štiti jetru od djelovanja štetnih tvari, obnavlja je i potiče njenu funkciju!“ (reklama za Sylimarín), „Dok uobičajena sredstva za čišćenje samo površinski čiste, Sanytol čisti i dezinficira. Uklanja 99 % bakterija.“

U reklamama koje prekidaju „Potjeru“ ima mnogo stranih riječi i izraza: „Ultimativni crossover! (umjesto „Vrhunski uspjeh“; reklama za automobil

<sup>37</sup> Allan i Barbara PEASE: *Velika škola govora tijela, Neverbalno izražavanje, kulturološki uzorci sporazumijevanja i čitanje između redaka*, Mozaik knjiga, Zagreb, 2008. 84.

„Nissan“), „Unlimited tarifa! Plus airfryer na dar!“ (umjesto „Neograničena tarifa i friteza na dar!“; reklama za HT-ov mobitel „Xiaomi“), „Igraj online! (umjesto „Igraj na mreži!“; reklama za Lutriju.hr), „Predstavljamo novi 'Parodontax Active Gum Repair“ (umjesto „Predstavljamo novi 'Parodontax za aktivnu obnovu desni“), „Dobrodošli na Biograd Boat Show!“ (umjesto „Dobrodošli na Biogradski sajam brodova!“). Iz navedenih je primjera razvidno da se pretjeruje s uporabom engleskoga jezika, tj. da se hrvatski jezik nepotrebno onečišćuje engleskim (što je rezultat utjecaja globalizacije i poimanja engleskoga kao prestižnoga svjetskoga jezika, ali i linije manjega otpora i duhovne lijenosti); mnoge bi se engleske riječi iz spomenutog reklamnog diskursa mogle (i trebale!) zamijeniti hrvatskim.

### Zaključak

Reklame su zrcalo potrošačkoga društva i slike našega vremena. Televizijske promidžbene poruke snažno djeluju na čovjekov život: oblikuju javno mnijenje, utječu na čovjekovo razmišljanje, kreiraju njegove želje i potrebe, obavješćuju, uvjeravaju, zabavljaju, razveseljavaju (katkad i iritiraju), nude proizvode i usluge, savjetuju, poučavaju, upućuju, objašnjavaju, predlažu, tvrde, jamče, obećavaju, dijele komplimente, podilaze kupcu, odvođe u čarobne svjetove, potiču na kupnju, zrcale vrijednosti.

U jednoj epizodi „Potjere“ gledateljima se u petnaestak reklama nude proizvodi i usluge (automobili, namještaj, vitamini, dodatci prehrani, sredstva za čišćenja, usluge teleoperatera, optičara, liječnika, obrtnika itd.). Sve reklame rezultat su pokušaja kreativnog osmišljavanja sadržaja, „tvornice snova“, „lijepo upakirane priče“ čiji je cilj prodati proizvod ili uslugu, tj. doprijeti do širokoga kruga potencijalnih kupaca. Reklame koje se emitiraju tijekom „Potjere“, tj. koje zaustavljaju „Potjeru“ oblikovane su u skladu s važećim/ aktualnim marketinškim uputama, kako sadržajno (problem – rješenje – značajke proizvoda – poticaj na kupnju), tako i jezično-stilski (jednostavnost, razumljivost, jezična ekonomičnost, apeli, slogani, uporaba stranih riječi, retoričkih figura itd.). Reklame su uglavnom precizne i jasne; njihovi se sastavljači koriste hiperbolama, retoričkim pitanjima, metaforama, personifikacijama, paradoksima, rimom itd.), stranim riječima (mahom iz engleskoga – prestižnoga i pomodnoga jezika). Najviše promidžbenih poruka dolazi iz farmaceutske industrije, telekomunikacija, automobilske, prehrambene, drvne industrije, zdravstva i sl. Ciljana je publika promidžbenih poruka raznolika – muškarci, žene, djeca. Reklame koje zaustavljaju „Potjeru“ promiču vrijednosti solidnoga životnog standarda (voziti se pristojnim automobilom, kupovati kvalitetne proizvode povoljno, čuvati i održavati dobro zdravlje, konzumirati prirodna sredstva za zaštitu imuniteta, održavati čistoću (zaštiti se od toksina), hraniti se zdravo, imati dobru probavu, koristiti se vrhunskim sredstvima za pranje rublja, ne trpjeti bol. Odgledane su reklame prosječne kvalitete (teško je ostvariti u tom području visoke umjetničke domete – biti zanimljiv, zabavan, lucidan, kreativan, originalan). U elitnom terminu „Potjere“ očito oglašavaju najbogatiji, a ne najbolji.

### Literatura

- Krešimir BAGIĆ: *Rječnik stilskih figura*, Školska knjiga, Zagreb, 2012.
- Boris BELAN: *Ma tko samo smišlja te reklame?!? Prvi hrvatski priručnik o pisanju reklamnih poruka*, Rebel, Zagreb, 2008.
- Cjenik oglašavanja Hrvatske radiotelevizije s općim uvjetima*: Zagreb, 2019.
- Miroslav FELLER: *Psihodinamika reklame*, Naklada Breza, Zagreb, 2022.
- Nataša GOVEDIĆ: *Televizija kao medij i TV reklama kao njegov najsavršeniji izraz*, *Medijska istraživanja*, 1995/2. 227–241.
- Sonja MILJKOVIĆ KHARBOUTLY, *Hrvatska TV reklama/ Croatian Commercial Messages on Television*, *Govor*, god. XXII, 2005., br. 2, str. 145–154.
- Allan i Barbara PEASE: *Velika škola govora tijela, Neverbalno izražavanje, kulturološki uzorci sporazumijevanja i čitanje između redaka*, Mozaik knjiga, Zagreb, 2008.
- Diana STOLAC–Anastazija VLASTELIĆ: *Jezik reklama*, Hrvatska sveučilišna naklada, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Zagreb–Rijeka, 2014.
- Sanda Lucija UDIER: *Reklama kao prototip medijskoga teksta, Jezik kao informacija*. Zbornik radova s međunarodnoga znanstvenoga skupa Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku održanog od 11. do 13. svibnja 2012. u Zagrebu, *Srednja Europa*, Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, Zagreb, 2013., str. 177–191.

### Internetski izvori

- Potjera* – HRT, <https://potjera.hrt.hr>, [06/01/2024]
- Potrošačko društvo, Hrvatska enciklopedija*, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013.-2024., <https://www.enciklopedija.hr/članak/497957>., [06/01/2024]

### Abstract

#### COMMERCIALS THAT INTERRUPT “THE CHASE“

#### Content and stylistic features of commercial discourse in the break of the popular quiz

This paper analyzes the content, values, linguistic and stylistic features of TV commercials that are shown during the break of the very popular and watched quiz “The Chase“ on the First Programme of Croatian Television (commercials in breaks of 12 “The Chase“ quiz during October 2023 were analyzed). The mentioned commercials promote safety, comfort, a casual lifestyle (driving a solid car, buying quality goods at reasonable prices in pleasant stores), preserving health and maintaining cleanliness (protecting person from viruses, bacteria and toxins, eating healthy, improving digestion, relieving pain, using top-quality laundry detergents, etc.). Conciseness, comprehensibility, clarity, poeticity, rhetorical questions, hyperboles, metaphors, epithets, anaphoras, personifications, word games, rhymes, words of foreign (mainly English) origin, etc. are the lexical and stylistic features of analyzed commercials of analyzed commercials.

*Key words: TV commercials, “The Chase“, contents and values, stylistic features*

**Tomić, Draženko****MEDICINSKO-ETIČKO PROPITIVANJE SPOLNOSTI U  
MLADENAŠTVU PREMA GLASNIKU HKLD-a****Uvod**

Cilj istraživanja je ukazati na neke stavove u svezi spolnosti u mladenaštvu prema uradcima iz *Glasnika Hrvatskoga katoličkoga liječničkoga društva (Glasnik HKLD-a)*.<sup>1</sup> Od sveg objavljenog u ovom časopisu do 2021. god. nešto više od 850 bibliografskih jedinica (tj., 40 % sveg napisanog) se može označiti kao bioetička građa. Od tih »bioetičkih bibliografskih jedinica« njih 4,4% (37 kom) sasvim ili barem djelomično se bave spomenutim temama, i to 17 članaka, 12 različitih izvjava i 8 izvješća s predavanja, simpozija te vijesti. O spolnosti mladih intenzivnije je pisano 2003. godine. Naime, te su godine u *Glasniku* objavljeni radovi s tečaja „Seksualnost u adolescentnoj dobi: duševne i tjelesne posljedice neznanja“, Zagreb 2002. Zatim, o obveznom cijepljenju djevojčica protiv HPV-a više se pisalo 2007. god. te o spolnom i zdravstvenom odgoju intenzivnije 2004. i 2005. god.

U prvom dijelu ovog članka nalaze se natuknice o djetetu, spolnosti i pubertetu. U drugom dijelu članka su promišljanja liječnika o spolnosti djece i mladih u školskom razdoblju. U trećem dijelu članka se nalazi prikaz rasprava o obveznom cijepljenju protiv HPV-a, a zatim i o sporenjima u svezi zdravstvenog i spolnog odgoja u školama. U petom poglavlju se daju smjernice za prepoznavanje spolno zlostavljane djece. Ovaj članak je dio projekta istraživanja i prezentiranja bioetičkih sadržaja u *Glasniku HKLD-a*.

**Djeca, spolnost i pubertet**

Djeca se za spolnost počinju zanimati od treće godine života, tvrdi Krapac. *Model razvojnih faza* tumači spoznajni tijek o spolnosti kod djece na ovaj način: prvo se razvija *spolni identitet* (svrstavanje sebe u žensko ili muško biće), zatim slijedi *spolna stabilnost* (svijest da će dječak odrastanjem postati muškarac, a djevojčica žena) i na kraju se javlja *spolna dosljednost* (shvaćanje da je nečiji spol trajna osobina i da se ne može promijeniti drukčijim odijevanjem ili ponašanjem). Nadalje, adolescentsku dob karakteriziraju tri prepoznatljive krize – identiteta, autoriteta i spolnosti – koje se izražavaju u traženju smisla postojanja, preispitivanju i/ili odbacivanju vrijednosti odraslih te istraživanju granica seksualnosti. To posljednje, ukoliko izostane adekvatna odgojno-obrazovna poduka, može se zbog izobličenih, iskrivljenih ili manjkavih podataka (spoznajno)

<sup>1</sup> Iscrpno o *Glasniku HKLD-a* vidjeti: Draženko TOMIĆ, *Strukturni i tehnički dosezi Glasnika HKLD-a*, Glasnik Hrvatskoga katoličkoga liječničkoga društva (U nastavku: Glasnik HKLD-a), 2021/3. 4–18; Draženko TOMIĆ, *Bibliografija Glasnika HKLD-a 1991–2020*, Glasnik HKLD-a, 2021/3. 19–323.

pogrešno formirati. Otud je djeci o temama spolnosti potrebno dati obrazloženja na njima shvatljiv način, zaključuje Krapac.<sup>2</sup>

Dječaci i djevojčice trebaju imati modele da bi se razvili u muškarce i žene, tvrdi Burke: „Nijedan se dječak ne razvije u muškarca ako ne prođe kroz adolescenciju u kojoj nauči što je svojstveno muškarcu, upozna izazove muškosti i kako se treba suočiti s njima. Sa sličnim se izazovom suočavaju djevojke, kojima je teže nego dječacima steći spolni identitet. Djevojka se ne može razviti u ženu bez jednog ili više modela, koji joj pružaju primjer ženskosti. Pravi spolni odgovor mora identificirati različita svojstva muškosti i ženskosti, pokazati njihove primjere mladim osobama u želji da u njima izazovu osobne i željene odgovore.“<sup>3</sup> Burke dodaje da se danas malo očeva usuđuje reći svojim sinovima da budu čvrsti ili hrabri, ukazati im na hrabrost kao mušku osobinu. A još manje majki danas se usuđuje reći svojim kćerkama da budu brižne i obzirne, ukazati im na *brigu za druge* kao žensku osobinu. Burke nastavlja: „Veliko je nerazumijevanje uloga kada se roditelji natječu u stjecanju autoriteta, ali ne i u davanju podrške. U žene postoji instinkt davanja podrške i utočišta, no mnoge ga žene danas zanemaruju pa čak i odbacuju pomisao o tome da žena ima posebnu sposobnost pružanja podrške; kao da bi njezino prihvaćanje bilo priznanje vlastite slabosti, a ne zapravo potvrda da - budući da smo svi slabi - trebamo podršku koju vrlo često može pružiti samo žena. Dobro razvijena spolna komplementarnost u roditelja daje obiteljskom životu veliku snagu. Djeca će radije iznijeti svoje probleme roditeljima kojima mogu pristupiti alternativno prema naravi problema. Teško da će imati mnogo povjerenja u roditelje za koje osjećaju da su zaokupljeni borbom za prevlast.“<sup>4</sup>

### O spolnosti sa stanovišta školskog liječnika

Liječnici školske medicine su prije 20 godina konstatirali kako među mladima vlada veliko neznanje o spolnom životu, da među njima prevladavaju iskrivljeni pojmovi o spolnom moralu. To je posljedicu imalo sve više trudnoća i porođaja u mladenaštvu. Liječnici se zalažu za educiranje kao način rješavanja problema spolnog odgoja mladih. No, istom nalaze da roditelji takve teme prebacuju na škole, da se pak u školama o toj temi premalo čuje te da su mladi zbunjeni onim što doznaju iz medija.<sup>5</sup> Šubarić upozorava na senzacionalističko pisanje medija,

<sup>2</sup> Dunja KRAPAC: *Kako i kada razgovarati o seksualnosti s mladima*, Glasnik HKLD-a, 2003/1. 23–26. (U nastavku: KRAPAC, 2003.)

<sup>3</sup> Cormac BURKE: *Spolni identitet u braku i obiteljskom životu*, Glasnik HKLD-a, 2003/4. 28–38, na 34. (U nastavku: BURKE, 2003.) O nužnosti spolne identifikacije slično i: Rick FITZGIBBONSOM: *Medicinsko nalične homoseksualnog ponašanja*, Glasnik HKLD-a, 2003/4. 60–64. (U nastavku: FITZGIBBONSOM, 2003.)

<sup>4</sup> BURKE, 2003, na p. 33.

<sup>5</sup> Ivica RUŽIČKA: *Katolički liječnici i katolički prosvjetni djelatnici o sponom odgoju mladih 11. veljače 2002.*, Glasnik HKLD-a, 2002/2. 20.

sve više depresivne i nesretne djece u ordinacijama, konačno i značajan porast spolno prenosivih bolesti u sve mlađoj životnoj dobi.<sup>6</sup>

Prvi školski liječnik u RH postavljen je 1893. i to za gimnaziju i realku u Zagrebu. Prva školska poliklinika datira iz 1924. godine, a prva specijalizacija iz školske medicine ostvarena je 1951. godine, ističe Šubarić. Upravo su specijalisti školske medicine do 1998. godine u primarno zdravstvenoj zaštiti skrbbili o zdravlju djeteta, provodili i preventivnu i kurativnu djelatnost. Prednosti školske medicine u RH (2003.) su: 1. očuvana primarna zdravstvena zaštita i populacija kojoj je zaštita namijenjena; 2. postojanje nadležnosti nad školom kao posebnim okruženjem; 3. postojanje jedinstvenih preventivnih programa; 4. liječnici su ovlašteni skrbiti o djeci s posebnim potrebama, 5. postoji mogućnost primjene individualnog i populacijskog pristupa; 6. očuvana je edukacija i unapređenje metoda rada za liječnika školske medicine. Nedostaci školske medicine unatrag 20 godina (2003.) u RH su: 1. značajno smanjenje savjetovanišnog, odgojnog i individualnog rada što je rezultat osobne nemotiviranosti kao i nedostatkom nastavnih pomagala; 2. nedostatna suradnja s postojećim djelatnostima primarne zdravstvene zaštite (obiteljski liječnik, pedijatar), s školskim osobljem i roditeljima; 3. nedostatak drugih stručnjaka na terenu (psiholozi, pedagozi, defektolozi), posebno na udaljenim područjima; 4. previsok normativ za postojeće programe – tad je u Hrvatskoj 136 timova školske medicine skrbbilo za oko 600.000 školske djece, što je prosječno 4.500 djece po jednom timu; 5. ograničena mogućnost intervencije školskog liječnika nakon otkrivenog zdravstvenog problema.<sup>7</sup>

U školi se obično ne ulazi u područje intimnog života pa je spolnost i nadalje na neki način tabu tema, odnosno, u školi se spolnosti pristupa s tjelesno-biološkog stanovišta. Krapac sljedeće tvrdnje označava kao zablude: znanje o nečemu utječe na ponašanje i to po principu reciprociteta „što je više spoznaja, to je odgovornije ponašanje“; za poimanje spolnosti dovoljna je informacija o tjelesnim promjenama u doba puberteta, kao pojava mjesečnice odnosno polucije; učenje o anatomiji i fiziologiji reproduktivnih organa trebalo bi biti okosnica programa spolnog odgoja.<sup>8</sup>

Prema Šubarićevoj, naveden je popis tema koje se u osnovnim školama (2003.) obrađuju s po jedan sat: pubertet (5. razred), adolescent u kući i školi (7. r.), humani odnos među spolovima, spolno prenosive bolesti, planiranje obitelji, sprečavanje začeca (8. r.). U srednjoj školi: planiranje obitelji i sprječavanje trudnoće (1. r.), spolno prenosive bolesti (3. r.), brak kao ravnopravna zajednica dvaju ličnosti (4. r.).<sup>9</sup> Nastavničke cjeline vezane uz spolnost kroz plan i program katoličkog vjeronauka o osnovnoj školi (2003.) donosi Bubaš: u 6. razredu o spolnosti u službi ljubavi i života gdje se razglaba o smislu ljudske seksualnosti

<sup>6</sup> Željka ŠUBARIĆ: *Prikaz nastavnog programa iz školske medicine s područja ljudske seksualnosti za osmogodišnju i srednju školu (šk. God. 2001/2002) uz kritički osvrt na postojeći program i njegovu primjenu*, Glasnik HKLD-a, 2003/1. 5–8. (U nastavku: ŠUBARIĆ, 2003.)

<sup>7</sup> ŠUBARIĆ, 2003.

<sup>8</sup> KRAPAC, 2003.

<sup>9</sup> ŠUBARIĆ, 2003.

(spolnosti); o pubertetu kao vremenu prelaska iz djetinjstva u odraslu dob; o začeću, trudnoći i rađanju; o kršćanskom moralnom vrednovanju na području seksualnosti. U 7. razredu čini se da tih tema nema, dok se u 8. razredu govori o ovim temama: prijateljstvo kao preduvjet skladnog ljudskog i vjerničkog rasta; faze čovjekova rasta prema sve većoj zrelosti; pubertet kao etapa čovjekova razvoja; istinska ljubav i prenošenje života kao smisao spolnosti; zloupotreba ljudske spolnosti; spolnost kao dar i zadatak; kršćanski brak i celibat kao dva moguća načina življenja ljudske spolnosti.<sup>10</sup> Malovac, za vjeronauk u srednjim školama, piše nekakve meditacije o spolnom životu.<sup>11</sup>

Dob u kojoj s mladima treba razgovarati o spolnosti ne može se administrativno odrediti, tvrdi Krapac. Valja poštivati načela razvoja, kako tjelesnog, tako i spoznajnog, moralnog, psihičkog i duhovnog. Na pitanje, kako realizirati razgovor s mladima o spolnosti, Krapac predlaže ove mogućnosti:

- prije dogovaranja aktivnosti anketirati učenike kako bi se rad strukturirao prema prijedlozima razredne zajednice; koristiti satove razredne zajednice za raspravljanje o temama iz područja spolnosti,

- cijeniti povjerenje onog tko želi podijeliti svoju intimu i dogovoriti vrijeme razgovora s njim, vodeći brigu da do susreta ne protekne predugo vremena,

- organizirati razgovore interdisciplinarnog tipa u vrijeme dok nije izražen čimbenik umora; organizatori i koordinatori bi mogli biti sami učenici,

- analizirati program nastavnih predmeta koji svojim sadržajima zadiru u područje seksualnosti, te primijeniti korelaciju i integraciju u sklopu redovne nastave;

- izraditi priručnik u kojemu će mladima najzanimljivija područja bit objašnjena interdisciplinarno uvažavajući holistički pristup.<sup>12</sup>

Prilikom razgovora s mladima o spolnosti treba:

- biti otvoren za različita pitanja, jer ako informacija ne dođe od kompetentnih osoba, zainteresirani će ih možda potražiti na neprimjerenim mjestima,

- poštivati individualni razvoj te interes za pojedina područja, o općenitim dilemama u svezi seksualnosti razglabati s većom skupinom, a o delikatnijim temama koje mogu biti uvjetovane i spolnim razlikama razglabati s manjom skupinom, dok vrlo intimne probleme valja rješavati pojedinačno,

- govoriti razumljivim rječnikom, isključivo znanstvenu istinu, uvažavajući čovjeka kao tjelesno, psihičko, duhovno, moralno i socijalno biće (*holistički pristup*),

- odgovarati prirodno, čak i na provokativna pitanja, bez zgražanja, osude, etiketiranja, duboko humano i u skladu s temeljima ljudske naravi; ukazivati na

<sup>10</sup> Mihaela BUBAŠ: *Teme vezane uz spolnost kroz plan i program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi*, Glasnik HKLD-a, 2003/1. 13–18.

<sup>11</sup> Stjepan MALOVEC: *Vjeronauk u srednjim školama u pitanjima spola i seksualnosti*, Glasnik HKLD-a, 2003/1. 19–22.

<sup>12</sup> KRAPAC, 2003.



uzročno-posljedične veze, predvidjeti moguće posljedice raznolikih ponašajnih pristupa,

– izbjegavati vrednovanje osobe sa seksualno nezrelim, neodgovornim ili neodgovarajućim ponašanjem, raspravljati samo o činu ili pristupu, npr. kod promiskuiteta, homoseksualnosti i sl.,

– na izravna pitanja odgovarati izravno, odnosno, ukoliko se dvoji o točnosti odgovora, potražiti odgovor naknadno ili angažirati kompetentnu osobu.<sup>13</sup>

Prema pisanju *Glasnika HKLD-a* neke opće teme na koje bi se moglo upozoriti mlade jesu:

– *spolno prenosive bolesti* (SPB) kao jedan od najčešćih uzroka neplodnosti, i to čak u 35% do 65% slučajeva. Šperanda tvrdi da izuzev suzdržavanja i/ili odnosa s vlastitim partnerom ne postoji sigurna metoda zaštite od SPB. Među bolestima prednjače klamidijaza i mikoplazmoza.<sup>14</sup> Škerk sažima ključne podatke o infekcijama *Chlamydia trachomatis*, HIV-om i HPV-om u segmentima koji se tiču prijenosa infekcije i profilakse te daje praktične informacije o tim SPB.<sup>15</sup> Topalović također piše o prijenosu uzročnika bolesti koji mogu izazvati teže komplikacije i mogući sterilitet (*Chlamydia trachomatis*, HPV, *Trichomonas vaginalis*, *Candida albicans*, *Neisseria gonorrhoeae*) te naglašava adekvatno obrazovanje adolescenata o SPB. Piše da u svijetu godišnje ima oko 250 milijuna novih slučajeva zaraženih SPB, među kojima svakako prednjači zaraza *klamidijom*, što povećava učestalost karcinoma cerviksa, tubarnu neplodnost i zdjelične upalne bolesti. Topalović smatra kako je najbolja zaštita od spolno prenosivih bolesti veza s vjernim partnerom.<sup>16</sup> Čuk, nakon konstatacije da spolno prenosive bolesti imaju višu prevalenciju u urbanim sredinama, dalje piše: „Nažalost, uslijed opasnosti od zaraze mnogi ljudi misle da je jedino bitno tinejdžerima dati prezervative i kontracepciju i da tada mogu raditi što god hoće, jer su tako sigurni. Međutim, takav pristup može promicati rizično spolno ponašanje jer osjećaj sigurnosti može gurnuti tinejdžere u promiskuitet i rizične spolne odnose.“<sup>17</sup> Čuk donosi i rezultate nekih istraživanja prema kojima dosljedna uporaba prezervativa rezultira 80% smanjenjem incidencije HIV-a, međutim kumulativna upotreba vrlo vjerojatno rezultira zarazom. Tvrdi se da prezervativ ne štiti od HPV-a.

– *kontracepcija i prekid trudnoće* mogu biti popratni fenomeni preranog, još uvijek emocionalno nezrelog, spolnog ponašanja adolescenata. Ginekolog Suzana Perinčić i psihijatar Robert Perinčić tvrde kako je poticanje mladih na upotrebu kontracepcije dovelo ne samo do sve češćeg korištenja kontraceptiva,

<sup>13</sup> KRAPAC, 2003.

<sup>14</sup> Žarko ŠPERANDA: *Umjetna oplodnja. Metode oplodnje „in vivo“*, Glasnik HKLD-a, 2003/1. 52–57. (U nastavku: ŠPERANDA, 2003.)

<sup>15</sup> Višnja ŠKERK: *Spolno prenosive bolesti s posebnim osvrtom na infekcije uzrokovane klamidijom trahomatis, B-hepatitis i HIV-bolest*, Glasnik HKLD-a, 2003/1. 68–72.

<sup>16</sup> Zlatko TOPALOVIĆ: *Spolno prenosive bolesti (SPB)*, Glasnik HKLD-a, 2003/1. 73–77.

<sup>17</sup> Martin ČUK: *Promišljanje o spolnom odgoju*, Glasnik HKLD-a, 2006/1. 13–16, na p. 13. (U nastavku: ČUK, 2006.)

nego i do sve ranijeg stupanja u spolne odnose. Naglasak stavljaju na moguće nuspojave, komplikacije, rizike i posljedice za plodnost. To je opet povećalo zaraženost spolno prenosivim bolestima, ali i adolescentske trudnoće. Donose tehničke podatke o kontracepciji i prekidu trudnoće kao i o metodama prevencije poroda te sve to upotpunjuju statističkim podacima za RH i EU. Autori se zalažu za prevenciju i savjetovanje mladih o rizicima i posljedicama neodgovornog spolnog ponašanja.<sup>18</sup> Čuk tvrdi da je provedeno premalo studija koje se bave utjecajem hormonske kontracepcije na zdravlje adolescentica.<sup>19</sup>

– *optimalna reproduktivna dob* spomenuta je u kontekstu govora o suvremenim uzrocima neplodnosti. Šperanda tvrdi da bi mlade trebalo informirati o (često neuspješnim) pokušajima začeća nakon što prođe optimalna reproduktivna dob.<sup>20</sup> Donijet je i podatak kako porast dobi roditelja u Velikoj Britaniji postaje javnozdravstveno pitanje zbog kojeg bi bilo dobro prionuti edukaciji žena o rizicima neplodnosti vezanim za životni vijek roditelja. Navedeni su i neki razlozi tom suvremenom trendu: obrazovanje, karijera, želja za financijskom neovisnošću, poteškoće u stvaranju stabilne veze, lako dostupna kontracepcija.<sup>21</sup>

– *optimalna fizička, psihička i moralna zrelost* preduvjet su za adekvatno prakticiranje spolnosti. Autori Perinčić tvrde da sve raniju spolnu zrelost ne prate psihološki i socijalno-ekonomski aspekti zrelosti. Današnji način i kakvoća života ubrzali su početak spolne zrelosti. Autori ističu da je u prošlosti pubertet bio prijelaz iz djetinjstva u zrelu dob, dok je danas pubertet nastavak djetinjstva. Godine 1700. srednja dob mutiranja dječaćkih glasova u zboru u Leipzigu bila je 18 god., navode autori, a danas je to 13,5 godina. Srednja dob menarhe bila je nekad oko 17 godine života, a danas je oko 13. godine.<sup>22</sup> Primjereno moralno obrazovanje mladih u području spolnosti prema Nikiću podrazumijeva: moral kao pripomoć realizaciji osobnosti; moralne karakteristike učitelja/odgajatelja kao preduvjet za prihvaćanje ispravnog pojma o spolnom ponašanju; moralne kvalitete adolescenata kao preduvjet za prihvaćanje ispravnog učenja o spolnosti; upoznavanje s nekim konkretnim izazovima u moralnom ponašanju adolescenata u području seksualnosti; iskustvo zaljubljenosti i patnje; učinkovita pravila u odgoju za ljubav.<sup>23</sup>

– *istospolna privlačnost* tema je o kojoj Marušić piše prema *Američkom savjetu pedijataru* navodeći razloge zbog kojih bi trebalo pozvati nastavnike i zakonodavce da odbace politike koje uvjetuju da djeca prihvate kao normalan

<sup>18</sup> Suzana PERINČIĆ–Robert PERINČIĆ: *Kontracepcija i prekid trudnoće u adolescentnoj dobi*, Glasnik HKLD-a, 2003/1. 58–67. (U nastavku: PERINČIĆ, 2003.)

<sup>19</sup> ČUK, 2006.

<sup>20</sup> ŠPERANDA, 2003.

<sup>21</sup> \*\*\*: *Kratke vijesti. Odgađanje majčinstva je „javnozdravstveno pitanje“*, Glasnik HKLD-a, 2009/3, 50.

<sup>22</sup> Sam početak puberteta, pišu autori Perinčić, najvećim dijelom je genetski uvjetovan, ali i čimbenicima okoliša. Navode kako će djeca koja žive bliže Ekvatoru, djeca na nižim nadmorskim visinama, djeca u gradovima, deblja djeca ranije zakoračiti u pubertet nego li ona u sjevernim zemljama, sa sela ili mršavija djeca. PERINČIĆ, 2003.

<sup>23</sup> Mijo NIKIĆ: *Moralni aspekti spolnog odgoja*, Glasnik HKLD-a, 2003/1, 78–86.

život u kojem se kemijski i kirurški oponaša suprotni spol: 1. Ljudska je spolnost objektivna biološka binarna karakteristika: „XY“ i „XX“ genetički su markeri zdravlja, a ne genetički markeri poremećaja. 2. Nitko se ne rađa s rodom. Svatko se rađa s biološkim spolom. Rod (svijest i osjećaj samoga sebe ili kao muškarca ili kao žene) sociološki je i psihološki koncept, a ne objektivni biološki koncept. 3. Vjerovanje osobe da je on ili ona nešto što nije u najboljem je slučaju znak konfuznog mišljenja. Kada inače zdrav biološki dječak vjeruje da je djevojčica, ili inače zdrava biološka djevojčica vjeruje da je dječak, postoji objektivni biološki problem koji se nalazi u umu, ne u tijelu, te bi ga se trebalo liječiti kao takvog. 4. Pubertet nije bolest, a hormoni koji zaustavljaju pubertet mogu biti opasni. 5. Prema DSM-u V, čak 98% dječaka s poremećajem roda i 88% djevojčica s poremećajem roda s vremenom prihvate svoj biološki spol nakon što prirodno prođu kroz p 6. Djeca koja koriste blokatore puberteta kako bi oponašali suprotni spol morat će uzimati hormone suprotnog spola u kasnijoj adolescenciji. 7. Stope samoubojstava dvadeset su puta veće među odraslima koji uzimaju hormone suprotnog spola i prođu operaciju promjene spola. 8. Uvjetovanje djece kako bi vjerovala da je život kemijskog i kirurškog oponašanja suprotnog spola normalan i zdrav jest zlostavljanje djece. Podržavanje rodnih poremećaja kao normalnih putem javnog obrazovanja i zakonskih politika zbunit će djecu i roditelje.<sup>24</sup> Fitzgibbons tvrdi kako je istospolna privlačnost izraz unutarnjih emocionalnih sukoba, konkretno poremećaja spolnog identiteta. Kaže kako suvremeno okružje povlađuje poremećaju spolnog identiteta bez da ukazuje na poteškoće povezane s tim.<sup>25</sup>

– *prenatalna osjetilna interakcija* djeteta i trudne majke ima prema Hodžiću veliku važnost u pristupu i prakticiranju trudnoće, što može biti jedan od brojnih doprinosa odgovarajućem somatskom, psihičkom i emocionalnom formiranju djetetove osobnosti.<sup>26</sup>

### Obvezno cijepljenje kao preventiva protiv HPV-a

Pitanje obveznog cijepljenja školske djece kao preventiva protiv *human papiloma virusa* (HPV) svojevremeno je potaklo neke dileme u svezi opravdanosti obveznog karaktera tog cijepljenja. Gostin i De Angelis tvrde da se cijepljenjem djevojčice diskriminira u odnosu na dječake; postavljanju pitanje naknada u slučaju neželjenih posljedica cijepljenja; obzirom na relativno nisku prevalenciju

<sup>24</sup> Matko MARUŠIĆ: *Judith A. Reisman. „Seksualna sabotaza“ Naklada Benedikta, Zagreb, 2014., Glasnik HKLD-a, 2014/2. 62–63. (U nastavku: MARUŠIĆ, 2014.)* U ovom osvrtu Marušić uz ostalo prenosi Reismanove stavove: „Malo po malo, država je sebi prigrabila veće pravo odgajanja djece nego njihovi roditelji, a državu predstavljaju sljedbenici Kinseyeva učenja, i tko god im se suprotstavi biva ismijan i vrijeđan sve dok ga se ne ušutka. U ime Kinseyeve 'znanosti' zabranjuje se, tabuizira i iskrivljuje stvarna znanost; autoriteti poput Darwina, Freuda, Ericksona i Fromma se prešućuju...“ MARUŠIĆ, 2014.

<sup>25</sup> FITZGIBBONSOM, 2003. O navedenoj problematici i članak: Gilles BERNHEIM: *Homoseksualni brakovi, roditelji istoga spola i usvajanje djece. – II. dio, Glasnik HKLD-a, 2013/3. 32–35.*

<sup>26</sup> Petar-Krešimir HODŽIĆ–Rafaela MRDJEN-HODŽIĆ: *Trudnoća i skroviti život predrođenčeta u majčinoj utrobi – prijeko potrebna saznanja za podučavanje mladih o pitanjima spolnosti, Glasnik HKLD-a, 2003/1. 34–43.*

HPV-genotipova povezanih s rakom grlića maternice (3,4%) i obzirom na nepoznate dugoročne učinke cjepiva, smatraju da nije mudro od 12-godišnje djevojčice s vrlo niskim rizikom od razvoja navedenog raka zahtijevati da se obvezno cijepi. Autori pišu da bi djevojčici u svrhu dobivanja njezine informirane privole na cijepljenje trebalo reći: „Ove tri injekcije će te vjerojatno zaštititi od infekcije koju možeš dobiti samo spolnim odnosom, ali ispitivanja nisu još pokazala koliko dugo zaštita traje ili može li cijepljenje imati nuspojava na tvoje zdravlje.“<sup>27</sup>

Obvezno cijepljenje protiv HPV-a za vrijeme pohađanja škole izgleda da nije podržalo ni *Američko udruženje pedijatara*. Protiv su tog da se iz škole isključuje ona djeca koja odbiju cijepljenje protiv spomenute bolesti. Svoj stav argumentiraju na ovaj način: cjepivo prevenira bolest koja se prenosi samo spolnim kontaktom; većina djece u dobi od 9-12 godina nisu seksualno aktivna, a neki nisu ni ušli u pubertet; proglašavanje obaveznim cijepljenje u ranoj životnoj dobi (9. god.) postavlja etičku dilemu; svakako bi valjalo prije cijepljenja pojasniti djetetu i roditeljima koristi i moguće posljedice cjepiva; liječnici bi trebali upoznati roditelje i djecu s vrijednostima seksualne apstinencije kao jedinog načina kojim se u potpunosti eliminiraju rizici koji prate seksualnu aktivnost.“<sup>28</sup>

Povodom mogućnosti uvođenja obaveznog cijepljenja djece od 12 god. i starije, McQueen iznosi prigovore *Kanadskog katoličkog bioetičkog instituta* o načinu promidžbe cjepiva protiv HPV-a: uzimajući u obzir činjenicu da se virus prenosi jedino spolnim putem, pozivaju na spolnu suzdržanost i pridržavanje spolnog odnosa samo za brak; pozivaju na obrazovanje za odgovorno spolno ponašanje; osuđuju stav društva da je spolni odnos dobar sve dok je čovjek zaštićen; iznose sumnje o učinkovitosti cjepiva protiv HPV; upućuju na njegovu visoku cijenu (380 dolara). Zaključuju „Kad sve navedeno uzmemo u obzir, čini se da 'puštanje u promet' ovog cjepiva nije bez ozbiljnih etičkih zamjerki. Ako postoji žurba za uvođenjem općih programa probira za djevojke od 6. ili 8. razreda nadalje, bez detaljnijeg osvrta na navedena pitanja, onda je grdno poremećen način na koji se danas u društvu vrednuju mlade djevojke i žene.“<sup>29</sup>

<sup>27</sup> Lawrence O. GOSTIN, Catherine D. DE ANGELIS: *Obvezatno cijepljenje protiv HPV-a. Dobrobit pučanstva ili osobna korist?*, Glasnik HKLD-a, 2007/3-4. 9-11. na p. 10.

<sup>28</sup> \*\*\*: *Stav Američkog udruženja pedijatara o cijepljenju protiv HPV-a*, Glasnik HKLD-a, 2007/3-4, 15-16. Prema jednom izvještaju, liječnici se „odriču“ roditelja koji odbijaju cjepiva za djecu Sve se više američkih pedijatara „odriče“ roditelja koji odbijaju cijepljenje svoje djece. Istraživači cjepiva navodi kako se čini da takva praksa raste, unatoč činjenici da liječnička društva pojedina cjepiva ne preporučuju. Dr. Diekema je pisao o politici Američke akademije za pedijatriju (AAP) prema onima koji odbijaju cijepljenje, koja preporuča da liječnici raspravljaju o tom problemu tijekom više posjeta roditelja, ali da se roditeljima dopusti njihov izbor. Naime, većina pedijatara smatra da je sprječavanje bolesti cijepljenjem jedna od njihovih primarnih dužnosti (online.wsj.com). \*\*\*: *Liječnici se 'odriču' roditelja koji odbijaju cjepiva za djecu*, Glasnik HKLD-a, 2011/3-4. 52.

<sup>29</sup> Moira McQUEEN: *Humani papiloma virus, Gardasil i programi cijepljenja*, Glasnik HKLD-a, 2007/3-4. 20-21. Spomenuti su i neki sporni slučajevi. Tako Američki Centar za kontrolu bolesti (CDC) naredio je tvornici Merck & Co. da prestane agresivno lobirati da sve američke savezne države uvedu zakon prema kojem bi sve mlade djevojke trebale biti cijepjene protiv spolno prenosivih bolesti njihovim cjepivom. Kampanju je vodila udruga „Žena u vladi“ koju je tvrtka podupirala. \*\*\*: *Centar za kontrolu bolesti naredio je Mercku. „Zaustavite kampanju!“*, Glasnik HKLD-a, 2007/3-4. 12.

Glede ove teme, ukazivano je i na pravo roditelja da kao naravni i zakonski skrbnici odluče o cijepljenju vlastite djece. Opetovano je upozoreno na moguće nuspojave cjepiva, na postojanje alternativa za izbjegavanje HPV infekcija, na relativno visoku cijenu cjepiva i drugo.<sup>30</sup> Neki autori ukazuju i na druge pojave. Tako, Sasieni na osnovu nekih studija ukazuje na mogućnost veće izloženosti HPV-u žena koje koriste kombinirane oralne kontraceptive, pa utoliko i karcinomu cerviksa kojeg HPV uzrokuje. Tvrde kako se povećan rizik proteže i do 10 godina nakon prestanka uzimanja takvih kontraceptiva.<sup>31</sup>

Kako je spomenuta tema obveznog cijepljenja svojevremeno bila vrlo interesantna, tako je i Miletić-Medved (2008.) održala predavanje o pristupu cijepljenju protiv HPV-a. Peraica u izvješću s predavanja Miletić-Medvedove piše: „U našoj je zemlji cijepljenje Gardasilom dobrovoljno i vrlo skupo. U sredstvima javnog informiranja razvila se rasprava o tome da li bi ga trebalo uvesti u obavezni kalendar cijepljenja u školi za sve djevojčice. U mnogim je zemljama proizvođač cjepiva odustao od zahtjeva da cijepljenje bude obvezatno i to zato što su pedijatri i liječnici obiteljske medicine odbili upotrijebiti cjepivo za koje se ne zna kakav ima dugotrajni učinak na zdravlje, a učinkovitost, djelotvornost i efikasnost cjepiva nije još do kraja ispitana. Drugi je razlog bio taj što je i stav udruga roditelja bio negativan prema cijepljenju. Unatoč navedenih nedostataka u testiranju cjepiva, dr. Miletić-Medved smatra da je individualno cijepljenje protiv HPV virusa korisno prije početka spolne aktivnosti, no da još uvijek nisu iskorištene druge mogućnosti prevencije te vrste karcinoma.“<sup>32</sup> Atalić piše kako je Miletić-Medved u drugom predavanju na istu temu istaknula važnost uvođenja kvalitetnih nacionalnih programa organiziranog ginekološkog probira s uzimanjem PAPA-obriska i sustavnim praćenjem HPV infekcija. Upozorila je, kako piše Atalić, i na lobiranje pojedinih farmaceutskih tvrtki da se cijepljenje protiv HPV-a uvede u program obveznog cijepljenja: „Dr. Miletić-Medved je navela zanimljivi apsurd da su ciljna populacija ovoga skupoga cjepiva djevojčice u osnovnoj školi iako je do sada poznato trajanje zaštite oko pet godina te se ne zna hoće li biti potrebne dodatne doze.“<sup>33</sup>

<sup>30</sup> \*\*\*: *Stav Katoličkog liječničkog društva SAD-a o HPV-imunizaciji*, Glasnik HKLD-a, 2007/3. 17–18.

<sup>31</sup> Peter SASIENI: *Prevenција karcinoma cerviksa i hormonska kontracepcija*, Glasnik HKLD-a, 2007/3–4. 13–14. Pišući o sezonskoj i pandemijskoj influenci Richter je (prema pisanju Požgaj) ustvrdio kako u RH djeca nisu shvaćena kao dio populacije koju je potrebno prvo zaštititi jer su rezervoar infekcije budući da nemaju zaštitna protutijela kao odrasli. Maja POŽGAJ ŠEPEC: *Predavanje. Darko Richter „Sezonska i pandemijska influenza“ (Zagreb, 5. studenoga 2009.)*, Glasnik HKLD-a, 2009/4. 48.

<sup>32</sup> Maja PERAICA: *Predavanje. Marica Miletić-Medved "Prevenција cervikalnog karcinoma - pristup cijepljenju protiv HPV-a" (Zagreb, 25. siječnja 2008.)*, Glasnik HKLD-a, 2008/1. 35–36.

<sup>33</sup> Bruno ATALIĆ: *Predavanje: Marica Miletić-Medved „Prevenција cervikalnoga karcinoma i cijepljenje protiv humanog papiloma virusa“ (Osijek, 25. ožujka 2009.)*, Glasnik HKLD-a, 2009/1, 43–44, na 76. U *Glasniku* br. 2020/1–4 se u još nekoliko priloga govori o pitanju cijepljenja, pa i djece.

### Prijepori o zdravstvenom i spolnom odgoju

Svojevremeno je tema zdravstvenog odgoja bila dosta eksploatirana u javnom prostoru. Upravni odbor *Europske federacije katoličkih liječničkih društava* (FEAMC) izrazio je zabrinutost (2011.) nad dokumentom *Svjetske zdravstvene organizacije* (WHO) o standardima tzv. spolnog odgoja u Europi. FEAMC smatra da je dokument opterećen ozbiljnim nedostacima i zabudama već u samoj znanstvenoj podlozi i sadržaju, kao i u ideološkim pretpostavkama na kojima se temelji. Tvrde da je zbog drugih pitanja ili interesa gotovo u potpunosti ostavljen po strani holistički pristup obrazovanju djece i adolescenata u svezi tema ljudske plodnosti, prokreacije, spolnosti i roditeljstva. Nalaze kako su pri formiranju skupina „stručnjaka“ dionici odgojno-obrazovnog procesa (odgajatelji, roditelji, crkva i vjerske zajednice, neki predstavnici i neke organizacije djece i mladih) gotovo potpuno izostavljeni. Štoviše, ni stavovi tih „stručnjaka“ nisu dovoljno zastupljeni u konačnoj verziji teksta. Upravnom odboru FEAMC-a se čini da dokument WHO-a gotovo u potpunosti donosi stavove organizacija s „pro-choice“ predznakom. Zaključuju kako se spomenuti dokument teško može smatrati valjanom podlogom za bilo kakvu razumnu javnu politiku, javno zdravstvo ili obrazovne metode te pozivaju Zsuzsannu Jakab, tadašnju regionalnu direktoricu WHO za Europu, da povuče potporu Agencije tom dokumentu.<sup>34</sup>

Temu spolnog odgoja neki autori nastoje nametnuti kao jednu od najvažnijih tema koje se tiču zdravlja djece. Rizično spolno ponašanje mladeži ima negativne posljedice: fizičke (maloljetničke trudnoće, prenosive bolesti) i psihičke (spremnost i sposobnost zasnivanja uspješnog braka i obiteljskog života), tvrdi Čuk.<sup>35</sup> U RH o spolnom odgoju očitovale su se 2004. udruge HKLD, HKDPD, HKDMST s namjerom informirati javnost o mogućim posljedicama edukacijskih programa poput MEMOAIDS-a. Upozoravaju na ove njegove manjkavosti: obvezan je za sve učenike 2. razreda srednjih škola; roditelji ne moraju biti upoznati s ciljevima i sadržajima ovog programa; iako samo edukacijski (ne i odgojni), ovaj program može moralno ugroziti mladu osobu; s gledišta biomedicinske edukacije program je nepotpun jer ima u vidu samo AIDS, a ne i druge spolno prenosive bolesti; ne priopćava se relativna nepouzdanost zaštite (prezervativi) posebno protiv infekcije HPV-om; vjerske zajednice nisu uključene u izradu i provođenje programa; voditelji programa su educirani nastavnici koji educiraju nekoliko učenika, a onda oni dalje educiraju kolege. Iz tih razloga udruge traže da se zadovolje minimalni uvjeti za izvođenje ovakvih programa: cjelovitost informacije i cjelovitost odgoja; prisutnost i ravnoteža odgojne komponente; poštivanje osobne slobode učenika i njihovih roditelja u odabiru programa spolnog odgoja nakon cjelovitog informiranja o programu; zadovoljavajući odgojni profil voditelja programa. Po mišljenju gore spomenutih udruge, navedene kriterije ispunjava program Teen STAR (*Sexuality Teaching in*

<sup>34</sup> François BLIN: *Prosvjed zbog dokumenta Svjetske zdravstvene organizacije o standardima spolnog odgoja u Europi* (Berlin 23. svibnja 2011.), Glasnik HKLD-a, 2011/1. 23.

<sup>35</sup> ČUK, 2006, na p. 13.

*the context of Adult Responsibility*, Učenje o spolnosti u kontekstu odgovornosti odraslih za tinejdžere.<sup>36</sup>

Program Teen STAR se u RH provodio od 1995. godine. God. 1997., a onda i 2004. i 2005. je dobio pozitivno mišljenje resornog ministarstva, a 2004/05. i pozitivno mišljenje *Zavoda za školstvo* (2003. i 2005.). U školskoj 2004/05. program je provodilo 84 nastavnika u 57 škola. U program je bilo uključeno oko 1.300 roditelja, piše Ćuk. Ističe pozitivne strane programa: „Polaznici uče o muškoj stalnoj i ženskoj periodičnoj plodnosti. Istovremeno istražuju emocionalne, fizičke, intelektualne, društvene i duhovne implikacije odrastanja u muškarca ili ženu. Za razliku od takozvanih 'autentičnih apstinencijskih' programa, program Teen STAR uključuje znanstvene činjenice o spolno prenosivim bolestima i kontracepciji. Polaznici dobivaju puno informacija te istovremeno i raspravljaju o značenju i vrijednosti ljudske seksualnosti.“<sup>37</sup> Pohadanje programa je na dobrovoljnoj bazi. Razrađen je za različite uzraste. Voditelji program su educirani. Ćuk nastavlja: „Ciljevi Teen STAR programa mogli bi se sažeti ovako: - početi razmišljati o svojim vlastitim osjećajima i željama, - izgraditi vlastiti identitet i samopoštovanje, - bolje razumjeti osjećaje i stavove suprotnog spola, - ispitivati i interpretirati seksualne poruke koje prenose mediji, - težiti razvitku zdravih seksualnih stavova, - postati svjestan vlastite plodnosti i sposobnosti prenošenja života, - razvijati osjećaj poštovanja prema daru života, - početi prepoznavati pozitivne i negativne posljedice i implikacije seksualnog ponašanja, - početi shvaćati da spolna aktivnost nalazi smisao samo u potpuno predanom odnosu, - postati sposoban za donošenje vlastitih, slobodnih i odgovornih, odluka i - početi uviđati važnost kvalitetne komunikacije unutar obitelji.“<sup>38</sup>

Spomenuti program Teen STAR se našao pod povećalom javnosti. Otud su se voditelji programa očitovali priopćenjem za javnost u kojem su zaniijekali *nestručnost* (program su sastavili i usavršavaju svjetski stručnjaci i provodi se 25 godina u tridesetak zemalja svijeta, voditelji se osposobljavaju na posebnim tečajevima), *crkvenost* (program ne provodi Katolička crkva nego Udruga za cjeloviti spolni odgoj Teen STAR), *apstinencijski program* (Teen STAR ima za cilj cjelovitu izgradnju osobe, a smanjeno upuštanje tinejdžera u spolne odnose je jedan od rezultata te izgradnje), *netolerancija* (program „Teen STAR“ prihvaća svaku osobu, dajući svakoj osobi jednako dostojanstvo, bez obzira na spolnu orijentaciju, te dajući svakoj osobi pravo na izbor), *nepreporučivanje kontracepcije* (mlade potiču na razmišljanje o značenju i o posljedicama svog čina i da na kraju, odgovorno i slobodno, sami donosu svoju odluku).<sup>39</sup> S tim u svezi je

<sup>36</sup> Martin ĆUK, Anđa LOVRIĆ, Ana STARE: *Osvrt na spolni odgoj u hrvatskim školama*, Glasnik HKLD-a, 2004/1. 40–42; Udruge su se o ovoj temi očitovale putem priopćenja za javnost: Martin ĆUK, Anđa LOVRIĆ, Ana STARE: *Spolni odgoj u hrvatskim školama. Osvrt stručnih katoličkih društava*, Glasnik HKLD-a, 2004/1. 43–44; S istih pozicija i sa sličnim argumentima i ovaj članak: Martin ĆUK: *Kakav nam je spolni odgoj potreban?*, Glasnik HKLD-a, 2004/3. 18–19.

<sup>37</sup> ĆUK, 2006, na p. 14.

<sup>38</sup> ĆUK, 2006, na p. 14; O nekim aspektima praktične provedbe programa: Kristina ILČIĆ: *Od svijesti o plodnosti do promjene ponašanja program „Teen STAR“*, Glasnik HKLD-a, 1998/1-2. 15–18.

<sup>39</sup> Udruga za cjeloviti spolni odgoj Teen STAR: *Priopćenje za javnost na konferenciji za novinare. Zagreb, Europski dom, 3. prosinca 2004.*, Glasnik HKLD-a, 2005/1. 46–49.

i otvoreno pismo *Ministarstvu znanosti, obrazovanja i športa* u svezi spolnog odgoja u školama: „Ovim pismom apeliramo na Vaše Ministarstvo da prihvati sistem u kojemu će mladima i njihovim roditeljima biti omogućen SLOBODAN IZBOR između više različitih programa spolnog odgoja koji zadovoljavaju potrebne odgojno-obrazovne kriterije. Takav sistem karakteristika je pluralnog društva i prisutan je u svim zemljama s razvijenom demokracijom. Odlučno se suprotstavljamo ideji uvođenja jednog, obveznog i isključivog programa 'seksualne edukacije' u škole. Takva ideja više odgovara totalitarnom društvu i mentalitetu i bez obzira tko ju predložio, podržao, razradio i realizirao, držimo je neprihvatljivom jer se njome krše temeljna ljudska prava.“<sup>40</sup>

U nizu akcija udruge „Teen STAR“ je i traženje pismene potpore za promotivne akcije udruge, kao i informiranje o novom programu spolnog odgoja „Ljudska seksualnosti i kvaliteta življenja“ koji se nastojao uvesti u sve škole u RH. Tvrdi da program ima podršku Zavoda za školstvo, Služe za reproduktivno zdravlje, Škole narodnog zdravlja, Filozofskog fakulteta, Foruma za slobodu djece, Ureda pravobraniteljice za djecu i pravobraniteljice za ravnopravnost spolova, velik prostor u javnim glasilima. Udruga tvrdi da je novi program nov samo po imenu (prijašnji MEMOADIS), da relativizira prirodnu spolnost, potiče na promiskuitetno ponašanje, prekid trudnoće i drugo.<sup>41</sup> Slično gornjem, opetovano je upućeno otvoreno pismo resornom ministarstvu u kojem se apelira na slobodu izbora: „Ovim pismom apeliramo na Vaše Ministarstvo da prihvati sistem u kojemu će mladima i njihovim roditeljima biti omogućen SLOBODAN IZBOR između više različitih programa spolnog odgoja koji zadovoljavaju potrebne odgojno-obrazovne kriterije. Takav sistem karakteristika je pluralnog društva i prisutan je u svim zemljama s razvijenom demokracijom.“<sup>42</sup>

### Spolno zlostavljana djeca

O značajkama ponašanja spolno zlostavljanje djece piše Kocijan Hercigonja.<sup>43</sup> Seksualno zlostavljanje djece Kocijan definira kao bilo koji oblik seksualnog kontakta između djeteta i odrasle osobe: dječja pornografija, pipanje, masturbacija, izlaganje djeteta pornografskim sadržajima, vaginalni, analni ili oralni kontakt, odnosno, seksualni odnos. Konstatira kako se dijete bilo kojeg uzrasta ne može nositi s učestalom seksualnom stimulacijom. Navodi moguće oznake zlostavljanog djeteta: manjak samopoštovanja, osjećaj bezvrijednosti i abnormalan ili iskrivljen pogled na seks, povučenost, nepovjerljivost prema odraslim osobama, suicidalnost. Donosi podatke: svaka četvrta djevojčica,

<sup>40</sup> Kristina PAVLOVIĆ, Ladislav ILIČIĆ: *Otvoreno pismo Ministarstvu znanosti, obrazovanja i športa u vezi spolnog odgoja u školama*, Glasnik HKLD-a, 2005/1. 50–51. na 50.

<sup>41</sup> Kristina PAVLOVIĆ, Ladislav ILIČIĆ: *Pismo udruge „Teen STAR“ katoličkim udrugama*, Glasnik HKLD-a, 2005/2. 38–39.

<sup>42</sup> Kristina PAVLOVIĆ, Ladislav ILIČIĆ: *Otvoreno pismo Udruge za cjeloviti spolni odgoj „Teen STAR“ Ministarstvu znanosti, obrazovanja i športa u vezi spolnog odgoja u školama*, Glasnik HKLD-a, 2005/2. 40–41.

<sup>43</sup> O ovoj temi iscrpnije: Draženko TOMIĆ: *Bioetički prilozi Glasnika HKLD-a na temu zlostavljanja djece i mladih*, Danubius noster, Glasnik HKLD-a, 2023/2. 167–182.



odnosno svaki šesti dječak je seksualno zlostavljan, najčešće između 4. i 8. god. života; svako drugo zlostavljano dijete, zlostavljano je u kući, svako treće zlostavljano dijete zlostavljali su roditelji. Autorica prepoznaje oznake roditelja zlostavljača: pretjerano zaštićivanje, zloraba opijata, egzibicionizam, voajerstvo, pornografija, promiskuitetno ponašanje, slobodan razgovor o seksu, disfunkcionalna obitelj, seksualno zlostavljani u djetinjstvu. Autorica tvrdi: 95% zlostavljača bilo je zlostavljano u djetinjstvu; 80% ovisnika bilo je zlostavljano u djetinjstvu; 80% svih osoba koje su pobjegle od kuće bilo je zlostavljano; 78% zatvorske populacije bilo je zlostavljano u djetinjstvu; 95% prostitutki bilo je zlostavljano u djetinjstvu.<sup>44</sup>

Dijete može imati ove *fizičke znake spolnog zlostavljanja*: genitalne infekcije; ozljede na grudima, bradavicama, ispod trbuha; ozljede u genitalnom ili analnom području, krvarenja, modrice; bolove pri mokrenju; česte upale grla uz poteškoće gutanja i osjećaj gušenja; česte psihosomatske smetnje (glavobolje, bolove u trbuhu); menstrualne smetnje; trudnoća; iznenadno dobivanje ili gubljenje na težini; često tuširanje; intenzivan govor tijela, skrivanje, pokrivanje, pokušaj djeteta da bude nevidljivo; zgužvana odjeća, „naslage“ odjeće danju i noću. *Emocionalni znaci seksualnog zlostavljanja*: ljutnja, tjeskoba, bespomoćnost, strah od odlaska kući nakon škole, strah od mraka i odlaska u krevet; noćne more i problemi sa spavanjem; depresija i povlačenje od prijatelja i obitelji; strah od zatvorenih vrata, kupaonica, tuša; strah od fizičkog kontakta, posebice oko područja genitalija; strah od određenih osoba; izjave da im je tijelo prljavo ili oštećeno, strah da nešto s njihovim genitalnim područjem nije u redu; zavodljivost, tajnovitost; aspekti seksualnog zlostavljanja u crtežima, igrama, fantazijama. *Seksualizirano ponašanje* kao znak seksualnog zlostavljanja: neuobičajen interes za svoje i tuđe genitalije; česta masturbacija; upotreba prostih riječi; crteži s naglašenim seksualnim detaljima, genitalijama; miješanje emocija sa seksualnim ponašanjem; promiskuitet; prostitucija. *Oznake djece i adolescenata – zlostavljača* su ove: problem seksualnog identiteta; emocionalna nezrelost; loša slika o sebi; represija emocija kao obrambeni mehanizam; identifikacija s mlađom djecom; masturbacija uz fantazije; izbor žrtve mlađe od sebe; seksualno devijantno ponašanje kao borba protiv anksioznosti; racionalizacija kao obrambeni mehanizam; u socijalnim kontaktima izoliranost, bez prijatelja; problem identifikacije i komunikacije.<sup>45</sup>

Kako spriječiti zlostavljanje, odnosno kako pomoći žrtvi? pita se Kocijan. Pojasniti djetetu da ako ga netko pokuša zlostavljati ili učiniti nešto zbog čega se osjeća „čudno“, da kaže *ne* toj osobi i odmah to prijavi roditelju; naučiti dijete da poštovanje ne znači slijepo slušanje odraslih osoba, npr. ne smiju naučiti dijete da „uvijek napravi sve što učitelj ili odgajatelj traži od njega“.<sup>46</sup>

<sup>44</sup> Dubravka HERCIGONJA: *Seksualno nasilje*, Glasnik HKLD-a, 2003/1. 27–33. (U nastavku: HERCIGONJA, 2003.)

<sup>45</sup> HERCIGONJA, 2003.

<sup>46</sup> HERCIGONJA, 2003.

### Zaključak

U ovom radu dostatno je ukazano na stav autora u časopisu *Glasnik HKLD-a* o temama ljudske spolnosti kod mlađe populacije. Hvale vrijedno je inzistiranje na tom da školski liječnik bude raspoložen i raspoloživ i za teme kao što je ljudska seksualnost i prokreacija, što se može ostvariti kroz radionice, savjetovanja, kružoke i individualni pristup. Značajno je ukazivanje liječnika na opasnosti koje dolaze od spolno prenosivih bolesti a očituju se ne samo u trenutačnim zdravstvenim poteškoćama nego i u mogućim kasnijim posljedicama od kojih je jedna i moguća sterilnost. Sa današnje točke gledišta hvale je vrijedno inzistiranje liječnika na uvažavanju zakonitosti optimalne reproduktivne dobi, dok njihovi stavovi o istospolnoj privlačnosti vjerojatno ne bi naišli na odobravanje onih koji zagovaraju takav način upražnjavanja seksualnosti. Stav o preventivnom cijepljenju protiv HPV-a se u potpunosti uklapa u dotični svjetonazor kao i podrška u pitanjima zdravstvenog i spolnog odgoja onima koji promiču slične stavove. Pojedini autori, kao Kocijan Hercigonja, pokazali su izrazitu senzibiliziranost za moguće spolno zlostavljanje djece i mladih. Iako svi autori koji su pisali o ovim temama u *Glasniku* nisu liječnici, može se zaključiti kako i jedni i drugi (i liječnici i oni drugi) nastoje svoj vlastiti, pretežno onodobni pristup problematici ljudske spolnosti, potkrijepiti više ili manje stručnim dokazima te ukazati zainteresiranoj javnosti na moguće posljedice neodgovornog spolnog ponašanja.

### Literatura

- Bruno ATALIĆ: *Predavanje: Marica Miletić-Medved „Prevenција cervikalnoga karcinoma i cijepljenje protiv humanog papiloma virusa“ (Osijek, 25. ožujka 2009.)*, Glasnik hrvatskoga katoličkoga liječničkoga društva (U nastavku: Glasnik HKLD-a), 2009/1. 43–44. na p. 76.
- Gilles BERNHEIM: *Homoseksualni brakovi, roditelji istoga spola i usvajanje djece. – II. dio*, Glasnik HKLD-a, 2013/3. 32–35.
- Frangois BLIN: *Prosvjed zbog dokumenta Svjetske zdravstvene organizacije o standardima spolnog odgoja u Europi (Berlin 23. svibnja 2011.)*, Glasnik HKLD-a, 2011/1. 23.
- Cormac BURKE: *Spolni identitet u braku i obiteljskom životu*, Glasnik HKLD-a, 2003/4. 28–38. na p. 34.
- Mihaela BUBAŠ: *Teme vezane uz spolnost kroz plan i program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi*, Glasnik HKLD-a, 2003/1. 13–18.
- Martin ČUK, Anđa LOVRIĆ, Ana STARE: *Osvrt na spolni odgoj u hrvatskim školama*, Glasnik HKLD-a, 2004/1. 40–42.
- Martin ČUK, Anđa LOVRIĆ, Ana STARE: *Spolni odgoj u hrvatskim školama. Osvrt stručnih katoličkih društava*, Glasnik HKLD-a, 2004/1. 43–44.
- Martin ČUK: *Kakav nam je spolni odgoj potreban?*, Glasnik HKLD-a, 2004/3. 18–19.
- Martin ČUK: *Promišljanje o spolnom odgoju*, Glasnik HKLD-a, 2006/1. 13–16. na p. 13.

- Rick FITZGIBBONSOM: *Medicinsko nalične homoseksualnog ponašanja*, Glasnik HKLD-a, 2003/4. 60–64.
- Lawrence O. GOSTIN, Catherine D. DE ANGELIS: *Obvezatno cijepljenje protiv HPV-a. Dobrobit pučanstva ili osobna korist?*, Glasnik HKLD-a, 2007/3–4. 9–11. na p. 10.
- Dubravka HERCIGONJA: *Seksualno nasilje*, Glasnik HKLD-a, 2003/1. 27–33.
- Petar-Krešimir HODŽIĆ–Rafaela MRDJEN-HODŽIĆ: *Trudnoća i skroviti život predrođenčeta u majčinoj utrobi - prijeko potrebna saznanja za podučavanje mladih o pitanjima spolnosti*, Glasnik HKLD-a, 2003/1. 34–43.
- Kristina ILČIĆ: *Od svijesti o plodnosti do promjene ponašanja program „Teen STAR“*, Glasnik HKLD-a, 1998/1–2. 15–18.
- Dunja KRAPAC: *Kako i kada razgovarati o seksualnosti s mladima*, Glasnik HKLD-a, 2003/1. 23–26.
- Matko MARUŠIĆ: *Judith A. Reisman. „Seksualna sabotaža“ Naklada Benedikta, Zagreb, 2014.*, Glasnik HKLD-a, 2014/2. 62–63.
- Stjepan MALOVEC: *Vjeronauk u srednjim školama u pitanjima spola i seksualnosti*, Glasnik HKLD-a, 2003/1. 19–22.
- Moira McQUEEN: *Humani papiloma virus, Gardasil i programi cijepljenja*, Glasnik HKLD-a, 2007/3–4. 20–21.
- Mijo NIKIĆ: *Moralni aspekti spolnog odgoja*, Glasnik HKLD-a, 2003/1. 78–86.
- Kristina PAVLOVIĆ, Ladislav ILČIĆ: *Otvoreno pismo Udruge za cjeloviti spolni odgoj „Teen STAR“ Ministarstvu znanosti, obrazovanja i športa u vezi spolnog odgoja u školama*, Glasnik HKLD-a, 2005/2. 40–41.
- Kristina PAVLOVIĆ–Ladislav ILČIĆ: *Pismo udruge „Teen STAR“ katoličkim udrugama*, Glasnik HKLD-a, 2005/2. 38–39.
- Kristina PAVLOVIĆ–Ladislav ILIČIĆ: *Otvoreno pismo Ministarstvu znanosti, obrazovanja i športa u vezi spolnog odgoja u školama*, Glasnik HKLD-a, 2005/1. 50–51. na p. 50.
- Maja PERAICA: *Predavanje. Marica Miletić-Medved "Prevenција cervikalnog karcinoma – pristup cijepljenju protiv HPV-a" (Zagreb, 25. siječnja 2008.)*, Glasnik HKLD-a, 2008/1. 35–36.
- Suzana PERINČIĆ, Robert PERINČIĆ: *Kontracepcija i prekid trudnoće u adolescentnoj dobi*, Glasnik HKLD-a, 2003/1. 58–67.
- Maja POŽGAJ ŠEPEC: *Predavanje. Darko Richter „Sezonska i pandemijska influenza“ (Zagreb, 5. studenoga 2009.)*, Glasnik HKLD-a, 2009/4. 48.
- Ivica RUŽIČKA: *Katolički liječnici i katolički prosujetni djelatnici o sponom odgoju mladih 11. veljače 2002.*, Glasnik HKLD-a, 2002/2. 20.
- Peter SASIENI: *Prevenција karcinoma cerviksa i hormonska kontracepcija*, Glasnik HKLD-a, 2007/3–4. 13–14.
- Višnja ŠKERK: *Spolno prenosive bolesti s posebnim osvrtom na infekcije uzrokovane klamidijom trahomatis, B-hepatitis i HIV-bolest*, Glasnik HKLD-a, 2003/1. 68–72.
- Žarko ŠPERANDA: *Umjetna oplodnja. Metode oplodnje „in vivo“*, Glasnik HKLD-a, 2003/1. 52–57.

- Željka ŠUBARIĆ: *Prikaz nastavnog programa iz školske medicine s područja ljudske seksualnosti za osmogodišnju i srednju školu (šk. God. 2001/2002) uz kritički osvrt na postojeći program i njegovu primjenu*, Glasnik HKLD-a, 2003/1. 5–8.
- Draženko TOMIĆ: *Bioetički prilozi Glasnika HKLD-a na temu zlostavljanja djece i mladih*, Danubius noster, Glasnik HKLD-a, 2023/2. 167–182.
- Zlatko TOPALOVIĆ: *Spolno prenosive bolesti (SPB)*, Glasnik HKLD-a, 2003/1. 73–77.
- Udruga za cjeloviti spolni odgoj Teen STAR: *Priopćenje za javnost na konferenciji za novinare. Zagreb, Europski dom, 3. prosinca 2004.*, Glasnik HKLD-a, 2005/1. 46–49.
- \*\*\*: *Centar za kontrolu bolesti naredio je Mercku. „Zaustavite kampanju!“*, Glasnik HKLD-a, 2007/3–4. 12.
- \*\*\*: *Kratke vijesti. Odgađanje majčinstva je „javnozdravstveno pitanje“*, Glasnik HKLD-a, 2009/3. 50.
- \*\*\*: *Liječnici se 'odriču' roditelja koji odbijaju cjepiva za djecu*, Glasnik HKLD-a, 2011/3–4. 52.
- \*\*\*: *Stav Američkog udruženja pedijatarata o cijepljenju protiv HPV-a*, Glasnik HKLD-a, 2007/3–4. 15–16.
- \*\*\*: *Stav Katoličkog liječničkog društva SAD-a o HPV-imunizaciji*, Glasnik HKLD-a, 2007/3. 17–18.

### Abstract

#### MEDICAL-ETHICAL REVIEW OF SEXUALITY ACCORDING TO THE JOURNAL CCMS

The Journal CCMS states that sexuality must be approached responsibly. A responsible approach is important for younger people. Knowledge of the anatomy and physiology of the reproductive organs is important for an active sex life. The number of sexually transmitted diseases among young people has increased. That is why it is very important to educate young people with quality. In Journal CCMS there are several discussions on the topic of sexual education of young people. The Journal CCMS writes about the possibilities and organization of health education in primary and secondary schools. There are also programs on youth education. Health education should be value oriented, writes Journal CCMS. Journal CCMS condemned sexual violence against children: child pornography, pornographic content and more. Mandatory vaccination against human papilloma virus is being discussed.

*Keywords: Journal CCMS, human papilloma virus (HPV), human sexuality, sexually transmitted diseases, health education*



Eötvös József Főiskola  
6500 Baja, Szegedi út 2.  
Felelős kiadó: az Eötvös József Főiskola rektora

Nyomdai kivitelezés:  
*Apolló Média Kft.*  
*[www.apollomedia.hu](http://www.apollomedia.hu)*



**apolló média**  
NYOMDA ÉS DEKOR

HU ISSN 2064-1060

# DANUBIUS NOSTER

## SZERZŐINKRŐL

BERNÁTH András PhD, senior lecturer  
University of Szeged, Juhász Gyula Faculty of Education,  
Department of Modern Languages, Szeged  
bernath.andras@szte.hu

BLAŽEKA DRAGANIĆ, Mihaela, univ. mag. educ. philol. croat. et univ. mag. paed.  
Studentica kroatistike na Filozofskom fakultetu u Zagrebu  
Filozofski fakultet u Zagrebu  
mihaela.blazeka12345@gmail.com

DR. SC. BILIĆ, Anica, znanstvena savjetnica u trajnom zvanju  
Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti,  
Centar za znanstveni rad u Vinkovcima  
abilic@hazu.hr

DR. BUDAI Eleonóra PhD, assistant professor  
University of Pécs, Faculty of Business and Economics,  
Department of Finance and Accounting, Pécs  
budai.eleonora@tk.pte.hu

DR. DENICH Ervin PhD, assistant professor  
Budapest Business University, Faculty of Finance and Accountancy,  
Department of Accountancy, Budapest  
denich.ervin@uni-bge.hu

FRANC, Vendi  
The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb  
Department in Petrinja  
vendi.franc@ufzg.hr

HORVATIĆ, Tea  
Primary School Strahoninec/University of Zagreb, Faculty of Teacher Education,  
Čakovec Department, Čakovec, Croatia  
teahorvatic@gmail.com

JANČIĆ, Matea  
matea.jancic01@gmail.com

DR. SC. LEGAC, Vladimir izvanredni profesor  
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb  
vladimir.legac@gmail.com

PAJROK Andor, assistant professor  
Eötvös József College, Institute of Business and Management, Baja  
pajrok.andor@ejf.hu

ŠECO, Jasna izv. prof.  
Sveučilište u Slavonskom Brodu  
Odjel društveno-humanističkih znanosti  
Učiteljski studij, Slavonski Brod  
Republika Hrvatska  
jsego@unisb.hr

univ. bacc. praesc. educ. ŠINJORI, Katarina  
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb  
Katarinasinjori7@gmail.com

TOMIĆ, Draženko izv. prof. dr.  
Učiteljski fakultet, Zagreb  
drazenko.tomic@ufzg.hr

