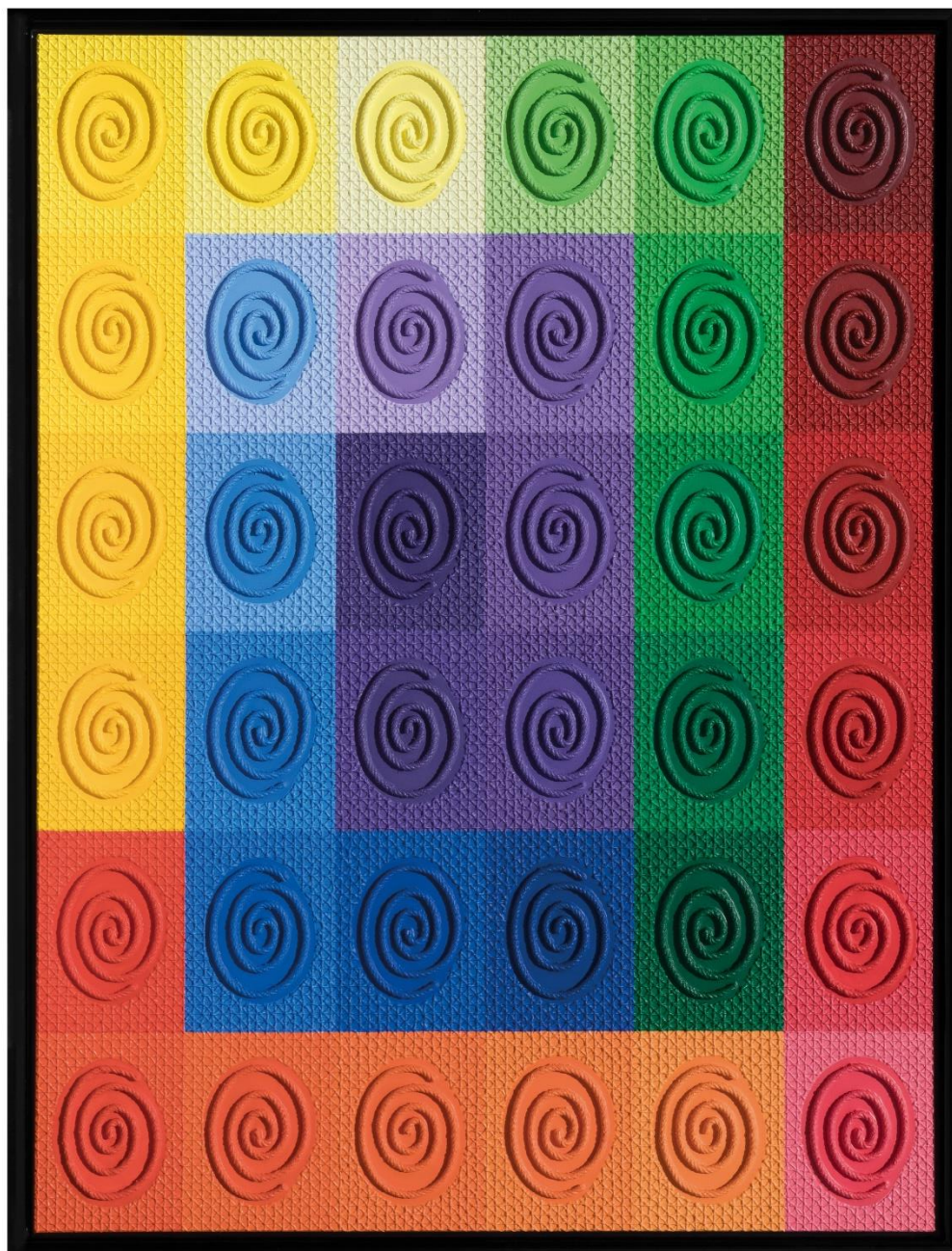


# — POST SCRIPTUM

ISSN print:  
2232-741X  
ISSN online:  
232-8556

Časopis za  
društvene,  
humanističke  
i prirodne  
nauke

Godina 13  
Broj 13  
Septembar  
2023.



Časopis Pedagoškog fakulteta Univerziteta u Bihaću

**Post Scriptum**

ISSN print: 2232-741X

ISSN online: 232-8556

Web: ps.pfb.unbi.ba

E-mail: postc.scriptum@unbi.ba; pfpostscriptum@gmail.com

Glavna i odgovorna urednica: **Šeherzada Džafić**

Urednica tematskog broja: **Šejla Bjelopoljak**

Zamjenica urednice: **Lejla Ovčina**

Web administracija: **Adis Kozlica**;

Izdavač: **Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću**

DOI i UDK brojevi: **Sanja Dukić**

Za izdavača: **Vildana Pečenković**

Naslovna stranica i ilustracije: **Meho Čaušević**

**Organizacijski odbor**

*Prof. dr. Šejla Bjelopoljak, doc. dr. Almira Džanić, doc. dr. Alma Pehlivanović, v. ass. Alma Huskić, doc. dr. Mersina Mujagić, v. ass. Gorana Selmanović, v. ass. Jasmina Smajić, doc. dr. Lejla Ovčina, doc. dr. Natalija Kurtović, v. ass. Amir Džaferović, v. ass. Dejan Šumar, v. ass. Admir Kurtanović, v. ass. Dželila Muharemagić, ass. Džemajla Smlatić, ass. Nejra Lojić, ass. Šejla Jusić, v. ass. Arijana Midžić, ass. Sajra Kasić*

**Naučni odbor**

*Prof. dr. Šeherzada Džafić, prof. dr. Amira Dervišević, prof. dr. Belkisa Dolić, prof.dr. Edin Dupanović, doc. dr. Sandra Novkinić, prof. dr. Zrinka Ćoralić, prof. dr. Zineta Lagumdžija, doc. dr. Jasmina Tockić Ćeleš, prof. dr. Naim Ćeleš, prof. dr. Nijaz Skender, prof. dr. Elvira Islamović, prof. dr. Bernadin Ibrahimpašić, prof. dr. Bećo Pehlivanović, prof. dr. Karmelita Pjanić, doc. dr. Jasmin Hošić, prof. dr. Meho Čaušević*

# Sadržaj

<i>Stilovi učenja kao determinanta samoefikasnosti kod djece osnovnoškolskog uzrasta, Aldina Leto.....</i>	7
<i>Stilsko-jezičke odlike naslova u bosanskohercegovačkoj štampi, Amela Bajrić.....</i>	19
<i>Povezanost elementa i metoda vrednovanja u nastavi Biologije, Bosanskog jezika i književnosti i Engleskog jezika, Amela Medar, Aida Džiho, Alema Fazlić.....</i>	30
<i>Kreativni rad u visokoškolskim ustanovama, Arijana Midžić.....</i>	45
<i>Re/definiranje kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine u narativu bosanskohercegovačke dijaspore, Azra Ičanović.....</i>	56
<i>Vjerojatnost doživljenja i smrti za dvije i više osoba kod obračuna životnog osiguranja, Bernadin Ibrahimpašić.....</i>	
<i>Osobnosti najstarijeg putopisa kroz Kraljevinu Bosnu iz 1530., Bisera Suljić-Boškailo.....</i>	76
<i>Savremeni pristup dualnom obrazovanju na visokoškolskim ustanovama, Branka Kovačević.....</i>	85
<i>Učenje o podučavanju: Uloga refleksije u radu nastavnika engleskog jezika, Emina Jelešković.....</i>	98
<i>Mjerni instrumenti i kvalitet učeničkih postignuća, Enisa Gološ.....</i>	111
<i>Semantička adaptacija germanizama u konceptualnom polju: sport, zabava i igra, Hatidža Burnić.....</i>	122
<i>Težnja ka postignuću i vjerovanje u pravedan svijet, Indira Husić, Esved Kajtaz.....</i>	133

Effektivität des Einsatzes von Apps im Fremdsprachenunterricht, <b>Jasmina Tockić-Ćeleš</b> .....	146
<i>Strani jezik struke – analiza motivacije i stavova studenata zdravstvenih usmjerenja, Magdalena Ramljak, Kaja Mandić, Darija Glibić</i> .....	158
<i>Metaphorical framing of children's digital media addiction in media discourse, Mersina Mujagić, Alma Pehlivanović</i> .....	175
<i>Krajiški junaci u epskim pjesmama Ćamila Kulenovića, Rajla Kurtović-Kasić</i> .....	192
<i>Jezičko-stilske osobine djela "Magareće godine" Branka Ćopića, Sanja Merzić</i> .....	201
<i>Promišljanje studenata o poslovicama, Sanja Soče, Lejla Ovčina</i> .....	215
<i>Metodološki modeli proučavanja bosanskohercegovačke književnosti kroz intrakulturalne procese, Šeherzada Džafić</i> .....	226
<i>Hronotop savremene bajke, Vildana Pečenković</i> .....	240
<i>Kolokacije s bazom Leistung u novinskim rubrikama politika, popularna nauka i sport, Zrinka Ćoralić, Gorana Selmanović</i> .....	249

## UVODNIK: O OBRAZOVANJU (PRO)MISLIMO PONOVO!

Velike i brze promjene u vrijeme globalnog kretanja (od prirode do ljudi), a koje su ključna odlika savremenoga i postmodernoga doba, zahtijevaju velike i odgovorne promjene u nauci i obrazovanju. Pred savremeno akademsko društvo (naučne institucije, samostalne naučnike / istraživače, a posebno nastavnike) stavljen je imperativ djelovanja u skladu s promjenama, a razni obrati (kulturni, naučni, obrazovni) govore koliko je važno oslušivati bilo društva i djelovati u skladu s istima – migracije, inkluzija, interkulturalna prožimanja, geopoetika – izazovi su s kojima se trebamo (iz)boriti.

Priprema učenika / studenata za snalaženje i suočavanje sa specifičnostima novih životnih okolnosti u 21. vijeku pred nastavnika je stavila nove zahtjeve i očekivanja. Dok se socijalni sistem poput školskog mijenja ukorak s društvenim promjenama, uloga nastavnika nije pošteđena – okruženje u kojem poučavaju, za razliku od onoga vremena kada su se obrazovali, je sasvim izmijenjeno. Jedna od razlika između prošlog i sadašnjeg vremena je zasigurno i u informacionim / komunikacijskim tehnologijama. To nije nimalo jednostavan zadatak jer se uporedo odvijaju promjene na dva nivoa: očekuje se da promišljaju o ishodima za učenike (kakvo dijete želimo vidjeti po završetku školovanja), a ujedno rade i na razvoju kompetencija koje mogu doprinijeti odgoju i obrazovanju tako zamišljenog učenika (koje kompetencije treba imati nastavnik za nastavničke poslove, kakvog nastavnika treba škola). Upravo ovim tematskim brojem časopisa *Post Scriptum*, a koji je rezultat održane konferencije EDUCO, želimo označiti prostor u kojem je moguće postaviti suštinska pitanja o obrazovanju i nastavniku koje ove ishode omogućava. Ako obrazovanje nije kvalitetno, ako ne priprema učenika za snalaženje u trenutnim i budućim aspektima života, ono gubi smisao.

Obrazovanje je vrijednost, zajednička svim članovima društva zbog čega je sasvim opravdano očekivanje da obrazovni stručnjaci koji ga planiraju, programiraju i realiziraju moraju imati jasnu viziju oko toga šta obrazovanjem žele postići tj. kakvo ono mora biti. Nadalje, sam kvalitet obrazovanja je u direktnoj vezi sa njihovim kvalitetom rada, zbog čega je potrebno definirati ključne poslove i kompetencije koje im pomažu da timski realizuju radne zadatke na razini zajedničkog razumijevanja interdisciplinarno povezanih nastavničkih profila. Iz tog razloga, nastavak sadržaja prezentuje aktuelna iskustva stručnjaka i naučnih radnika iz svih sfera odgojno-obrazovne prakse koji nude efikasna rješenja, poglede i pristupe u vezi sa obrazovanjem.

*Urednica tematskog broja*

*Šejla Bjelopoljak*

## **Post Scriptum**

Aldina Leto<sup>1</sup>  
Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru  
Nastavnički fakultet

*Pregledni naučni rad  
Review scientific paper*

# STILOVI UČENJA KAO DETERMINANTA SAMOEFIKASNOSTI KOD DJECE OSNOVNOŠKOLSKOG UZRASTA

## Sažetak

*U radu se prikazuju rezultati istraživanja provedenog na uzorku od 126 učenika od sedmog do devetog razreda Osnovne škole u Mostaru. U teorijskom dijelu rada govori se o učenju, stilovima učenja i samoefikasnosti učenika. Cilj rada bio je ispitati da li su stilovi učenja značajan prediktor za razvoj samoefikasnosti kod djece osnovnoškolske dobi, a također smo ispitali spolne razlike u stilovima učenja i samoefikasnosti. Rezultati koje smo dobili upućuju da su stilovi učenja značajne determinante za objašnjavanje samoefikasnosti kada je auditivni stil učenja u pitanju. Dakle, rezultati ukazuju da je auditivni stil kao dimenzija stila učenja značajna determinanta samoefikasnosti ( $F_{3/109}=3,00$   $p < 0,05$ ,  $\beta = 0,247$ ,  $p < 0,05$ ), dok kinestetički i vizuelni stil nisu statistički značajni prediktori. Također, rezultati su ukazali i da postoji statistički značajna razlika u samoefikasnosti obzirom na spol. Samoefikasnost učenika i učenica razlikuje se statistički značajno,  $p < 0,05$ , gdje su djevojčice ( $M = 26,82$ ) imale statistički značajno veći skor od dječaka ( $M = 21,06$ ), ( $t = -2,845$ ,  $p < 0,05$ ). Rezultati nam pokazuju da postoje statistički značajne razlike između učenika i učenica u percepciji dimenzije stila učenja kada je u pitanju auditivni stil, gdje su djevojčice imale veći skor ( $M = 20,08$ ), u odnosu na dječake ( $M = 18,57$ ), ( $t = -2,469$ ,  $p < 0,05$ ). Kinestetički i vizuelni stil kao dimenzije stila učenja, nisu pokazale statistički značajne spolne razlike.*

Ključne riječi: stil učenja, samoefikasnost, auditivni, kinestetički, vizuelni

---

<sup>1</sup> Aldina.Leto@unmo.ba

## Uvod

U ovome radu govori se o učenju, stilovima učenja i samoeфикаsnosti učenika. Ovim istraživanjem nastojat će se dovesti u vezu stilovi učenja i samoeфикаsnost učenika, te ispitati jesu li i u kojoj su mjeri stilovi učenja značajna determinanta samoeфикаsnosti učenika. S obzirom da postoje mnoga gledišta i pretpostavke o učenju, stoga postoje i razne definicije ovoga pojma. Međutim sve te definicije mogle bi se sažeti pod jednu zajedničku, a to je definicija Barrona i sar. (2015) koja opisuje učenje kao proces obrade informacija dobivenih iskustvom zbog modifikacije svojstava nekog sistema. Prema Isić Imamović (2015) učenje je proces sticanja znanja, navika i vještina kao i razvoja cjelokupne ličnosti. Dakle, učenje je složeni proces kojim se mijenja ponašanje osobe koja uči pod uticajem ranije usvojenoga znanja i prikupljenih iskustava, a obuhvaća pamćenje informacija, usvajanje znanja, razvoj vještina, sposobnosti, navika itd. Budući da u samome procesu učenja učenici imaju različite načine na koje usvajaju određeni sadržaj, možemo reći da imaju i različite stilove učenja.

### *Stilovi učenja*

Svaki učenik posjeduje jedinstvene načine na koje usvaja specifično gradivo. Sve donedavno se vjerovalo da su razlike u uspjehu učenika uzrokovane različitim sposobnostima i mogućnostima učenika, njihovom ličnošću, darovitošću, inteligencijom. Međutim, danas je poznato da i drugi faktori stilova učenja uzrokuju različite rezultate pri učenju i usvajanju gradiva. Jansen (2003) definira stil učenja kao preferirani način razmišljanja, obrade i razumijevanja informacija. Što se tiče osjetila kroz koja osoba najčešće i najlakše prima i obrađuje informacije; odnosno preferiranog senzornog modaliteta, u okviru tradicije perceptivnoga stila učenja Soliven (2003, prema Šimić, 2011) razlikuje stilove učenja kao što su auditivni, vizuelni i kinestetički stil. Jedan od često primjenjivanih i korištenih naziva za ove stilove učenja je VAK (visual, auditive, kinesthetic) model koji se razvio na osnovu neurolingvističkog programiranja (VAK modeli). Prema VAK teoriji jedan ili dva od navedenih stilova su obično dominantniji. Dominantni stil je najefikasniji način na koji učenik može usvojiti nove informacije, s tim da taj stil ne mora biti isti za svako gradivo. Mnogi naučni radovi koji se bave ispitivanjem stepena ефикаsnosti učenja u kojem su primjenjeni principi VAK teorije, govore u prilog ovome modelu.

#### ➤ Auditivni stil učenja

Kao što mu i sam naziv govori, auditivan stil učenja odnosi se na učenje slušanjem, dakle učenici kojima je auditivan stil učenja dominantan uče slušajući sadržaje, zadatke, upute itd. Ovakvi učenici fokusiraju se na zvukove koji ih okružuju stoga im je od iznimne važnosti čuti i razumjeti nastavnika dok govori (Remenar, 2020). Također, auditivnim učenicima važno je i sve vizualne materijale potkrijepiti govorom, a napisane upute izgovoriti. Osim toga, poželjno je u nastavi organizirati debate, ovisno o stepenu učenja (Grgić, Kolaković, 2010).

#### ➤ Vizuelni stil učenja

Vizualni stil učenja odnosi se na usvajanje novih sadržaja gledanjem, promatranjem i proučavanjem. Prema Grgić i Kolaković (2010) istraživanjima koja su proveli američki znanstvenici utvrđeno je kako je oko 40% učenika, dakle većina, vizualnog tipa. Vizualni učenici vole fotografije, slike, grafikone, sheme, umne mape, filmove, plakate, simbole, crtanje, pisanje itd (Grgić, Kolaković, 2010). Prilikom učenja vizualni učenici često koriste razne olovke ili markere u boji kojima ističu bitno. Uglavnom su dobri čitači i preferiraju sami čitati,



a manje vole da im se čita. Ovakvim učenicima važno je osigurati okolinu za rad u kojoj im ništa neće odvracati pažnju, tj. potrebno je ih udaljiti od prozora ili vrata. Za razliku od auditivnih učenika, vizualni učenici puno bolje uče samostalno (Madunić, 2020).

#### ➤ Kinestetički stil učenja

Kinestetičko-taktilni učenici izdvajaju se prvenstveno po tome što su fizički aktivniji od ostalih učenika. To proizlazi iz toga što se kinestetičko – taktilni učenici oslanjaju na pokret pri učenju, a metoda koja im pomaže da nešto zapamte i bolje pohrane u pamćenje je prenošenje tog sadržaja u pokret, odnosno neka vrsta predočavanja gradiva kretnjama koje ih asociraju na sadržaj gradiva (Karabatić, 2020). Dodatno im pomaže i ako se mogu kretati tokom učenja, no prostor im je često neorganiziran. Vezano za odnos sa autoritetom, na njih pozitivno utiče fizička blizina učitelja, pažnja i lični kontakt. Ovakvi učenici su intuitivni, vole priče i filmove, osobito one koji su nabijeni emocijama. Na njih pozitivno djeluje snažna neverbalna komunikacija (Baureis i Wagenmann, 2015).

### **Samoeфикаsnost učenika**

Kada govorimo o samoeфикаsnosti učenika, neizostavno je spomenuti Bandurinu teoriju samoeфикаsnosti (1977). Bandura (1977) određuje samoeфикаsnost kao vjerovanje u sposobnost organiziranja i izvršenja akcija potrebnih da bi se ostvario određeni pretpostavljeni tip aktivnosti. Samoeфикаsnost predstavlja važan psihološki i motivacijski konstrukt jer utiče na emocionalne reakcije, otpor stresu, postavljanje ciljeva, donošenje odluka i savladavanje napora. Ona se pokazala važnim prediktorom postignuća, kako školskog, tako i akademskog. Samoučinkoviti pojedinci uspješniji su u svome radu, jer imaju izgrađeno vjerovanje u vlastite sposobnosti, kognitivne resurse i radnje koje izvode, kao i kontrolu nad vlastitim misaonim procesima (Franceschi, 2020). Samoeфикаsnost predstavlja subjektivni doživljaj lične kompetencije u realizaciji različitih ciljeva. Dok visoko samoučinkoviti pojedinci mogu osvijestiti koliko je napora potrebno za svladavanje određenog cilja pa neuspjehe pripisuju nedovoljnim naporima, nisko samoeфикасни neuspjehe pripisuju svojim slabim vještinama i sposobnostima. Prema Banduri (1977), ljudi nastoje ostvariti očekivane pozitivne te spriječiti potencijalne negativne ishode. Ovom težnjom prema cilju upravljaju vjerovanja pojedinca o samoeфикаsnosti. Ljudi općenito biraju zadatke u kojima se procjenjuju uspješnima.

U psihologiji obrazovanja samoeфикаsnost predstavlja važan motivacijski konstrukt za napredak u učenju i akademsku uspješnost, jer utiče na donošenje odluka, postavljanje ciljeva, savladavanje napora, emocionalne reakcije i otpor stresu. Pintrich (1999) smatra da je samoeфикаsnost jedan od ključnih regulacijskih faktora koji vodi prema stjecanju kompetencije. Ovaj se proces događa tako da vjerovanja o samoeфикаsnosti utječu na kogniciju, motivaciju, emocije i, na kraju, ponašanje učenika ili studenta (Prat-Sala i Redford, 2010). Visoka samoeфикаsnost povećava aspiracije učenika pa svaki uspjeh rađa novi cilj i novi uspjeh.

### **Pregled ranijih istraživanja**

Postoje mnoga istraživanja na temu stilova učenja, te kako se ona reflektiraju na učenički uspjeh. Prema Hong i Milgram (2000) u nekim kulturama djeca uče promatranjem (vizuelno), oponašanjem i iskustvom (kinestetičkim i taktilnim), dok se u današnjim učionicama uči uglavnom auditivno i vizualno. Značajan doprinos razumijevanju stilova učenja donosi istraživanje „How Teachers Teach to Students with Different Learning Styles“ koje je provedeno 2002. godine. Rezultati ovoga istraživanja podijeljeni su u tri kategorije: 1) kako

učitelji govore o različitim stilovima učenja učenika, 2) kako učitelji reagiraju na različite stilove učenja učenika i 3) zašto učitelji reagiraju na različite stilove učenja učenika. U prvoj kategoriji neki nastavnici bili su usmjereni na stilove učenja koje učenici nemaju, odnosno prepoznali su koji stil učenja nije tipičan za pojedinog učenika, pa su u odnosu na to zaključivali kojim stilom pojedinac bolje uči. Često su ustrajali u tim zaključcima i inzistirali na tome da bi učenici jedino tako mogli postići rezultate. U drugoj kategoriji rezultata nastavnici su se koristili raznim metodama, npr. kvizovima, ali su i velik dio vremena trošili na razgovor s učenicima kako bi shvatili koji im stil učenja odgovara. Prilagođavajući metode poučavanja stilovima svakog pojedinog učenika iziskivalo je više vremena i napora no što bi to bio slučaj s jednom univerzalnom metodom poučavanja cijeloga razreda. Treća kategorija daje odgovor na pitanje zašto nastavnici reagiraju na različite stilove učenja, a otkrilo se kako su nastavnici pokazali odgovorno ponašanje uvažavajući individualne stilove svojih učenika. Isto tako, nastavnici su uzimali u obzir i prijašnja znanja svojih učenika i otkrivali modele i načine na koje ih mogu produbljivati. Zaključno, učitelji obuhvaćeni ovim istraživanjem iskazali su kako im je otkrivanje individualnih stilova učenja svojih učenika predstavljalo izazov i motiviralo ih za rad, a nije im stvaralo prepreku i bojazan za prilagodbu svojega rada u učionici (Haar i sar., 2002). Interesantno je i istraživanje iz 2009. godine „Stilovi učenja u nastavi stranoga jezika: studija slučaja bosanskih učenika engleskoga jezika“ kojeg su provele Izabela Dankić i Amira Ahmetspahić s Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Mostaru. Njihovo istraživanje provedeno je na uzorku srednjoškolskih učenika. Naime, one su došle do zaključka kako su dominantni stilovi učenja na izabranom uzorku auditivni i kinestetički stil, dok vizualni stil nije zastupljen među učenicima, štaviše, prema njemu izražavaju negativan stav. Ovo se može objasniti teorijom da su stilovi učenja podložni promjeni tijekom odrastanja (Dankić, Ahmetspahić, 2009). Prema Grgić i Kolaković (2010) istraživanjima koja su proveli američki znanstvenici utvrđeno je kako je oko 40% učenika, dakle većina, vizualnog tipa. Prema drugim istraživanjima smatra se da neki učenici preferiraju kinestetički stil, drugi iskustveni, dok neki auditorno i vizualno orijentirani (Dunn, 1991, prema Abidin, Rezaee, Abdullah, Singh, 2011). Rezultati istraživanja Knežević (2019) pokazuju kako kod muškaraca prevladavaju kinestetički i vizualni stilovi učenja, dok je kod žena uglavnom dominantan auditivni stil učenja. Što se tiče korelacije između dobi ispitanika i stilova učenja, nisu utvrđene značajnije razlike. Također, utvrđeno je kako su pojedini stilovi učenja povezani sa smjerom studija, odnosno studenti različitih smjerova studija uglavnom pokazuju afinitete prema različitim stilovima učenja (Knežević, 2019). Kada je u pitanju postignuće, motivacija i stilovi učenja Ruble Martin i Berenbaum (1998), smatraju da djevojke i dalje nadmašuju dječake u školi, ako su ocjene pokazatelji uspješnosti. Kolb (1984) je pokazao da su žene sklonije konkretno iskustvenim stilovima učenja. Baxter, Magolda i Rogers (1987) su došli do sličnih rezultata, no rezultati nisu statistički značajni. Vernon-Gerstenfeld (1989) otkrili da su žene bile nešto više sklone reflektirajućim stilovima u odnosu na muškarca, ali ponovno, razlike nisu bile statistički značajne. Dippelhofer-Stiem (1989) su uradili studiju u pet evropskih zemalja (Austrija, Njemačka, Nizozemska, bivša Jugoslavija i Poljska). U svim zemljama, muški ispitanici su imali istraživački orijentiran stil učenja. Određene meta-analize su pokazale rodne razlike u stilu učenja i to muškarci su pokazali više prednost od žena za apstraktni način učenja. U nekoliko studija, muškarci su pokazali češće dubok pristup učenju, žene češće površini pristup učenju. Školski uspjeh je još jedna varijabla koja bitno određuje primjenu stilova učenja kod učenika. Određenje školskih strategija i stilova učenja može doprinijeti egzaktnijem upravljanju procesa učenja i boljem uspjehu učenika (Stojaković, 2006). Učenici koji postižu najbolji uspjeh ujedno su oni učenici koji najviše primjenjuju pojedine stilove učenja ili njihovu kombinaciju. Imajući u vidu sve navedeno vidljivo je da vrlodobri i odlični učenici upravo koriste navedene stilove i njihove kombinacije sa prelaskom iz jednog u drugi stil. Upravo motiv postignuća je ono što učenike pokreće na aktivnost, a svijest o rezultatima svoga rada ih

dotatno podstiče da iznalaze različite stilove kako bi taj uspjeh podigli na još jedan veći nivo. Uticaj školskog uspjeha na odabir stilova je značajan jer je često stil učenja identificiran kao prednost za školsko postignuće. To potvrđuju i brojna istraživanja Dunn, Beaudry i Klavas (1989), Chuah Chong-Cheng (1988) govori o važnosti stilova učenja za akademska postignuća (Abidin, Rezaee, Abdullah, Singh, 2011). Prema Renzulli (1984) studije također pokazuju da odgovarajuće učenje i podučavanje stilova može značajno poboljšati akademski uspjeh na razini osnovnih i srednjih škola. Felder i Henriques (1995) smatraju da učenici uče više kada su informacije dobili u različitim pristupima, nego kad se primjenjuje samo jedan pristup.

## **Metodologija istraživanja**

### **Problem istraživanja**

Problem ovog istraživanja odnosi se na stilove učenja kao determinantu samoeфикаsnosti kod djece osnovnoškolskog učenja.

### **Cilj istraživanja**

Cilj ovog istraživanja je ispitati da li su i u kojoj mjeri stilovi učenja značajan prediktor za razvoj samoeфикаsnosti kod djece osnovnoškolske dobi, te ispitivanje spolnih razlika u stilovima učenja i samoeфикаsnosti.

## **Zadaci istraživanja**

Zadaci ovoga istraživanja su:

1. Ispitati da li je i u kojoj mjeri stil učenja značajan prediktor samoeфикаsnosti kod učenika osnovnih škola.
2. Ispitati značajnost efekta sociodemografskih varijabli na razvoj samoeфикаsnosti kod učenika
3. Ispitati da li postoje statistički značajne razlike između učenika različitog spola u samoeфикаsnosti i stilovima učenja.

## **Hipoteze istraživanja**

S obzirom na predhodno utvrđen cilj i zadatke istraživanja postavili smo i hipoteze

H: Predpostavlja se da stilovi učenja i sociodemografski faktori ( socioekonomski status, školska sprema roditelja i školski uspjeh) nisu značajni prediktori samoeфикаsnosti kod učenika osnovnoškolskog uzrasta.

H1. Predpostavlja se da postoji statistički značajna razlika u samoeфикаsnosti obzirom na spol,

H2. Predpostavlja se da ne postoji statistički značajna razlika u stilovima učenja s obzirom na spol.

## **Uzorak**

U istraživanju je učestovalo 126 učesnika, učenika osnovnoškolskog uzrasta, i to učenici sedmog, osmog i devetog razreda. Istraživanje je provedeno u Osnovnoj školi u Mostaru. Od 126 učesnika, 68 je dječaka, a 58 djevojčica. Od ukupnog broja ispitanika, 26 ispitanika je VII (sedmi) razred (20.6%), zatim 47 ispitanika je VIII (osmi) razred (37.3%) i 53 ispitanika/učenika koji su učenici IX (devetog) razreda (42.1%).

## **Instrumenti**

### *Sociodemografski upitnik*

Za potrebe ovoga istraživanja osmišljen je sociodemografski upitnik koji sadrži pitanja o spolu, dobi, socioekonomskom statusu, školskoj spremi roditelja te školskom uspjehu.

### *Upitnik samoefikasnosti*

Upitnik samoefikasnosti za djecu (Self-efficacy Questionnaire for Children - SEQ-C) konstruirao je Peter Muris (2001), za ispitivanje dječjeg osjećaja samoefikasnosti u tri područja: akademskom, socijalnom i emocionalnom. Za potrebe ovoga istraživanja korištena je subskala samoefikasnosti u akademskom području koja se sastoji od (8 čestica) koja se odnosi na percipiranu mogućnost snalaženja u učenju i školskom gradivu, te na ispunjavanje školskih očekivanja. Ispitanici bilježe svoje odgovore na pripadajućoj ljestvici od 5 stupnjeva procjenjujući koliko se ponašanje opisano u tvrdnji odnosi na njih, pri čemu je 1 = uopće nije tačno, a 5 = u potpunosti je tačno. Ocjenjivanje odgovora je objektivno: ukupan rezultat dobiva se zbrajanjem zaokruženih brojeva pokraj tvrdnji i konačan zbroj se upiše u pripadajući kvadratić na upitniku.

### *Upitnik stilova učenja*

Treći dio upitnika je standardizirani VAK upitnik za samoprocjenu stilova učenja (Prilagođeno prema: Dijanošić, B. i sur. (2009). Sastoji se od 22 pitanja gdje je potrebno zaokružiti jedno od ponuđenih odgovora. VAK model (visual, auditive, kinesthetic) je nastao kao posljedica sve ubrzanijih procesa učenja u svijetu. U SAD-u je 2000.-te godine u 177 škola uveden VAK sistem koji se pokazao kao dosta efikasan.

## **Postupak istraživanja**

Istraživanje je provedeno Osnovnoj školi u Mostaru. Uz odobrenje uprave škole, podijelili smo upitnike učenicima koje su individualno popunjavali. Samo popunjavanje upitnika trajalo je oko 15 minuta. Ukupno je ispitano šest odjeljenja, što broji 126 učenika. Istraživanje je provedeno pod minimalnim rizikom, s obzirom da je uz pomoć Uprave škole dobivena i saglasnost roditelja za provedbu ove ankete. Upitnici su podijeljeni učenicima za vrijeme časova odjeljenske nastave. Prije same primjene ispitanicima je rečeno da samostalno i iskreno odgovaraju te ukoliko imaju pitanja da slobodno zatraže dodatno objašnjenje. Ispitanicima je rečeno da je istraživanje anonimno te da nije potrebno da se potpisuju na testove. Svaki upitnik je sadržavao uputu o načinu popunjavanja.

## **Analiza i interpretacija rezultata**

Prethodno provedbi statističkih postupaka provjereni su preduvjeti provedbe istih. Kolmogorov Smirnovim testom utvrđena su određena odstupanja od normalne raspodjele skale samoefikasnosti i skale stila učenja. Zaključak o odstupanjima uvelike je rezultat konzervativne prirode testa i stvarna odstupanja normalne krivulje su relativno mala. Potom je provjerena asimetričnost i zakrivljenost distribucije, te su vrijednosti unutar granica od -2 do 2, čime je zadovoljen kriterij za provedbu parametrijskih statističkih testova (Tabachnick i Fidel, 2013).

Tabela 1. Pokazatelji normaliteta- asimetričnosti i zakrivljenosti distribucija

	Kolmogorov-Smirnov test			Asimetričnost	Zakrivljenost
	Vrijednost	Df	P		
Auditivni	, 092	126	, 015	, 209	-, 394
Vizuelni	, 105	126	, 030	, 112	, 659
Kinestetički	, 108	126	, 020	-, 542	-, 129
Samoefikasnost	, 101	126	, 069	-, 091	-, 763

Međusobna povezanost stila učenja i samoefikasnosti prikazana u Tablici 2. pokazuje pozitivnu značajnu povezanost samoefikasnosti i auditivnog stila učenja ( $r=0,025$ ,  $p < 0,01$ ). Povezanost samoefikasnosti s vizuelnim i kinestetičkim stilom nije statistički značajna. Kako bismo ispitali našu prvu hipotezu proveli smo hijerarhijsku regresijsku analizu na dva nivoa. Na prvome nivou su se kao prediktor varijable postavili stilovi učenja, a na drugome nivou i sociodemografske varijable. Na temelju dobivenih rezultata uočavamo da značajan regresijski model na prvome nivou pokazuje statističku povezanost između samoefikasnosti i stilova učenja, prvenstveno auditivnim stilom, međutim SD varijable nisu statistički značajan prediktor samoefikasnosti kod djece osnovnoškolskog uzrasta. Na osnovu toga možemo zaključiti da je naša prva hipoteza djelimično potvrđena.

Tabela 2. Povezanost samoefikasnosti sa stilovima učenja

	Auditivni	Vizuelni	Kinestetički
Samoefikasnost	.025**	-.034	-.151
Auditivni		,109	-,233*
Vizuelni			,203*

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

Promotri li se i međusobne povezanosti stila učenja one upućuju na teoretski smjer odnosa, odnosno negativan odnos auditivnog i kinestetičkog stila ( $r=233$ ,  $p < 0,05$ ), pozitivan odnos vizuelnog i kinestetičkog stila ( $r=203$ ,  $p < 0,05$ ) te težnju pozitivnom odnosu auditivnog i vizuelnog stila. Razmotri li se pobliže samostalni doprinosi pojedinih prediktora, rezultati istraživanja upućuju na to da je samoefikasnost određena auditivnim stilom ( $\beta=0,247$ ,  $p < 0,05$ ) kao stilom učenja, dok vizuelni i kinestetički stil nisu statistički značajni prediktori samoefikasnosti ( $p > 0,05$ ) (Tabela 3).

Tabela 3. Predviđanje samoefikasnosti temeljem stilova učenja (korak 1) i sociodemografskih obilježja (korak2).

nivo 1	B	St. Pogreška	B	t	Značajnost (p)
Auditivni	, 487	, 192	, <b>247</b>	2,509	, <b>016</b>
Vizuelni	-, 096	, 197	-, 041	-, 469	, 628
Kinestetički	-, 201	, 223	-, 081	-, 877	, 398
nivo2					

Socioek.status	, 393	1, 571	-, 022	-,503	, 789
Školska sprema roditelja	,417	,178	, 188	-1,477	, 374
Školski uspjeh	-1, 202	, 629	-, 187	-1, 880	, 081

Poblize, u tabeli iznad (nivo 1), možemo uočiti da beta ponder auditivnog stila iznosi  $\beta=0,247$ ,  $p < 0,05$   $p=0,016$ , što ukazuje na statističku značajnost i samim tim nam ukazuje da je auditivni stil značajan prediktor samoefikasnosti učenika. Kod vizulenog stila beta ponder iznosi  $-0,041$  pri čemu je značajnost  $0,628$  te samim time nije statistički značajan, a također ni beta ponder kinestetičkog stila učenja ( $\beta -0,081$ ,  $p=0,398$ ). Na osnovu toga možemo reći da kinestetički i vizuelni stil učenja nisu statistički značajni prediktori samoefikasnosti kod učenika osnovnoškolskog uzrasta. Nadalje na nivou 2 u tabeli uočavamo da sociodemografske varijable nisu značajni prediktori samoefikasnosti. U radu je provjerena i razlika u samoefikasnosti učenika i učenica te razlika u stilovima učenja o kojoj su učenici i učenice izvjestili. Za provjeru ovih hipoteza koristili smo t-test za nezavisne uzorke, a nakon utvrđenog preduvjeta o jednakosti varijanci. Često se pretpostavlja da se djevojčice i dječaci od rođenja razvijaju na različite načine i različitim ritmom. No, naučna istraživanja zapravo su otkrila da postoji više sličnosti nego razlika kada je riječ o tome kako se djevojčice i dječaci razvijaju psihički i kako savladavaju nove vještine i školsko gradivo. Generalno posmatrajući, djevojčice su nešto prikljivije od dječaka, lakše ih je motivirati i sposobnije su da suosjećaju s drugima. One će vjerovatno imati bolje razvijene verbalne vještine, što im pomaže u brzem savladavanju čitanja i pisanja. Dječaci, s druge strane, više su impulzivni, takmičarski nastrojeni i u manjoj mjeri imaju sposobnost da suosjećaju s drugima. Međutim, oni imaju tendenciju da razviju vrhunske prostorne vještine koje im pomažu u brzem savladavanju matematike i prirodnih znanosti. Kako bismo ispitali našu drugu i treću hipotezu koristili smo t-test za nezavisne uzorke. Na temelju rezultata zaključili smo da se samoefikasnost učenika i učenica razlikuje statistički značajno, s obzirom da je pokazana statistička značajnost u kojoj su djevojčice imale veći skor od dječaka. Tako da možemo reći da je naša druga hipoteza potvrđena, što ne možemo tvrditi za našu posljednju hipotezu s obzirom da su rezultati pokazali da postoje statistički značajne razlike između učenika i učenica u percepciji dimenzije auditivnog stila učenja, gdje su djevojčice imale veći skor od dječaka, dok kinestetički i vizuelni stil kao dimenzije stila učenja nisu pokazale statistički značajne spolne razlike. Na temelju toga možemo reći da je naša hipoteza djelimično potvrđena.

Tabela 4. Samoefikasnost učenika i učenica te testiranje razlike

		Arit.sredina	Sd.devijacija	t	Značajnost (p)
Samoefikasnost	Učenici	21,06	3,14	-2,845	<b>,009</b>
	Učenice	26,82	2,86		
Auditivni	Učenici	18,57	2,69	-2,469	<b>,003</b>
	Učenice	20,08	2,85		
Vizuelni	Učenici	17,56	2,94	1,177	,298
	Učenice	16,93	2,80		
Kinestetički	Učenici	17,19	2,61	-1,434	,146
	Učenice	17,88	2,34		

U tabeli je vidljivo kako se samoefikasnost učenika i učenica razlikuje statistički značajno,  $p < 0,05$ , gdje su djevojčice  $M = 26,82$  imale statistički značajno veći skor od dječaka  $M = 21,06$ .

Također, tabela nam pokazuje kako postoje statistički značajne razlike između učenika i učenica u percepciji dimenzije stila učenja auditivnog stila, gdje su djevojčice imale veći skor  $M=20,08$ , od dječaka  $M=18,57$ ). Kinestetički i vizuelni stil kao dimenzije stila učenja, nisu pokazale statistički značajne spolne razlike.

## Diskusija

Kao što je navedeno istraživanje je provedeno u osnovnoj školi u Mostaru, a za cilj smo imali ispitati povezanost između stilova učenja i samoeфикаsnosti kod učenika, odnosno da li su stilovi učenja značajna determinanta samoeфикаsnosti učenika. U istraživanju je učestovalo 126 učesnika, učenika osnovne škole. Od 126 učesnika, 68 je bilo dječaka, a 58 djevojčica. Od ukupnog broja učesnika, 26 ispitanika je VII (sedmi) razred (20.6%), zatim 47 ispitanika je VIII (osmi) razred (37.3%) i 53 ispitanika/učenika koji su učenici IX (devetog) razreda (42.1%). Radi se o izrazito dobrim učenicima, što možemo tvrditi na osnovu rezultata njihovog uspjeha. Čak 47,6 % ispitanika ima odličan uspjeh, 38,9 % ispitanika ima vrlo dobar uspjeh, a 13,5 % ispitanika ima dobar uspjeh. Pri obradi gradiva i provjeri znanja važno je voditi računa o različitim stilovima učenja i pokazivanja znanja. Da bi dijete učilo brže i lakše te u školi postiglo najbolje rezultate, vrlo je važno da se na vrijeme otkrije koji od stilova učenja najbolje odgovara njegovoj ličnosti. Problem je nerijetko u tome što ni dijete niti roditelj koji mu pomaže ne prilaze problemu na pravi način. Svako dijete ima jedan od tri dominantna stila učenja. Ukratko rečeno, auditivni stil učenja bazira se na slušanju, kinestetički na pokretima, vizualni na vidu. Stil učenja korijene vuče iz najranijeg djetinjstva. Primjerice, mališanu koji je konstantno u pokretu najvjerojatnije će poslije odgovarati kinestetički stil učenja. Ako dijete mora dotaknuti sve što oko sebe vidi, razvit će taktilni stil učenja, a ako sa pažnjom sluša što mu se govori, vrlo je vjerojatno da će izrasti u auditivnog učenika. No, otkrivanjem stila učenja koji najbolje odgovara djetetu pomoći će da lakše pamti i brže uči. Djetetu je potrebno široko i šaroliko iskustvo koje će steći samo ako isproba svaki od spomenutih stilova učenja. Usmjerenjem djeteta da uči na njemu najlakši način razvit će veće samopouzdanje te će se lakše uhvatiti u koštac i s ostalim stilovima učenja i na taj će način razvijati svoju samoeфикаsnost.

Rezultati su pokazali da međusobna povezanost stila učenja i samoeфикаsnosti pokazuje pozitivnu povezanost samoeфикаsnosti i auditivnog stila učenja, dok povezanost između samoeфикаsnosti sa vizuelnim i kinestetičkim stilom nije statistički značajna. Kako bismo ispitali našu prvu hipotezu proveli smo hijerarhijsku regresijsku analizu na dva nivoa. Na temelju dobivenih rezultata uočavamo da značajan regresijski model na prvom nivou mjerenja pokazuje statističku povezanost između samoeфикаsnosti i stilova učenja, prvenstveno auditivnim stilom, međutim SD varijable nisu statistički značajan prediktor samoeфикаsnosti kod djece osnovnoškolskog uzrasta. Ovi rezultati su odličan pokazatelj da nastavni plan i program i razvijanje stilova učenja kod učenika mogu znatno doprinijeti i razvoju učeničke samoeфикаsnosti, dok to nije slučaj sa sociodemografskim karakteristikama. Kako bi učenici aktivno mogli koristiti vlastite stilove učenja, potrebno je definirati pravila ponašanja u nastavi te ih upoznati s jasnim pravilima o samostalnoj upotrebi njihova stila učenja u razredu. Oni trebaju biti uključeni u definiranje pravila kojih ne bi trebalo biti previše te bi trebali biti vidljivi u razredu. Potrebno je odrediti i posljedice za nepoštivanje pravila, no i naglasiti samo nekoliko glavnih pravila za kvalitetnu primjenu vlastitih stilova učenja. Međutim, od izuzetne važnosti je da nastavnik primjenjuje različite oblike nastave kako bi nastavni proces zadovoljio potrebe svakog učenika.

Kako smo već i naveli, smatra se da dječaci i djevojčice imaju različite načine pri usvajanju gradiva. To može ovisiti i o njihovom temepramentu, kao i osobinama ličnosti. Smatra se da su djevojčice nešto pričljivije od dječaka, lakše ih je motivirati i sposobnije su da

suosjećaju s drugima. One će vjerovatno imati bolje razvijene verbalne vještine, što im pomaže u bržem savladavanju čitanja i pisanja. Dječaci, s druge strane, više su impulzivni, takmičarski nastrojeni i u manjoj mjeri imaju sposobnost da suosjećaju sa drugima. Međutim, oni imaju tendenciju da razviju vrhunske prostorne vještine koje im pomažu u bržem savladavanju matematike i prirodnih znanosti. Na temelju rezultata zaključili smo da se samoefikasnost učenika i učenica razlikuje statistički značajno, s obzirom da je pokazana statistička značajnost u kojoj su djevojčice imale veći skor od dječaka. Tako da možemo reći da je naša druga hipoteza potvrđena, što ne možemo tvrditi za našu posljednju hipotezu s obzirom da su rezultati pokazali da postoje statistički značajne razlike između učenika i učenica u percepciji dimenzije auditivnog stila učenja, gdje su djevojčice imale veći skor od dječaka, dok kinestetički i vizuelni stil kao dimenzije stila učenja nisu pokazale statistički značajne spolne razlike. Na temelju toga možemo reći da je naša hipoteza djelimično potvrđena. Uvidom u ove rezultate možemo reći da djevojčice imaju veći nivo samoefikasnosti, odnosno više vjeruju u vlastite sposobnosti u izvršavanju školskih obaveza nego što to imaju dječaci. Nadalje tu samouvjerenost djevojčice baziraju na auditivnom stilu učenja, učeći slušajući i na taj način razvijaju vlastitu samoefikasnost. Važno je znati da su uvjerenja na kojima naša samoefikasnost počinje veoma dinamična, što znači da se ona može mijenjati ovisno o ishodu situacije. Iako postoji mnogo načina kako da se poveća samoefikasnost, jedna od njih je i traženje povratne informacije. To je u nastavnom procesu jako bitno, stoga smatramo da bi nastavnici trebali učenicima dozvoliti da pitaju šta ih muči te im dati odgovore na njihova pitanja. Povratne informacije pomoći će učenicima da shvate koje su njihove jake i slabe strane, te na taj način će biti upućeni u to šta trebaju poboljšati.

## **Zaključak**

Iako su prethodna slična istraživanja dokazivala da se učenici najčešće koriste vizuelnim stilom učenja, ovo istraživanje je pokazalo da su stilovi učenja statistički značajno povezani sa samoefikasnošću učenika kada je u pitanju auditivni stil učenja. Shodno tome možemo zaključiti da se naši učenici najviše oslanjaju na slušanje. Njima teže ide bilježenje gradiva i mnogo im je draže da slušaju šta profesor govori. Takvi učenici često sami sebi objašnjavaju gradivo, te uče naglas. Buka im jako smeta prilikom usvajanja gradiva. Učenici koji imaju auditivni stil učenja bit će i samoefikasniji u svome radu. Međutim to ne možemo tvrditi i za sociodemografske karakteristike učenika, s obzirom da nam rezultati izvještavaju o statističkoj nepovezanosti između sociodemografskih faktora i samoefikasnosti učenika. Za učitelja odgojno-obrazovne ustanove je važno biti svjestan koji stil učenja sam preferira, jer u nastavi obično dominira onaj stil poučavanja koji učitelj sam preferira prilikom učenja. Također istraživanje je pokazalo da postoje statistički značajne razlike između spola učenika i samoefikasnosti te da učenice posjeduju veću samoefikasnost. U psihologiji obrazovanja samoefikasnost predstavlja važan motivacijski konstrukt za napredak u učenju i akademsku uspješnost, jer utiče na donošenje odluka, postavljanje ciljeva, savladavanje napora, emocionalne reakcije i otpor stresu. Također kada su spol i stilovi učenja u pitanju rezultati su pokazali da postoje statistički značajne razlike između učenika i učenica u percepciji dimenzije stila učenja auditivnog stila, gdje su djevojčice imale veći skor  $M=20,08$ , od dječaka  $M=18,57$ ). Kinestetički i vizuelni stil kao dimenzije stila učenja, nisu pokazale statistički značajne spolne razlike. Na osnovu svega navedenog trebali bi u odgojno obrazovnom radu pomoći učenicima da osvijeste svoj dominantan stil učenja da neuspjeh ne bi pripisivali nedostatku sposobnosti i zbog toga odustajali od učenja i da bi efikasnije pristupali učenju. Također potrebno je poticati učenike da koriste i nedominantne stilove učenja na način da organiziramo nastavu koja će imati sadržaj i uključivati učenike sa svim stilovima učenja.



## Literatura

- Abidin, M. J. Z., Rezaee A. A., Abdullah, H. N., Singh, K. K. B. (2011). Learning Styles and Overall Academic Achievement in a Specific Educational System. *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 1 No. 10.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Barron, A., Heberts, E., Cleland, T., Fitzpatrick, C., Hauber, M., Stevens, J. (2015). Embracing multiple definitions of learning. *Trends in neurosciences*, 38 (7), 405-407.
- Baureis, H., Wagenmann, C. (2015). Djeca bolje uče uz kineziologiju: savjeti i vježbe za lakše učenje i bolju koncentraciju. Split: Harfa.
- Baxter Magolda, M. B., & Rogers, J. L. (1987). Peer tutoring: Collaborating to enhance intellectual development. *College Student Journal*.
- Dankić, I., Ahmetpahić A., (2009) Learning Style in FL teaching: Acase study od Bosnian studying English, Hum; Časopis Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Mostaru.
- Dippelhofer-Stiem, B. (1989). The development of research-oriented learning in five European countries. *European Journal of Psychology of Education*, 4(4), 489.
- Dunn, R., Dunn, K., Price, G.E. (1989). Learning Styles: Research vs. Opinion. *The Phi Deltha Kappan*, 9(62): 645-646.
- Felder, R. M., & Henriques, E. R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign language annals*, 28(1), 21-31.
- Franceschi I. (2020). Značajke osobnosti, motivacija i samoeфикаsnost, kao prediktori postignuća i subjektivne dobrobiti učenika i studenata klavira.
- Grgić, A., Kolaković, Z. (2010). Primjena stilova i nastavnih strategija u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika. *Lahor*, 1 (9), 78-96. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/64996>.
- Hong E. Milgram RM. (2000) Homework: Motivation and Learning Preference.
- Isić Imamović A. ( 2015) Opća psihologija, Grafittim Zenica.
- Haar, J., Hall, G., Shoep, P., Smith, D.H. (2002). How Teachers Teach to Students with Different Learning Styles. *The Clearing Styles*, 3(75): 142-145..
- Knežević, M., (2019), Povezanost demografskih karakteristika i stilova učenja, (Diplomski rad), Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Jensen, E. (2003) „*Super nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*“, Zagreb.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning, Experience as the Source of Learning and Development*. NJ: Prentice Hall.
- Madunić P. K.(2020). Individualni stilovi učenja učenika i nastava prilagođena stilovima učenja, Diplomski rad, Univerzitet u Zadru.
- Pintrich, P. R. (2000). Educational psychology at the millennium: A look back and a look forward, *Educational Psychologist*, 35(4): 221-226
- Prat- Sala M., Redfor P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying, *British Journal of Educational Psychology*.
- Remenar M. (2020). Stilovi učenja, Diplomski rad, University of Zagreb.
- Renzulli, S. (1984). The triad/revolving door system: A research-based approach to identification and programming for the gifted and talented. *Gifted C. Quarterly*, 28(4), 163-171.
- Ruble, D. N., Martin, C. L., & Berenbaum, S. A. (1998). Gender development. *Handbook of child psychology*.
- Stojaković, P. (2006). Višestruke sposobnosti za učenje. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Šimić Š. S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje, *Psihologijske teme*, Sveučilište u Zadru.

## **LEARNING STYLES AS DETERMINANTS OF SELF-EFFICACY IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE**

### Summary

*The paper presents the results of research conducted on a sample of 126 students from the seventh to the ninth grade of the Elementary School in Mostar. The theoretical part of the paper discusses learning, learning styles and student self-efficacy. The aim of the work was to examine whether learning styles are a significant predictor for the development of self-efficacy in elementary school-age children, and we also examined gender differences in learning styles and self-efficacy. The results we obtained suggest that learning styles are significant determinants for explaining self-efficacy when it comes to auditory learning style. Thus, the results indicate that auditory style as a dimension of learning style is a significant determinant of self-efficacy ( $F_{3/109}=3.00$   $p < 0.05$ ,  $\beta =0.247$ ,  $p < 0.05$ ), while kinesthetic and visual style are not statistically significant predictors. Also, the results indicated that there is a statistically significant difference in self-efficacy with regard to gender. The self-efficacy of male and female students differs statistically significantly,  $p < 0.05$ , where girls ( $M = 26.82$ ) had a statistically significantly higher score than boys ( $M= 21.06$ ), ( $t=-2.845$ ,  $p < 0, 05$ ). The results show us that there are statistically significant differences between male and female students in the perception of the dimension of learning style when it comes to auditory style, where girls had a higher score ( $M=20.08$ ) compared to boys ( $M= 18.57$ ). ( $t=-2, 469$ ,  $p < 0.05$ ). Kinesthetic and visual style, as dimensions of learning style, did not show statistically significant gender differences.*

**Keywords:** *learning, self-efficacy, learning style, auditory, kinesthetic, visual.*

Amela Bajrić<sup>2</sup>  
JU Gradska biblioteka Travnik

*Pregledni naučni rad  
Review scientific paper*

## STILSKO-JEZIČKE ODLIKE NASLOVA U BOSANSKOHERCEGOVAČKOJ ŠTAMPI

### Sažetak

*Zamisliti život bez masovnih medija danas izgleda potpuno nemoguće, a razvoj modernih tehnologija učinio je da upravo masovni mediji budu dostupni svima. Masovni mediji, u našem slučaju štampa, svoje korisnike ponekad nastoje zainteresovati i oduševiti svojim senzacionalističkim naslovima, ponekad ih tjeraju na razmišljanje, a nekad i zabavljaju. Ipak, od velike je važnosti imati na umu da svaki medij poruku oblikuje shodno vlastitom jeziku, a sastavni dio jezika masovnih medija najčešće su različita stilsko-jezička sredstva. Tragom ranijih analiza žurnalističkog stila, ovaj rad će ponuditi stilsko-jezičku analizu isključivo naslova, kao važne i prepoznatljive odlike žurnalističkog stila, čiji je zadatak da budu naročito efektni u izazivanju čitalačke pažnje pa se stoga mogu pojaviti u formi retoričkih pitanja, frazema, već uvriježenih novinarskih šablona i dr., u čemu se ogleda i njihova ekspresivnost. Pored toga, analiza naslova dnevnih novina sa područja Bosne i Hercegovine (Oslobođenje, Nezavisne novine i Dnevni list) ustvrdila je da na fonetsko-fonološkom nivou, naprimjer, postoji razlika u pisanju stranih naziva, odnosno imena klubova, priznanja, vlastitih imena i sl. među ovim trima novinama, da se na morfološkom planu glagoli najčešće koriste u prezentu i futuru, da su nerijetko zastupljeni oblici superlativa kod pridjeva, da se koriste sintaksičke, leksičko-semantičke figure kojima se naslovu daje jače, stilski obojeno značenje – eliptične rečenice, metafora, metonimija uz, svakako, nezaobilaznu leksiku stranoga porijekla gdje dominiraju anglizmi, latinizmi, uz poneku riječ orijentalnog porijekla, a među dominantnim funkcijama naslova izdvajaju se referencijalna (informativna), popularistička, ekspresivna te estetska.*

Ključne riječi: žurnalistički stil, naslovi, stilsko-jezička sredstva, leksika, funkcije naslova

---

<sup>2</sup> amela.gbt@gmail.com

## Uvod

Govoriti o naslovima kao autonomnoj vrsti teksta znači govoriti o žanrovima „malih tekstova“ u koje spadaju poslovice, izreke, fraze, oglasi i dr. te kao njegove osnovne karakteristike možemo izdvojiti autoreferencijalnost, sažetost i sklonost pojačavanju.

Silić (2006) navodi da se naslovi dijele s obzirom na sadržaj i s obzirom na način kojim se taj sadržaj ostvaruje. S tim u vezi razlikujemo *nominativne* (u središtu su imenske riječi) – „Hollywood u centru Sarajeva“ (O, 27.210: 1), „Diplome za male skijaše“ (O, 27.210: 15), „Jako dobar nastup Stanojevića“ (O, 27.209: 61), *reklamne* (u kojima glavnu ulogu imaju poticajna sredstva izražavanja te imperativi jer se njima nudi sadržaj) – „Drugarice, posadimo cvijeće“ (NN, 8.126: 21) i *informativne naslove* (u kojima najvažniju ulogu imaju glagoli te svi glagolski oblici i vremena) – „Ministri podijelili funkcije u odborima i tijelima“ (DL, 7.795: 2), „U UKC-u RS prvi put izvedena perkutana drenaža apscesa jetre“ (NN, 8.126: 9), „Četverosjed kreće 1. februara“ (O, 27.209: 19).

Naslovi su prvi element teksta kojeg će čitaoci uočiti i u tome leži njihova uloga, dakle, privući pažnju adresata. Funkcija dobrog naslova je da proda novine, jer „loš tekst s dobrim naslovom ima više izgleda da bude pročitao nego dobar tekst s lošim naslovom“ (Ivas, 2004: 25). Ono što služi postizanju dinamičnosti, neobičnosti, efektivnosti i osjećaja kod čitaoca ostvaruje se korištenjem ekspresivnih i figurativnih efekata, odnosno figura što je jedna od izraženih karakteristika žurnalističkog stila. Po slobodnoj procjeni, za žurnalistički stil možemo kazati da je lepršav, raznovrstan, bez nekih ograničenja i, stalno se vraćajući temi naslova, koja je nepresušni izvor za istraživanje, potaklo nas je da upravo na izboru bh. štampe – *Oslobođenje*, *Nezavisne novine* i *Dnevni list* analiziramo naslove rubrika unutar navedenih listova. Dakle, istraživački korpus čine informativne novine koje podrazumijevaju sadržajni format najprimjereniji dnevnim novinama i koji obuhvata različite teme, od unutarnje politike, vanjske politike, ekonomije, zabave, sporta itd. Bitna zajednička karakteristika ovih novina jeste informativnost, opštost, aktuelnost, blagovremenost te dominacija monoloških novinarskih žanrova, vijesti i izvještaja (Grupa autora, 2016: 18).

Stoga ćemo na primjeru odabranog istraživačkog korpusa ponuditi stilsko-jezičku analizu naslova rubrika iz oblasti politike, kulture, sporta, ekonomije i dr. te utvrditi specifičnosti korištenja jezičkih, stilskih i ekspresivnih sredstava, njihovu frekventnost kao i razinu upotrebe riječi stranog porijekla. Kroz rad su predstavljene figure i tropi na sintaksičkom te leksičko-semantičkom nivou, druga ekspresivna leksika u vidu frazema, leksika orijentalnog porijekla, kao i karakteristična druga obilježja naslova, pri čemu smo se osvrnuli i na jezičke odlike na morfološkom i sintaksičkom nivou te na koncu prikazali i funkcije naslova.

## Sintaksičke figure

Za sintaksičke figure ili figure konstrukcije kažemo da su to one stilske figure koje su zasnovane na poretku riječi, a ostvaruju se posebnim poretkom riječi u stihu ili rečenici. Takav raspored riječi odstupa od gramatički ispravnog ili učestalo primjenjivanog rasporeda. Nekoliko sintaksičkih figura zastupljeno je u istraživanom korpusu.

## Kumulacija

Kumulacija predstavlja gomilanje značenjski bliskih pojedinosti kojim se razvija temeljna misao ili emocija, detaljistički portretira osoba, pomno prikazuje prizor, predmet ili situacija. Gomilaju se jezički elementi koji pripadaju istoj kategoriji i imaju istu gramatičku funkciju (Bagić, 2005). U našem korpusu je ova figura konstrukcije zastupljena u vidu gomilanja *subjekata*: „Ukrajini stižu tenkovi, haubice i rakete“ (NN, 8125: 16), *objekata*: „O sreći, tuzi,

*ljubavi, mržnji, strahu i ljutnji*“ (O, 27.215: 24), Dirljiva drama o *nadi, ljubavi, istini i opsesiji*“ (O, 27.215: 25), „U kući držala *pušku, pištolj, bombe i minu*“ (NN, 8126: 11). Kako primjeri pokazuju kumulacijom se naglašava tematska riječ te se stvara dojam usredotočenosti i punoće izričaja.

## Epitet

Da bismo postigli uvjerljivost uglavnom ćemo se koristiti epitetima. Epitet je „pridjev koji se dodaje imenici s ciljem da se naglasi pojedino svojstvo ili vrijednost“ (Bagić, 2005: 110). „Lukašenko je *jeftin* Putinov *saveznik*“ (O, 27.209: 6), „*Veliki preokret* Vogošće u Doboju“ (O, 27.215: 63), „*Bayern ubjedljivom pobjedom* do četvrtfinala“ (O, 27.215: 61), „*Snažne eksplozije* oko najveće europske nuklearne elektrane“ (DL, 7789/7790: 14), „*Vrijedne kreacije mladih Mostaraca*“ (O, 27.210: 41).

## Gradacija

Marina Katnić-Bakaršić (2007: 114) gradaciju svrstava u prelazne figure jer se ne može odrediti primarni nivo odstupanja, tj. da li je riječ o semantičkom ili sintaksičkom nivou odstupanja. Iznenađujuće je rijetka figura; s obzirom na to da označava redanje riječi po jačini značenja ili osjećanja njena upotreba bi doprinijela ekspresivnosti jezičkog izraza, kao u narednom primjeru kojeg smo pronašli: „Hoće li Tomislav Kiš nastaviti svoju golgetersku seriju, hoće li nastaviti braniti sva tri vratara i je li se od bolesti oporavio Nemanja Bilbija, najvažnija su pitanja uoči duela protiv Zlate Moravce i Tomislava“ (DL, 7789/7790: 20).

## Anafora

„Anafora je figura dikcije koja predstavlja ponavljanje iste riječi ili skupine riječi na počecima uzastopnih stihova u pjesmi ili na počecima uzastopnih rečenica ili rečeničnih dijelova u prozi, govorništvu, konverzaciji, reklamama“ (Bagić, 2005: 33). Poznato je da se anaforička ponavljanja javljaju još od srednjeg vijeka i česta su u prozi, esejistici, govorima političara, novinarskom diskursu i sl. Naslovi u našem istraživanju nisu iznjedrili plodno tlo kada je u pitanju ova stilska figura te smo u analiziranim naslovima pronašli tek dvije anafore u sljedećim primjerima: „*Jedna osoba poginula, jedna povrijeđena*“ (O, 27.215: 21), „*Hoće li* Tomislav Kiš nastaviti svoju golgetersku seriju, *hoće li* nastaviti braniti sva tri vratara i je li se od bolesti oporavio Nemanja Bilbija, najvažnija su pitanja uoči duela protiv Zlate Moravce i Tomislava“ (DL, 7789/7790: 20).

## Eliptične rečenice

Elipsa spada u figuru konstrukcije. Eliptične su rečenice one u kojima je izostavljen dio ili dijelovi rečenice pri čemu se narušava sintaksička norma, ali se rečenično značenje realizira. A izostavljeni se dijelovi mogu rekonstruirati zahvaljujući kontekstu tako da ne postoji problem u razumijevanju takvih rečenica. U prilog toj tvrdnji idu i sljedeći primjeri: „*Doković i Tsitsipas (su) u finalu*“ (O, 27.210: 41), „*Nole (je) apsolutni favorit*“ (NN, 8125: 30). Novinari se elipsom koriste kako bi uštedjeli prostor i kada žele obuhvatiti više važnih tema koje mogu i ne moraju biti povezane. Onamo gdje se ispušta glagol čitaoci mogu vrlo lako doći do rješenja odnosno značenja naslova.

## Retorička pitanja

Retoričko pitanje je termin čije porijeklo potječe još iz antičkih vremena, a podrazumijeva pitanje na koje govornik ne očekuje odgovor. „Pitanjem prikrivena tvrdnja kojom se naglašavaju govornikovi stavovi i dojmovi, izriču šokantne i dirljive stvari, ističu jake emocije poput ljubavi, oduševljenja, čuđenja, mržnje, ogorčenosti, sažaljenja. Retoričko pitanje zamjenjuje objektivni način govora subjektivnim, učinak nadređuje sadržaju, konotaciju denotaciji“ (Bagić, 2005: 271). Kako smo već prethodno naveli, naslovi su jake pozicije i njihova je uloga da privuku pažnju adresata, a ponajbolje se to postiže retoričkim pitanjima kojima naslovi u istraživačkom korpusu obiluju: „Zajednički prijedlog osmorke preuzima KS?“ (O, 27.209: 5), „Kako živimo naše živote i gradimo svijet?“ (O, 27.209: 24), „Jeste li čuli za duo Daniels?“ (O, 27.209: 44), „Ko od drveta neće vidjeti šumu?“ (O, 27.210: 15), „Još jedna šansa za Vladu KS-a?“ (O, 27.210: 15), „Kad će nam biti bolje?“ (DL, 7789/7790: 1), „Ukida se zabrana izvoza peleta?“ (DL, 7789/7790: 9), „Bećirović ide u kampanju za lidera SDP na guranje 'duboke države' i reisa Kavazovića, odvaja se banjalučki SDP?“ (DL, 7788: 4), „Broji li CIK posljednje dane?“ (NN, 8126: 5).

## Nominativne rečenice

Nominativne su rečenice sa stilističko-retoričkog aspekta markirane i mogu se posmatrati kao figure dok su sa sintaksičke tačke gledišta samo jedan tip jednokomponentnih prostih rečenica. Kod njih nominativna riječ ili sintagma preuzima funkciju predikativnosti stoga se ne može govoriti o „izostavljenom predikatu“, a opća semantika tih riječi jeste postojanje predmeta ili predmetno predstavljanje pojave, radnje, stanja (Katnić-Bakaršić, 2007). Sljedeći primjer potvrđuje navedeno: „Različiti karakteri, vizije i pogledi na svijet“ (O, 27.209: 24).

## Leksičko-semantičke figure

Figure riječi ili tropi nastaju promjenom osnovnog značenja pojedinih riječi. U našem korpusu zabilježili smo ih nekoliko.

### Igra riječima

U novinskim naslovima nisu rijetke igre riječima i kada pogledamo takve naslove možemo zaključiti da se njima najviše aludira na nešto što je čitaocu već poznato – na poznatu stvarnost. Često su to aluzije na naslove knjiga, stihove pjesama ili filmskih ostvarenja, a sve s jednim ciljem - privući čitaočevu pažnju. Primjer koji smo pronašli u korpusu „Prvi se neradnici u vodu bacaju“ (O, 27.210: 4) aludira na narodnu izreku „Prvi se mačići u vodu bacaju“ u značenju da je prvi pokušaj obično neuspješan, potom „Naša fotelja“ (DL, 7788: 1) kao sintagma za političku partiju „Naša stranka“ i dr.

## Metafora

Metafora je sastavni dio korištenja jezika u svakom obliku komunikacije, a naročito je prisutna u književnumjetničkom, razgovornom i žurnalističkom funkcionalnom stilu. To je figura kojom se značenje jedne riječi prenosi na drugu zamjenjivanjem predmeta po njihovoj sličnosti, a njeno pravo značenje određeno je kontekstom: „Vraća se 'na zemlju'“ (DL, 7789/7790: 21), „Nurkić zbog povrede morao u svlačionicu“ (O, 27.209: 64), „Radnici dobili mrvice, štrajk prekinut“ (O, 27.209: 12). U metafori se veza zasnovana na sličnosti odnosi samo na neki

segment koji označitelj i označeno imaju, pa može podrazumijevati sličnost po obliku, funkciji, položaju, boji, sastavu itd.

## Metonimija

Metonimija se ubraja u osnovne trope i predstavlja zamjenjivanje jedne riječi drugom na temelju njihove logičke bliskosti, vremenske ili prostorne povezanosti (Bagić, 2005: 199). Metonimijom se postiže individualizacija i variranje izraza, sugestivan i aluzivan govor, naglašavanje pojedinog aspekta stvarnosti, sažimanje iskaza kao i privlačenje pažnje: „Bećirović jača kabinet“ (O, 27.209: 3), „Čović pleše tango s Dodikom, oni vode politike Zagreba i Beograda“ (DL, 7795: 11), „Ališa skinula Federera s trona“ (NN, 8131: 32), „Naša stranka moral i principijelnost zamijenila foteljama“ (DL, 7788: 1), gdje je leksema *fotelja* metonimija za vlast, funkciju. Jednako tako, metonimijom se skraćuje formulacija, iznenađuje perspektivom, ubrzava i pojačava obavijest, npr.: „*Ivanov* u Narodnom“ (O, 27.215: 45), „*Identitluk* na sceni Narodnog pozorišta Mostar“ (NN, 8126: 25). Ono što se posebno ističe jeste da su u obavezni žargon sportskih novinara ušli metonimijski nazivi za ekipe koji mogu upućivati na boju dresa, sponzora, navijače i sl., kao što možemo vidjeti u narednim primjerima: „*Orlovi* prekinuli seriju domaćina“ (NN, 8125: 28), „Deveti trijumf *studenata*“ (NN, 8131: 30), „*Plemiće* u idućim danima čekaju dvije solidne provjere“ (DL, 7789/7790: 20), „Ojačani *Plavci* jako trebaju pobjedu“ (DL, 7795: 19).

## Sinegdoha

Kako navodi Bagić (2005) sinegdoha je „zamjenjivanje jedne riječi drugom na temelju značenjskog dodirivanja ili uokviravanja. Značenjski se prijenos događa u istoj konceptualnoj domeni, tj. pojmovi se uklapaju jedan u drugi.“ U našem korpusu smo pronašli sljedeće primjere: „Špansko čudo za polufinale“ (NN, 8125: 32) kao zamjena za Španiju, „Zvezdino čudo u dresu Laktaša“ (NN, 8125: 29) kao zamjena za igrača koji je nastupao za Crvenu Zvezdu iz Beograda.

## Figure poređenja

Iako je poznato, a i očekivano da u žurnalističkom stilu dominiraju poređenja kojima se postiže atraktivnost, mistificira tema i iskazuje autorova afektivnosti, u naslovima našeg istraživačkog korpusa to, ipak, nije slučaj. Zabilježili smo ih tek nekoliko, i to tip poređenja *comparatio*: „Tretiraju me *kao* kriminalca“ (O, 27.210: 63), „Skenderija *kao* nekada za uspjeh Bosne“ (O, 27.215: 62), „Sirnica *kao* iz pekare“ (NN, 8.131: 22), „Marisa Abela *kao* Amy Winehouse“ (O, 27.210: 41).

## Frazeme

Zbog svojih specifičnih gramatičkih i leksičko-semantičkih obilježja frazeološki sloj čini jedinstven podsistem u leksičkom sistemu našeg jezika. „Reč je o jedinicama složene strukture čije su se sastavnice, izgubivši status samostalnih leksema, ujedinile u novu celinu razvijajući potpuno nov semantički sadržaj. Njihov nastanak rezultat je pojmovne obrade informacija iz čovekovog neposrednog okruženja i iskustva koje iz njega crpi, često u sadejstvu sa značajnim civilizacijskim tekovinama“ (Štrbac, 2018: 9). Funkcija frazema u prvom redu je ekspresivna i stilistička. Kao važna obilježja frazema ističu se i konotativnost, slikovitost i emocionalnost. Prema Tanoviću (2000) frazeme su najgušće distribuirane, osim u razgovornom, književnoumjetničkom, i u žurnalističkom stilu. Tako frazeme možemo naći u štampi, u jeziku

reklama, plakata, a nešto ih je manje zastupljeno u naslovima našeg istraživačkog korpusa. „Radi ekonomičnosti, frazemi koji imaju različita kategorijalna značenja, tj. frazemi koji se ovisno o kontekstu realiziraju kao pridjevski ili kao priložni, obrađeni su pod jednim uopćenim frazemom“ (Bašić, 2020: 76). Frazema „na svoju ruku“ može se javiti u dva značenja: 1. čudan, neobičan, nepredvidiv, poseban i 2. samostalno, samoinicijativno, po svojoj volji (odluci, inicijativi) kao što je to slučaj sa našim primjerom: „Velečasni Brown opet na svoju ruku istražuje zločine“ (O, 27.209: 40). Frazeme su i: „Udario junak na junaka“ (DL, 7788: 19) te „Čavara u klin, potpredsjednici u ploču“ (O, 27.215: 2-3).

## Leksika stranog porijekla

Leksika svakog jezika se bogati, obnavlja i razvija da bi jezik što bolje zadovoljio potrebe svojih govornika u svakodnevnom životu. Broj riječi jednog jezika, dakle, u tijesnoj je vezi sa društvenim životom naroda koji se tim jezikom služi. Leksički fond nekog jezika razvija se i bogati u procesu svog unutrašnjeg razvoja, a u novije vrijeme, razvojem tehnologija i velikim utjecajem medija, preuzimanjem brojnih riječi iz drugih jezika. Jer, jezik, odnosno leksika kao najfleksibilniji sloj jednog jezika, ima sposobnost da se prilagođava određenim prilikama življenja i da svoje unutrašnje jezičke sadržaje bogati novim odlikama. Naš jezik je u prošlosti primio mnoge strane riječi, a prima ih i danas. Neke strane riječi posuđenice su u mnogim jezicima svijeta i manje-više prilagođene izgovornim pravilima i glasovima tih jezika. Posuđenica u našem jeziku ima veliki broj i one su različitog porijekla/etimologije. Neke od njih su do danas ostale nezamjenjive, mnoge čak toliko uobičajene da ih više i ne doživljavamo kao riječi tuđeg porijekla. Prema ovome, naša rječnička osnovica se može pohvaliti bogatstvom i različitosti riječi raznog porijekla. S obzirom na odabrani korpus i ono što on tematizira, nužno se nametnula pretpostavka da će u istraživačkom korpusu preovladavati frekventna upotreba anglizama jer veliku ulogu u rasprostranjenosti engleskog jezika imaju mediji, naročito dnevni i sedmični listovi. Jer savremena lingvistika prepoznaje engleski kao prestižni jezik novog doba. Anglizmi su, dakle, posuđenice engleskog jezika, koje se posebice razvijaju u zadnjih sedamdesetak godina od trenutka kada se engleski jezik počinje smatrati svjetskim jezikom i anglizmi su izrazito brojni u tehničkom i informatičkom području, savremenoj ekonomiji, pravu i političkom nazivlju, sportu i popularnoj kulturi (Međeral, 2016). Sasvim očekivano, u korpusu smo zabilježili najveći broj anglizama u sportskim rubrikama: „Težak test za lidera<sup>3</sup> na startu<sup>4</sup> proljeća“ (DL, 7795: 23), „Široki u Mrkonjiću jedva sačuvao skor<sup>5</sup>“ (DL, 7795: 22), „Tramp se vraća na Facebook<sup>6</sup> i Instagram<sup>7</sup>“ (NN, 8125: 17), „Svjetski šampionat u rukometu ušao u finiš<sup>8</sup>“ (NN, 8125: 32), latinizama: „Mlada reprezentacija saznala rivale<sup>9</sup>“ (O, 27.215: 62), „Nole apsolutni favorit<sup>10</sup>“ (NN, 8125: 30), „Najsajniji orden za prosvjetne radnike“ (NN, 8126: 15), jedan talijanizam: „Za dirigentskom palicom maestra<sup>11</sup> Cate Blanchett“ (O, 27.210: 32), jedan galicizam: „Svjetski šampionat<sup>12</sup> u rukometu ušao u finiš“ (NN, 8125: 32).

<sup>3</sup> (engl.) – vođa, prvak neke političke stranke ili pokreta

<sup>4</sup> (engl.) – 1. početak sportskog takmičenja; 2. polazno mjesto prije početka trke; 3. nalet na protivničkog igrača

<sup>5</sup> (engl.) – u sportu omjer golova, postignuti rezultat

<sup>6</sup> (engl.) - društvena mreža čiji je osnivač Amerikanac Mark Zuckerberg

<sup>7</sup> (engl.) - Besplatna aplikacija i internet servis za mobilne uređaje i desktop računare koja svojim korisnicima omogućava obradu i razmenu fotografija i video zapisa. Osmislili su ga programeri Kevin Systrom i Mike Kriger.

<sup>8</sup> (engl.) – 1. završni dio sportskog takmičenja; 2. cilj, kraj

<sup>9</sup> (lat.) – suparnik, konkurent

<sup>10</sup> (lat.) – 1. ljubimac, miljenik; 2. u sportu onaj koji ima više izgleda za pobjedu

<sup>11</sup> (tal.) – počasni naziv velikih majstora (muzičara, umjetnika, šahista); učitelj, vještak, umjetnik

<sup>12</sup> (franc.) – prvenstveno takmičenje



Nekoliko orijentalizama pronašli smo u rubrikama „Pogledi“ (Oslobođenje) i „Banjaluka“ (Nezavisne novine), koje govore o tradiciji i kulturnoj baštini: „O *hadžu*<sup>13</sup> u Bosni“ (O, 27.210: 30), „Nastavlja se projekat obnove *Sahat-kule*<sup>14</sup>“ (NN, 8125: 10).

### Ostala obilježja žurnalističkog stila

Jedna od bitnih osobina koja karakterizira žurnalistički stil jeste jezička kreativnost kojoj doprinosi jezička sloboda, a koju novinari moraju imati kako bi stvorili tekstove koji izazivaju pažnju. Kao još jedna od karakteristika žurnalističkog stila navode se jezički klišeji ili tzv. šabloni. „Upravo po njima se funkcionalni stilovi prepoznaju kao takvi, a oni se definiraju kao sredstva koja omogućavaju da se jezik ostvaruje racionalno, ekonomično i učinkovito. Novinar ne mora izbjegavati uporabu klišeja, ali mora paziti da svoj jezik ne klišeizira“ (Silić, 2006: 94). Ustaljeni novinarski šabloni karakteristični su naročito za žanrove sportskog novinarstva: „On nije sa ove planete“ (NN, 8131: 30), „Veliki preokret Vogošće u Doboju“ (O, 27.215: 63), „Košarkaši Bosne u derbiju srušili Borac“ (NN, 8131: 31), „Bayern ubjedljivom pobjedom do četvrtfinala“ (O, 27.215: 61), „Remi Leotara protiv Mladosti“ (O, 27.215: 61).

Pored toga, vrlo intenzivna odlika kojom autori izazivaju pažnju i želju čitalaca su i bombastični naslovi jer se njihovom senzacionalističkom intonacijom nastoji ostvariti primarni cilj: „Haos na sjednici parlamenta, zamalo izbila tuča zbog Kosova“ (NN, 8131: 16), „Reketirana stambena zgrada u Kramatorsku, najmanje troje mrtvih“ (DL, 7795: 14), „Opozicioni poslanici nasrnuli na Vučića u Skupštini“ (O, 27.215: 12).

Uz ustaljene izraze, odnosno žurnalizme, različite klišeje, tzv. šablone razlikujemo i ostala obilježja koja bismo mogli razvrstati prema morfološkoj i sintaksičkoj razini.

Budući da smo pažljivo birali korpus za istraživanje, želeći što vjerodostojnije predstaviti rezultate do kojih smo došli, prije negoli krenemo u analizu po nivoima napomenut ćemo da su vidljive razlike u standardima u trima novinama. Najbolje će se to uočiti na primjerima. *Dnevni list* se štampa u skladu sa pravilima hrvatskog pravopisa: „U Bosni i Hercegovini 150 *tisuća* ljudi živi s demencijom“ (DL, 7788: 12), „Posebna *pozornost* jačanju zdravstvenog sektora“ (DL, 7795: 10), „15,7 *milijuna* dolara za novi 'Diaspora Invest projekt'“ (DL, 7795: 10), „Danas *povijesni* meč sa Švedskom“ (DL, 7795: 22), „Svemirski tanjir koji je dobio *kotače*“ (DL, 7788: 16), „Čondrić i službeno bivši, *tko* će ga naslijediti?“ (DL, 7788: 20), „Zašto dolazi do *redovitih* skrnavljenja Partizanskog groblja i zašto izostaju sankcije?“ (DL, 7788: 1), „S novim, mladim snagama Čapljinci krenuli u pripreme 15. *siječnja*“ (DL, 7789/7790: 22). Autori tekstova *Nezavisnih novina* štampanih u Banjoj Luci u pisanju se koriste pravilima srpskog jezika pa se uočava fonetizirano pisanje riječi i imena stranoga porijekla, uz ostale odlike norme srpskog jezika: „Potpredsjednik RS i predsjednik srebreničke Organizacije porodica zarobljenih i nestalih u *opštini* na istoku zemlje“ (NN, 8125: 6), „Nole ide po 22. *grend slem*“ (NN, 8126: 30), „Musa briljirao u '*El Klasiku*'“ (NN, 8126: 31), „*Niki Hejli* ulazi u trku za predsjednika SAD“ (NN, 8131: 15). U narednom primjeru možemo vidjeti način pisanja glagola u futuru: „Sto miliona radnika *moraće* da promijeni zanimanje“ (NN, 8131: 14). A uočeno je i neslaganje kod glagola: „U školske klupe *vraćaju se* 54.000 đaka“ (O, 27.210: 14).

Na morfološkoj razini uočena je česta upotreba glagola u *prezentu*: „Plemiće u idućim danima *čekaju* dvije solidne provjere“ (DL, 7789/7790: 20), „Sve više novih igrača, stvari *se* poprilično *mijenjaju*“ (DL, 7789/7790: 20), „Komšije *dovode* u pitanje bh. diplome“ (NN, 8126: 2), „Nole ide po 22. *grend slem*“ (NN, 8126: 30) – futurski prezent, „*Želimo* veći kvalitet lige“ (O, 27.209: 63), „*Negirali* krivicu“ (O, 27.215: 21), u *futuru*: „Narandžasta *će donijeti* dobre vibracije“ (O, 27.210: 38), „Najniža plaća *iznosit će* 700 KM“ (DL, 7788: 10), „Japan i Nizozemska *ograničit će* izvoz čipova u Kinu“ (DL, 7789/7790: 15), u *perfektu*: „Jezgra Zemlje možda *se prestala*

<sup>13</sup> (ar.) – hodočašće u Meku u svrhu posjete Kabe

<sup>14</sup> (ar.) – toranj na kome se nalazi sat

okretati“ (DL, 7788: 24), „Opsada Sarajeva je bila državni terorizam“ (O, 27.210: 28), u oblicima *krnjeg perfekta*: „Damir Mumbašić otvorio umjetničku sezonu“ (O, 27.210: 19), „Vlada FBiH odbila sve amandmane poslanika“ (NN, 8125: 3) i *pasivnim konstrukcijama*: „Nastavljen rast poreznih prihoda i doprinosa“ (DL, 7788: 8-9), „Potpisani ugovori sa 8 korisnika u okviru projekta LiNK4StartUps“ (DL, 7788: 8), „Potrebni su konkretni potezi za napredak BiH ka NATO partnerstvu“ (DL, 7788: 10), dva primjera *imperativa*: „Drugarice, posadimo cvijeće“ (NN, 8.126: 21), „Dajte nama 24 sata“ (O, 27.210: 7) i *potencijala I*: „Prihvatio bih poziv zmajeva“ (O, 27.210: 62).

Na sintaksičkoj razini naslovi imaju strukturu nezavisnosloženih rečenica: „Sve nas je manje i sve smo stariji“ (DL, 7789: 4), „Formiranje Savjeta ministara dobra vijest, ali ekipa ne obećava“ (NN, 8125: 5), „Čović pleše tango s Dodikom, oni vode politike Zagreba i Beograda“ (DL, 7795: 11) i zavisnosloženih rečenica: „Schmidt, ne samo da se lažno predstavlja, već i bezočno laže“ (DL, 7788: 11). U *Nezavisnim novinama* zastupljena je konstrukcija „da+prezent“: „Duraković: Srebrenica mora da dobije poseban status“ (NN, 8125: 6), „Ukrasi sa putovanja mogu da stvore oštećenja“ (NN, 8129: 20).

Pažnju čitalaca privlače i razna druga jezička sredstva koja su vrlo uočljiva. Primjerice, upotrebom crte kojom se izražava začuđenost ili najavljuje neočekivana izjava: „Krah kriminalne grupe u Kreševu – uskoro optužnice i bijeg u Hrvatsku?“ (DL, 7789/7790: 11), „U Hrvatskoj se pojavio novi soj koronavirusa - Kraken“ (DL, 7793: 13), navođenjem broječnih podataka: „Iz KPZ-a Zenica ukradeno 800.000 KM“ (O, 27.215: 21), „Konsultantima za nadzor 617.200 eura“ (O, 27.212: 19), „Jednokratne pomoći za 34 majke“ (O, 27.215: 19), „Besplatne užine za 505 osnovaca Ilidže“ (O, 27.213: 19), ekspresivnošću: „Pozitivni signali na kraju prošle godine: Zaustavlja se usporavanje bh. ekonomije?“ (DL, 7794: 19), „Zoran Tegeltija direktor UIOBIH?“ (O, 27.209: 5).

## Dominantne funkcije naslova

Roman Jakobson navodi da je za svaku komunikaciju neophodno šest faktora: pošiljalac, primalac, poruka, kontekst, kod i kontakt. S obzirom na različitost usmjerenosti jezika na neki od ovih faktora izdvaja se i nekoliko funkcija koje jezik može imati u komunikaciji. U našem istraživačkom korpusu zastupljene su sljedeće:

*Referencijalna funkcija* odnosi se na predmet poruke i ona je najčešća funkcija svake poruke budući da je u prvom planu njezino prenošenje, odnosno prenošenje informacije o referentu. Za nju su karakteristične forme trećeg lica, bezlične i pasivne konstrukcije: „Univerzitet u Sarajevu među 5,1% najboljih sveučilišta u svijetu“ (DL, 7795: 10), „Novi direktor OSA-e neće imati zadaću pratiti Izetbegovića i druge“ (DL, 7795: 11), „Formiraju se reprezentacije RS-a“ (O, 27.210: 62), „Osuđenika oteli u centru Sarajeva“ (O, 27.210: 17).

Jedna od funkcija koja se ostvaruje u naslovima jeste *popularistička*, i ona se ostvaruje gotovo na jednak način kao i referencijalna, odnosno informativna. Ono što karakterizira popularističku funkciju jeste potreba da se svemu prida veliko značenje i zanimljivost. Takvo što smo uočili u frekventnoj upotrebi superlativa naročito u sportskim rubrikama. Navedeni primjeri idu u prilog toj tvrdnji: „Najveća poplava u Novom Pazaru od 1979.“ (O, 27.209: 6), „Meillard najbrži u Schladmingu“ (O, 27.209: 64), „Nakon najveće, došle su nove tragedije“ (O, 27.210: 5), „Najučinkovitiji razgovor“ (O, 27.210: 47), „Kožni model je među najpopularnijim“ (O, 27.210: 47), „Najzanimljivija utakmica u Tuzli“ (O, 27.210: 61), „Slijedi najjača provjera“ (DL, 7795: 21), „Najmračnije poglavlje ljudske civilizacije“ (NN, 8126: 15), „Najsajjniji orden za prosvjetne radnike“ (NN, 8126: 15), „Smanjenje sredstava iz proračuna FBiH za Željeznice je jedan od najgorih poteza“ (DL, 7789/7790: 8-9).

*Ekspresivna (emotivna, afektivna) funkcija* je usmjerenje na pošiljaoca („prvo lice“), tako da u prvi plan dolazi govornikov subjektivni stav, govornikove emocije. Ostvaruje se u velikom broju vokativa, imperativa i uzvika te retoričkih pitanja: „Muva da se ne čuje!“ (O, 27.210: 29), „Ko od drveta neće vidjeti šumu?“ (O, 27.210: 15), „Još jedna šansa za Vladu KS-a?“ (O, 27.210: 15), a najčešće smo ih pronalazili u sportskim rubrikama kroz ocjenjivačke atribute: „Veliki preokret Vogošće u Doboju“ (O, 27.215: 63), „Bayern *ubjedljivom pobjedom* do četvrtfinala“ (O, 27.215: 61), „Težak test za lidera na startu proljeća“ (DL, 7795: 23), „Na terenu i *skupo pojačanje*“ (DL, 7795: 21).

*Konativna funkcija* usmjerena je na primaoca poruke („drugo lice“) tako da vrlo često u upotrebi imamo vokativ, imperativ u verbalnoj poruci. U takvim slučajevima komunikacija ima za cilj da na neki način djeluje na primaoca, da „apelira“ na njegova osjećanja i misli, da izazove određenu reakciju: „Drugarice, posadimo cvijeće“ (NN, 8.126: 21), „Ukloniti ratne zastave Armije RBiH, to je provokacija“ (NN, 8125: 3), „Turska da iskoristi svoj utjecaj na Prištinu“ (NN, 8125: 15).

*Estetska funkcija* se vidi u metaforici. Najkarakterističnije su figure zamjene metaforičkog i metonimijskog tipa, poređenja, kao i frazeme, npr.: „Vraća se 'na zemlju'“ (DL, 7789/7790: 21), „Ališa skinula Federera s trona“ (NN, 8131: 32), „'Ivanov' u Narodnom“ (O, 27.215: 45), „Deveti trijumf 'studentata'“ (NN, 8131: 30), „Velečasni Brown opet na svoju ruku istražuje zločine“ (O, 27.209: 40), „Udario junak na junaka“ (DL, 7788: 19) i drugi.

## **Zaključak**

Ako uzmemo u obzir specifičnost žurnalističkog stila – kratkoročnost, dnevno ili sedmično nastajanje, što ostavlja manje vremena za jezičko dotjerivanje, kao i činjenicu da se žurnalistički stil bavi širokim spektrom tema, a svaka tema nameće primjereni jezik koji je prati očekivano, onda možemo kazati da ovaj stil posjeduje određene šablone, ustaljene fraze, veliku frekventnost, u prvom redu anglizama, ali i ostalih riječi stranog porijekla, često korištene stilske figure i sredstva uz poneki izuzetak, kao što je figura poređenja ili gradacije u našem korpusu. „Novine su medij čiji su sadržaji pretežno orijentirani ka vijestima kao novostima ali i ka vijestima kao novinarskom obliku izražavanja. Udio sadržaja koji se odnose na stavove (u obliku komentara, osvrtu, kritika itd.) kao i oglasa, u novinama je znatno manji nego li vijesti dok je i njihov značaj i utjecaj znatno manji nego li sadržaja koji se kategorišu kao vijest“ (Grupa autora, 2016: 22).

Naslovi u novinama su lako uočljivi, imaju posebno pismo, posebno mjesto, posebnu leksičku građu kao i stilski pristup. Primarna uloga novinskih naslova jeste da privuče pažnju čitalaca zbog čega se i pripremaju posebnim pismom, s ključnim riječima, s riječima ekspresivnog značenja, s karakterističnim rečeničnim znakovima i sl. te stoga naslov mora biti i dovoljno privlačan i dovoljno informativan u takvoj mjeri da omogućava daljnje čitanje osnovnog teksta. Naslov je svojevrsni tekst o tekstu, sažetak teksta, njegov graničnik, mjesto uvrtanja teksta te upravo iz tog razloga bitan je i sam izbor stilsko-jezičkih sredstava.

Za stilsko-jezička obilježja novinskih naslova možemo kazati da se uglavnom ostvaruju sve značajke žurnalističkog stila – od upotrebe različitih stilskih i ekspresivnih sredstava, figura i riječi stranoga porijekla do nešto neobaveznijeg odnosa prema normi nego što imaju drugi funkcionalni stilovi. Već smo u uvodu kazali da je žurnalistički stil lepršav, slobodniji te je stoga izuzetno zanimljiv za proučavanje. U naslovnicama gotovo svakog broja može se pronaći nekoliko semantičkih figura, najčešće metafore ili metonimije te njihove podvrste, a od sintaksičkih retorička pitanja čija je funkcija privlačenje i zadržavanje pažnje čitaoca da bi se stvorio privid da on učestvuje u odgovaranju, tj. u razmišljanju o problemu. Novinari zamjenjuju značenje jedne riječi drugom prema bliskosti u značenju (metafora) i/ili na temelju

njihove logičke, prostorne ili vremenske povezanosti (metonimija). Naslovi, kao jake pozicije teksta, uvijek su interesantni za analizu, a najfigurativniji se u našem korpusu nalaze u sportskim rubrikama te su stoga ti primjeri najzastupljeniji u radu i oni su, u principu i najkraći, ali gotovo redovno u sebi sadrže neku od ekspresivnih stilskih figura, dok su, naprimjer, naslovi iz rubrika koje tematiziraju politiku, kulturu i različite događaje duži.

Autori članaka nerijetko posežu i za frazemama kao ekspresivnom leksikom zbog njihove slikovitosti kojom se želi pridobiti pažnja čitaoca, što je za novine u doba novih medija od posebne važnosti.

Posuđivanje riječi iz drugih stranih jezika u novijem dobu šireg je zamaha, što je rezultat ekonomskog, kulturnog i političkog povezivanja među narodima. Nijedan jezik u svjetskoj historiji nije doživio ekspanzivnu upotrebu kao danas engleski jezik kojem mnogi pridaju epitet globalnog, svjetskog jezika. Kako je zbog različitih historijskih i kulturno-civilizacijskih razloga engleski postao glavni jezik nauke i diplomatije, saobraćaja i trgovine, računarske tehnologije, sporta i reklame, popularne i potrošačke kulture i interneta, tako se afirmirao u različitim jezicima jezičkim posuđivanjem koje je prvenstveno uočljivo u rječniku. U analiziranom korpusu, kako smo i pretpostavili, najfrekventniji su anglizmi iza kojih slijede latinizmi, a koji se najčešće pojavljuju u sportskoj terminologiji.

Od funkcija naslova izrazito su zastupljene referencijalna (informativna), popularistička, ekspresivna kao i estetska.

Na koncu možemo kazati da ovaj rad otvara mogućnosti za daljnja istraživanja u pravcu figurativnosti u naslovima i podnaslovima različite vrste štampe.

## Izvori

Dnevni list, broj 7788, petak, 27.1.2023.

Dnevni list, broj 7789/7790, subota i nedjelja, 28.1. i 29.1.2023.

Dnevni list, broj 7791, ponedjeljak, 30.1.2023.

Dnevni list, broj 7792, utorak, 31.1.2023.

Dnevni list, broj 7793, srijeda, 1.2.2023.

Dnevni list, broj 7794, četvrtak, 2.2.2023.

Dnevni list, broj 7795, petak, 3.2.2023.

Nezavisne novine, broj 8125, petak, 27. januar 2023.

Nezavisne novine, broj 8126, subota/nedjelja, 28. i 29. januar 2023.

Nezavisne novine, broj 8127, ponedjeljak, 30. januar 2023.

Nezavisne novine, broj 8128, utorak, 31. januar 2023.

Nezavisne novine, broj 8129, srijeda, 1. februar 2023.

Nezavisne novine, broj 8130, četvrtak, 2. februar 2023.

Nezavisne novine, broj 8131, petak, 3. februar 2023.

Oslobođenje, broj 27.209, Sarajevo, petak, 27. januar/siječanj 2023.

Oslobođenje, broj 27.210, Sarajevo, subota/nedjelja, 28. i 29. januar/siječanj 2023.

Oslobođenje, broj 27.211, Sarajevo, ponedjeljak, 30. januar/siječanj 2023.

Oslobođenje, broj 27.212, Sarajevo, utorak, 31. januar/siječanj 2023.

Oslobođenje, broj 27.213, Sarajevo, srijeda, 1. februar/veljača 2023.

Oslobođenje, broj 27.214, Sarajevo, četvrtak, 2. februar/veljača 2023.

Oslobođenje, broj 27.215, Sarajevo, petak, 3. februar/veljača 2023.

## Literatura

- Bagić, K. (2005). Rječnik stilskih figura. Zagreb: Školska knjiga.
- Bašić, M. (2020). Pune ruke posla – frazemi sa somatskom sastavnicom ruka u rječnicima izvornih čakavskih govora. *Filologija*, No. 75, str. 67-97.
- Grupa autora (2016). *Tablodiziranje stvarnosti: metamorfoza dnevnih novina*. Tešanj: Planjax.
- Halilović, S.; Palić, I.; Šehović, A. (2010). Rječnik bosanskoga jezika. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Halilović, S.; Tanović, I.; Šehović, A. (2009). *Govor grada Sarajeva i razgovorni bosanski jezik*. Sarajevo: Slavistički komitet.
- Idrizović, M.; Jesenković, A.; Knor, V. (1990). Rječnik stranih riječi. Sarajevo: Književna zadruha Drugari.
- Katnić-Bakaršić, M. Gradacija na linku <https://mail.stilistika.org/4-gradacija-i-druge-figure> (datum pristupa 13.04.2023.)
- Katnić-Bakaršić, M. (2007). *Stilistika*. Sarajevo: Ljiljan.
- Klaić, B. (1986). Rječnik stranih riječi. Zagreb: Nakladni zavod.
- Mihaljević, M., Kovačević, B. (2006). Frazemi kroz funkcionalne stilove. *Jezik - časopis za kulturu hrvatskog književnog jezika*, god. 53., br. 1, 1 – 40, Zagreb: Hrvatsko filološko društvo.
- Međeral, K. (2016). Jezične bakterije – pomagači ili štetočine u jezičnome organizmu? *Hrvatski jezik: znanstveno-popularni časopis za kulturu hrvatskoga jezika*, Vol. 3 No. 3.
- Petriševac, D. (2009). Obilježja novinskih naslova. *Hrvatistika*, Vol. 3, No. 3.
- Silić, J. (2006). *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Disput.
- Stevović, I. (2017). Nastanak frazema putem semantičkih figura. *Slavia Centralis*, 10 (2), 67–84. Preuzeto sa: <https://journals.um.si/index.php/slaviacentralis/article/view/877>
- Škaljić, A. (1989). *Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku*. Sarajevo: Svjetlost.
- Štrbac, G. (2018). *Frazeologija o čoveku i čovek u frazeologiji*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

### **STYLE-LINGUISTIC CHARACTERISTICS OF TITLE IN BOSNIA AND HERZEGOVINA PRESS**

*It seems completely impossible today to imagine life without mass media. The development of modern technologies has made mass media available to everyone. Mass media, in our case the press, sometimes try to interest and excite their users with their sensational headlines, sometimes make them think, and sometimes even entertain. However, it is very important to keep in mind that each medium shapes the message according to its own language, and an integral part of the languages of the mass media are usually different stylistic and linguistic means. Following earlier analyses of journalistic style, this paper will offer a stylistic-linguistic analysis exclusively of titles, as important and recognizable features of journalistic style, whose task is to be particularly effective in provoking the reader's attention and therefore can appear in the form of rhetorical questions, phrases, already established journalistic templates, etc., which reflects their expressiveness.*

*In addition, the analysis of the headlines of daily newspapers from the territory of Bosnia and Herzegovina (Oslobođenje, Nezavisne novine and Dnevni list) confirmed that on the phonetic-phonological level, for example, there is a difference in writing foreign names, i.e. names of clubs, awards, proper names, etc. among these three newspapers, that on the morphological plan, verbs are most often used in the present and future, that the superlative forms of adjectives are often represented, that syntactic, lexical-semantic figures are used that give the title a stronger, stylistically colored meaning - elliptical sentences, metaphor, metonymy with, of course, an unavoidable lexicon of foreign origin where anglicisms and latinisms dominate, along with some words of oriental origin, and among the dominant functions of the titles are referential (informative), popularistic, expressive and aesthetic.*

Keywords: *journalistic style, headlines, stylistic-linguistic instruments, lexic, functions of headlines*

Amela Medar<sup>15</sup>  
Aida Džih  
Alema Fazlić  
Univerzitet „Džemal Bijedić“ Mostar

*Pregledni stručni rad*  
*Review professional work*

# POVEZANOST ELEMENTA I METODA VREDNOVANJA U NASTAVI BIOLOGIJE, BOSANSKOG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI I ENGLSKOG JEZIKA

## Sažetak

*Praćenje, vrednovanje i procjenjivanje znanja učenika neodvojivi su procesi koje nastavnici predmetne nastave primjenjuju gotovo svakodnevno u svom odgojno-obrazovnom radu. Iskustva nastavne prakse ukazuju na činjenicu da je upravo vrednovanje učeničkih postignuća jedno od najosjetljivijih područja rada nastavnika. Proces ocjenjivanja, vrednovanja i izvještavanja o učeničkim postignućima često su u fokusu stručne javnosti i kao takvi predmet su brojnih rasprava i nesporazuma. Kao najveći nedostaci sistema vrednovanja na području Hercegovačko-neretvanskog kantona na nivou osnovnog odgoja i obrazovanja ističe se nepostojanje jasnih kriterija prema kojima se vrednuju učenička postignuća i željene razine objektivnosti, što dovodi do poticanja negativnih obrazaca motivacije i učenja kod učenika.*

Vrednovanje učenika u nastavi je složen i kompleksan proces. U tom procesu nastavnici mogu pomoći sebi i učenicima samo ako u okviru svog nastavnog predmeta ostvare djelotvoran sistem evidentiranja, praćenja i provjeravanja znanja i vještina učenika. U radu su detaljno opisani bitni elementi procesa vrednovanja, a to su metode vrednovanja, izvori koji se koriste u procesu vrednovanja, kriteriji vrednovanja i ocjenjivanja. Ovim radom su izložene spoznaje i razmišljanja autora, kroz jasne prikaze konkretnih primjera za unapređenje procesa praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja učenika u nastavi Biologije, Bosanskog jezika i književnosti i Engleskog jezika, utemeljene na savremenim reformskim zahtjevima.

Ključne riječi: vrednovanje, ocjenjivanje, kriteriji vrednovanja, ishodi

---

<sup>15</sup> amelamedarppz@gmail.com  
fazlic.alema@gmail.com  
aida.dzih@gmail.com

## Uvod

Vrednovanje je važan segment odgojno-obrazovnog procesa, kojim se određuju nivoi ostvarenih individualnih i općih ciljeva obrazovanja. U školi je vrednovanje tradicionalno služilo kao sredstvo za utvrđivanje nivoa uspjeha učenika s obzirom na unaprijed definirane norme. Današnje shvatanje vrednovanja je dinamičnije, te polazi od sveobuhvatno razrađenih ciljeva, ishoda učenja i samog načina provođenja elemenata vrednovanja na temelju istih. Načini, postupci i elementi vrednovanja proizlaze iz nastavnog plana i programa, detaljno su definisani Pravilnikom o načinima, praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi<sup>16</sup>. Elemente ocjenjivanja i vrednovanja nastavnog predmeta izrađuje nastavnik određenog nastavnog predmeta zajedno sa nastavnicima istog predmeta, obično na nivou stručnog aktiva, odnosno odgojno-obrazovnog područja, te su nastavnici dužni uskladiti načine, postupke i elemente praćenja na lokalnom i kantonalnom nivou. Također, nastavnik je na početku i tokom godine dužan upoznati učenike, razrednika i stručnu službu s elementima, načinima i postupcima vrednovanja. Tokom praćenja učeničkih postignuća, nastavnik u rubriku sa elementima vrednovanja u imeniku upisuje zapažanja koja su mu uočljiva u praćenju učenika, koja mu pomažu u konačnom ocjenjivanju uspjeha, a koja su ujedno razumljiva učeniku i roditelju.

Model učenja i poučavanja temeljen na ishodima učenja u vrijeme izrade novih reformiranih kurikulumu od postojećeg nastavnog osoblja zahtijeva potpunu promjenu paradigme učenja i poučavanja. Kroz navedena nastojanja počela se prepoznavati važnost edukacije nastavnog osoblja o određivanju, praćenju i evaluaciji ishoda učenja. Samo kvalitetno educirani nastavnici mogu napraviti kvalitetnu analizu ostvarenosti postavljenih ishoda učenja kojom bi se utvrdilo da li i do koje mjere planirane nastavne aktivnosti, zadaci za učenike, laboratorijske vježbe i druge planirane aktivnosti vode prema definisanom krajnjem cilju, a krajnji cilj je osposobljavanje učenika za primjenu stečenih znanja nakon završetka obrazovanja.

Na području Bosne i Hercegovine već dva desetljeća, u okvirima fragmentiranog i decentraliziranog obrazovanja, dešavaju se različiti sporadični i nesistematični pokušaji reforme odgojno-obrazovnog procesa. Navedeni procesi su bili praćeni različitim stručnim usavršavanjima nastavnika (najčešće u obliku kratkih radionica) putem kojih su se nastavnici pokušavali osposobiti za uvođenje obrazovne paradigme utemeljene na ishodima učenja u nastavni proces. Međutim, pokazalo se da su brojni pokušaji trebali biti sistemski osmišljeni uz jasne i konkretne smjernice nastavnom osoblju, kako ne bi postali i eventualno ostali na nivou formalizma. Postoje brojni pokazatelji da nerijetko dobro definisani i napisani ishodi učenja nisu ostvareni zbog nedovoljne osviještenosti nastavnika o potrebi usklađivanja planiranih ishoda učenja sa metodama učenja/poučavanja za njihovo ostvarivanje i načinima vrednovanja njihove ostvarenosti, te o nužnosti poštivanja konteksta u kojem se odvija nastava. Jedan od pokušaja u tom smislu, jeste i ovaj rad koji nudi jasne prikaze konkretnih primjera za unapređenje procesa praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja učenika u nastavi Biologije, Bosanskog jezika i književnosti i Engleskog jezika, utemeljene na savremenim reformskim zahtjevima.

### *Vrednovanje učeničkih postignuća*

*Vrednovanje u odgojno-obrazovnom sistemu obuhvata sve aktivnosti kojima se dolazi do informacija o tome jesu li ostvareni planirani odgojno-obrazovni ciljevi i ishodi učenja (Mužić,*

---

<sup>16</sup> Na osnovu čl. 58., i 70. Zakona o osnovnom odgoju i obrazovanju („Sl. novine HNK“, broj:5/00.,4/04., 5/04.) članova 74. i 80. Zakona o srednjoškolskom obrazovanju HNK („Sl. novine HNK“, broj: 8/00.,4/04., 5/04.), donesen je Pravilnik o načinu, praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi („Sl. novine HNK“broj: 6/05)

Vrgoč, 2005). To je sistemsko prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutom nivou kompetencija (znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu) u skladu sa unaprijed definiranim i prihvaćenim načinima, postupcima i elementima. Vrednovanje uključuje procese praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja nivoa ostvarenosti planiranih ishoda. Temeljni cilj vrednovanja je utvrđivanje ostvarenosti očekivanih ishoda učenja, odnosno, na kojem nivou usvojenosti kompetencija se učenik nalazi. U samom procesu vrednovanja razlikuje se formativno i sumativno vrednovanje.

- Formativno vrednovanje koristi se za provjeru učeničkih predznanja ili znanja usvojenih tokom samog procesa poučavanja, zbog čega je ovaj oblik vrednovanja izuzetno važan za planiranje i provjeru uspješnosti učenja i poučavanja određenog dijela nastavnog gradiva.

- Sumativno vrednovanje se koristi kada je potrebno provjeriti znanje učenika po završetku procesa poučavanja i pruža informacije o uspješnosti poučavanja većih nastavnih cjelina.

Oba oblika vrednovanja imaju različitu funkciju i implikacije. Pored navedenih oblika vrednovanja učeničkih postignuća u novije vrijeme se razlikuje još jedan oblik vrednovanja - samovrednovanje. Samovrednovanje se odnosi na razvoj vještine vrednovanja vlastitog procesa učenja kod učenika. Učenici sa razvijenim vještinama samovrednovanja aktivno nadgledaju svoj proces učenja, prepoznaju svoje greške i nedostatke, uočavaju kritične momente i donose adekvatne odluke o tome kako i na koji način trebaju učiti. Kako bi samovrednovanje bilo uspješno, nastavnik treba učenike aktivno uključiti u proces vrednovanja potičući ih da sami ili međusobno vrednuju svoje zadatke. Nastavnik ima autonomiju i odgovornost pri odabiru najprikladnije metode i tehnike vrednovanja unutar pojedinih pristupa vrednovanju, zbog toga je jako bitna dobra edukacija nastavnika. Metode i tehnike vrednovanje moraju biti usklađene sa postavljenim ishodima, na vrijeme planirane i dogovorene sa učenicima, provedene detaljno, pouzdano i pravedno. Korištene metode i tehnike svim učenicima trebaju omogućiti pokazivanje usvojenih kompetencija i osigurati dovoljnu količinu kvalitetnih dokaza za donošenje pouzdanih procjena o ostvarenosti planiranih ishoda.

Efikasno vrednovanje uključuje prikupljanje i bilježenje informacija iz različitih izvora, a mogućnosti za prikupljanje informacija potrebnih za vrednovanje prisutne su svim fazama ciklusa učenja i poučavanja: prije, za vrijeme i nakon učenja i podučavanja.

Nastavna praksa pokazuje da je vrednovanje učeničkih postignuća jedno od najosjetljivijih područja u radu nastavnika, te je izloženo brojnim nedostacima, a neki od njih su nepostojanje jasnih kriterija prema kojima se vrednuju učenici, ujednačen i usaglašen nivo objektivnosti nastavnika utemeljen na kriterijima. Vrednovanje učenika je uglavnom svedeno na sumativno vrednovanje, gotovo uvijek rezultira ocjenom. Nedostaju ili potpuno izostaju formativni oblici vrednovanja i sistemskog praćenja učenika različitim oblicima vrednovanja. U procesu ocjenjivanja se koriste brojčane ocjene, a izvještavanje o postignućima učenika se svodi na iskazivanje prosječnom ocjenom. Vrednovanje se u procesu nastave i učenja temelji na razrađenom sistemu praćenja, provjeravanja, mjerenja i ocjenjivanja procesa i rezultata rada učenika i nastavnika služeći se unaprijed definisanim i utvrđenim kriterijima i standardima i primjenom objektivnih postupaka i mjernih instrumenata (Kadum-Bošnjak, 2013.).

### **Konstruktivno (kurikulumsko) poravnanje**

Za kvalitet odgojno-obrazovnog procesa nužna je usklađenost planiranih ishoda učenja sa načinom podučavanja i vrednovanja njihove ostvarenosti. Ovaj proces se naziva kurikulumsko poravnanje (engl. *constructive alignment*). Dobro određeni ishodi učenja zbog toga predstavljaju osnovu za razvoj strategija poučavanja, učenja i provjere naučenog (Anderson, 2002). Prema Biggsu i Tangu (2007) konstruktivno poravnanje ili konstruktivno povezivanje



(Kovač, Kolić Vehovec, 2008) odnosi se na pristup u kojem planiranje nastavnog procesa počinje jasnom slikom o ishodima učenja. Zapravo tek kada nastavniku u potpunosti bude jasno šta bi učenik nakon procesa učenja trebao pokazati/učiniti, moguće je planirati metode poučavanja i načine provjere i vrednovanja ishoda učenja kod učenika. Nastavnik je uspješan onoliko koliko je učenike podstakao na aktivnost i rad. Onaj nastavnik koji nastavni proces svodi isključivo na svoje izlaganje, a da pritom nije potaknuo učenika na vlastitu aktivnost neće ostvariti očekivane ishode učenja. Nastavni proces u kojem nastavnik pomaže učenicima da nove nastavne sadržaje povežu sa već poznatim informacijama, uključujući učenike u raspravu na nivou odjeljenja sa vršnjacima o novim sadržajima, te primjenu novih znanja u određenim situacijama, odnosno konstruisanje novih znanja, dovodi učenike do željenih ishoda učenja.



*Shema 1: Tri osnovne komponente procesa poravnanja (Biggs i Tang, 2007.)*

Sistem obrazovanju u kojem rade i djeluju nastavnici temelji se na dvije koncepcije: prva je poučavanje kao prenos znanja, a druga je poučavanje kao konstrukcija znanja. Prva koncepcija uključuje nastavnika kao osobu koja posjeduje znanje. Nastavnik je izvor ekspertnoga znanja, a na učenicima je da pamte i interpretiraju naučeno ili pokazano. Druga koncepcija podrazumijeva konstrukciju znanja, pri čemu učenici kroz aktivnosti izgrađuju znanja i dijele odgovornost za učenje sa nastavnikom koji ih usmjerava. Naša namjera je potaknuti i osnažiti nastavnike na primjenu i provedbu koncepcije koja uključuje konstrukciju znanja.

## **Nivoi ishoda učenja**

Jedna od najpoznatijih taksonomija ishoda učenja je Bloomova taksonomija, koju su revidirali Anderson i Krathwohl (2001). Posebno je bitna taksonomija ishoda u kognitivnom području u kojem se spominje šest različitih nivoa koji održavaju dubinu misaonih procesa u obradi informacija, a podrazumijeva se da je ishod nižeg nivoa sadržan u ishodu više nivoa.

Određivanje ishoda učenja je proces u kojem treba krenuti od vrha i najprije odrediti ishode učenja na nivou nastavnog plana i programa, grupe srodnih i povezanih predmeta, nastavnog predmeta i na kraju nastavnih cjelina (jedinica). Sa druge strane, provjera kvaliteta procesa određivanja ishoda učenja ide u suprotnom smjeru, od nastavnih jedinica do programa. Prožimanje i usaglašavanje ova dva procesa ključni je faktor za osiguranje kvaliteta obrazovnog procesa (Vizek Vidović, 2009).

Međutim, glagoli sami po sebi nisu dovoljni za dobro i ispravno definisanje ishoda učenja. Ako glagoli odgovaraju različitim nivoima kognitivnih procesa, postavlja se pitanje na kojoj se vrsti sadržaja učenici ovladavaju navedenim kognitivnim procesima. Primjera radi, glagol „opisuje“ obično se smatra tipičnim glagolom za najniži nivo kognitivnih procesa, odnosno za nivo pamćenje (dosjećanje). Dva ishoda koja uključuju glagol „opisuje“ nisu jednake složenosti ukoliko u prvom slučaju učenik npr. opisuje fizičke karakteristike nekog stabla, a u drugom slučaju opisuje kompleksni sistem npr. stablo kao ekosistem.

Usmjerenost na ostvarene ishode učenja vodi do kompetencija koje se mogu razumjeti kao ostvareni ishodi učenja vrednovani kroz sposobnosti učenika da samostalno primjenjuje znanja i vještine u praksi. Pristup definisanju i pisanju ishoda učenja treba odražavati svrhu i kontekst u kojem se ishodi ostvaruju.

## **Standardi i kriteriji ostvarenosti ishoda**

Kako je već naprijed navedeno, vrednovanje je kompleksan proces, koji uključuje praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učeničkih postignuća, pri čemu praćenje i provjeravanje svaki put ne trebaju nužno uključivati i ocjenjivanje (npr. kod formativnog praćenja). Svrha poboljšanja metrijskih karakteristika procesa vrednovanja (valjanosti, pouzdanosti, osjetljivosti i objektivnosti procesa vrednovanja) predstavlja njegovu utemeljenost na ishodima učenja. Ishodi učenja predstavljaju ujedno standarde i kriterije za provjeru njihove ostvarenosti nakon završetka obrazovnog procesa (konstruktivno poravnanje). Kriterijsko ocjenjivanje zahtijeva da se za svaku ocjenu utvrdi obim i nivo potrebnog znanja, bez obzira na distribuciju ocjene, odnosno postignuća drugih učenika. Ovaj pristup zahtijeva unaprijed određeno znanje u smislu kvaliteta i kvantiteta za pojedinačne ocjene, što se iskazuje standardima učeničkih postignuća. Standardi učeničkih postignuća trebaju se koristiti samo kod kriterijskog ocjenjivanja, kojim uspoređujemo postignuća učenika na testiranju sa unaprijed postavljenim standardima, na osnovu čega se utvrđuje ocjena.

Standardi učeničkih postignuća su operacionalizirani ishodi učenja na nivou nastavnih predmeta, koji predstavljaju nivo i kvalitet znanja i vještina koji bi učenik trebao postići za određenu ocjenu. Oni pomažu nastavniku da objektivnije prati i ocjenjuje učenika i da realizira individualiziran pristup učenju. Pored navedenog, standardi su dobra podrška da se učeniku pomogne pri prelazu sa nižeg na viši nivo postignuća. Drugim riječima, ishodi učenja trebaju biti praćeni prikladnim standardima i kriterijima vrednovanja prema kojima se može utvrditi jesu li ostvareni.

Kompetencije uključene u profil učenika na nivou nastavnog plana i programa određenog nastavnog predmeta opisuju se kao prepoznatljivi i mjerljivi ishodi učenja. Ishodi učenja koji opisuju ono što će učenik znati, razumjeti i moći učiniti nakon ispunjavanja svojih obaveza direktno se povezuju sa učeničkim opterećenjem i potrebnim vremenom za učenje. Određivanje ishoda učenja i opterećenja podloga su za dalju razradu kurikuluma s obzirom na izbor pristupa podučavanju, strategija učenja i metoda provjere stečenih kompetencija.

Učenje i poučavanje u nastavi različitih predmeta nameće pitanje uzajamnosti i povezanosti navedenih procesa o kojima vrlo rijetko razmišljamo upravo na nivou međuodnosa. Zbog toga ovaj rad treba da posluži kao praktični poticaj nastavnicima na moguća međupredmetna povezivanja, kroz primjere dobre prakse koja se primjenjuje u osnovnim školama na području Hercegovačko-neretvanskog kantona.

Primjeri dobre prakse, koji su djelom ovoga rada, utemeljeni su na različitim principima vrednovanja i samovrednovanja učeničkih postignuća u nastavi Biologije, Bosanskog jezika i književnosti i Engleskog jezika, pri čemu su korištene savremene teorijske postavke iz područja dokimologije. Podaci prikupljeni kroz sistem povratnih informacija na ponuđene modele, koristit će se za potrebe daljih istraživanja, ali u osnovi za unapređenje kvaliteta nastave i podučavanja.

### **Primjer povezivanja standarda, ishoda i vrednovanja u nastavi biologije**

Ocjenjivanje učenika proističe iz ciljeva i ishoda nastavnog predmeta. Ciljevi učenja predstavljaju općenite i široko postavljene tvrdnje o željenim rezultatima učenja, a određuju se za pojedine cikluse školovanja ili za pojedine predmete. Nastavnik planiranje treba započeti od cilja (tj. onog šta bi učenik trebao znati, razumjeti ili učiniti). Ciljevi definisani za šesti razred iz nastavnog predmeta Biologija prikazani su u nastavku teksta:

1. Postići kod učenika usvajanje i primjenu konceptualnih znanja iz biologije u svakodnevnom životu.
2. Osposobiti učenike za usvajanje najvažnijih bioloških pojmova i njihove interakcije, kako bi se opisali biološki procesi pojave i zakonitosti u skladu sa savremenim naučnim dostignućima.
3. Osposobiti učenike za primjenu naučnih metoda koje se sastoje od posmatranja određene pojave ili procesa morfološko-anatomske karakteristika biljnog svijeta.
4. Osposobiti učenike za kritičko mišljenje kroz sagledavanje određenog problema iz više različitih perspektiva u procesima eksperimentisanja (citologija i fiziologija biljaka) i potvrđivanja teorija.
5. Proširiti znanja učenika o suštinskim vrijednostima biologije i botanike, te značaju biljaka u razvoju biotehnologije i svakodnevnom životu.

Potom su za svaki razred definisani ključni ishodi učeničkih postignuća, tj. ishodi bez čije ostvarenosti učenik ne bi trebao preći u naredni razred. U nastavku su navedeni ključni ishodi za šesti razred iz nastavnog predmeta biologija, koji su direktno povezani sa definisanim ciljevima:

1. Opisuje organizaciju građe biljaka
2. Opisuje organizaciju i nivo organizacije građe biljaka
3. Interpretira i vrednuje rezultate iz različitih izvora o morfološkoj, anatomskoj i fiziologiji biljnih organa služeći se stručnom terminologijom
4. Imenuje različite tipove ćelijskih dioba
5. Upoređuje promjene tvari i pretvaranje energije u organizmu između procesa fotosinteze i disanja
6. Razvrstava prema kategorijama predstavnike biljaka
7. Argumentira važnost očuvanja prirode radi održivosti biodiverziteta
8. Interpretira i vrednuje rezultate iz različitih izvora o povezanosti zemljine strukture i prostora življenja sa biodiverzitetom služeći se stručnom terminologijom
9. Izvodi praktične radove služeći se mjernim i optičkim instrumentima (mikroskop, povećalo) i laboratorijskom opremom za sticanje informacija o strukturama, funkcijama i citologiji biljaka
10. Interpretira utjecaj prirodne sredine na tok evolucije

Definisani standardi učeničkih postignuća iz biologije za sve razrede osnovne škole trebaju poslužiti kao mehanizam koji će osigurati i unaprijediti kvalitet nastave. Standardi su strukturirani na tri nivoa učeničkih postignuća: osnovni nivo (ovaj nivo gotovo svi učenici trebaju ostvariti, odnosno 80-90% učenika, srednji nivo (ovaj nivo trebaju ostvariti od 50% - 60% učenika, napredni nivo (očekuje se da će oko 10-20% učenika postići ovaj nivo).

Na temelju standarda su urađeni kriteriji za procjenu učeničkih postignuća. Kriteriji vrednovanja učeničkih postignuća definiraju se kao nivoi usvojenosti znanja, vještina i vrijednosti koje se očekuju od učenika u svakom predmetu ili području i služe u određivanju šta svaki učenik treba znati i moći učiniti za pojedinu ocjenu. Opisuju obim znanja, dubinu razumijevanja i stepen razvijenosti vještina, a određuju ih nastavnici vodeći se odgojno-obrazovnim ishodima koje u određenom trenutku ispituju, a koji su definirani nastavnim programom datog predmeta. Ishodi opisuju šta bi učenik trebao biti u stanju uraditi, dok kriteriji vrednovanja opisuju koliko dobro će to biti u stanju uraditi. Standardi učeničkih postignuća bili su temelj za definisanje nizova zadataka objektivnog tipa u kojima je prikazana povezanost ciljeva, ishoda i standarda iz biologije.

OBLAST: Povezanost struktura i funkcija živih bića

Komponenta: Morfološko-anatomske karakteristike i fiziologija živih bića

Nastavna cjelina: Građa i funkcija biljaka

Ishod 1. 1. Opisuje organizaciju i nivoe organizacije građe biljaka

Osnovni nivo:1.a. *Povezuje biljne organe sa njihovim osnovnim ulogama*

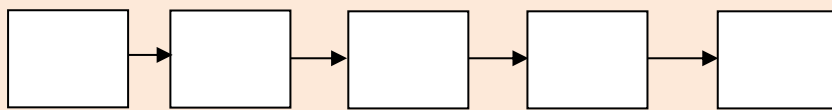
Zadatak 1: Podzemni izdanci prema tipu mogu biti:

- a) Gomolj
- b) Rizom
- c) Lukovica
- d) Repa

Srednji nivo: 1.c. *Objašnjava funkciju organa i organskih sistema biljaka*

Zadatak 2: Poredaj navedene nivoe organizacije počevši od najsloženijeg tako što ćeš u polja upisati odgovarajuća slova.

A) kotiledoni(supke) ; B) sjemenka; C) izdanak; D) sjemenjača; E) korijenak



Zadatak 3: Zaokruži slovo ispred tačnog odgovora.

Složenu organsku materiju kod maslačka sintetišu biljne ćelije

- a) Korijenu
- b) Plodu
- c) Listu
- d) Cvijetu



u:

Napredni nivo: 1.c. *Objašnjava važnost funkcionalnih organa biljaka za organizam*

Zadatak 4. Popuni tabelu. U odgovarajuće polje tabele upiši znak +, u zavisnosti od toga da li dati biljni organi pripadaju vegetativnim ili reproduktivnim organima.

Biljni organi



Vegetativni organi  
Reproduktivni  
organi

+

+

+

+

Primjer povezivanja standarda, ishoda i vrednovanja u nastavi Bosanskog jezika i književnosti

Prema Nastavnom planu i programu Federalnog ministarstva obrazovanja nastavani predmet Bosanski jezik i književnost strukturiran je od šest nastavnih područja (književnost, jezik, kultura izražavanja, film, scenske umjetnosti i medijska kultura), koja čine sastavnice vrednovanja.

Osnovni ciljevi, zadaci, složenost i svrha nastave po pojedinim nastavnim područjima trebaju biti zasnovani na usvajanju osnovnih pojmova iz gramatike, teorije i interpretacije književnosti, vježbi usmenog i pismenog izražavanja, stvaranja vlastitih tekstova (pismenih sastava), te ovladavanje osnovnim elementima i tehnikama iz filmske i scenskih umjetnosti, medijske kulture (Nastavni plan i program Federalno ministarstvo obrazovanja za nastavani predmet Bosanski jezik i književnost).

Na osnovu navedenog, spomenuti ćemo neke od definisanih ciljeva nastave Bosanskog jezika i književnosti za šesti razred, koji doprinose razvijanju čitalačke, jezičke i medijske pismenosti:

1. Osposobiti učenika za razvijanje vještina čitanja, slušanja, govorenja i pisanja, te unapređenje funkcionalne pismenosti
2. Osposobiti učenika za ovladavanje osnovnim zakonitostima standardnog bosanskog jezika i stilskim mogućnostima
3. Osposobiti učenika da pravilno doživljava i razumije književni tekst
4. Osposobiti učenike za interpretaciju književnih djela, razvijanje čitalačkog ukusa i kritičkog mišljenja, promišljanje o sebi i svijetu, sebi i drugima, itd.

U skladu sa ovim ciljevima definisani su ključni ishodi za šesti razred, a neke ćemo ovdje navesti:

1. Određuje vrstu riječi i funkciju riječi u rečenici.
2. Razlikuje morfološke kategorije kojima se uspostavljaju veze među riječima (rod, broj, padež).
3. Primjenjuje naučena gramatička i pravopisna pravila prilikom pisanja i govorenja.
4. Razlikuje tekstove prema poetskim, proznim i dramskim karakteristikama na osnovu teme, likova i strukture teksta.
5. Uočava osnovna obilježja usmene književnosti i navodi razlike između usmene i pisane književnosti.
6. Objašnjava razliku između epske i lirske narodne pjesme, itd.

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje definisala je standarde učeničkih postignuća za maternji jezik na osnovu kojih nastavnici izrađuju kriterije ocjenjivanja. Na osnovu ishoda učenja propisanih Zajedničkom jezgrom nastavnih planova i programa zasnovanih na ishodima učenja i standarda učeničkih postignuća za maternji jezik, prikazat ćemo zadatke objektivnog tipa u nastavi Bosanskog jezika i književnosti za oblast književnost i jezik.

Oblast: Književnost Nastavna jedinica: "U noći", Svetozar Ćorović

Komponenta: Ključne ideje i detalji

Ishod: 3. Analizira likove, događaje, ideje i njihove međudnose u tekstu.

Osnovni nivo: 3.a *Izdvaja osnovna obilježja likova.*

Pitanja za osnovni nivo:

1. Gdje živi dječak Triša?
2. Kako se osjeća Triša tokom zimske, vjetrovite noći?
3. Kako se majstor ponaša prema Triši?

Srednji nivo: 3.a *Upoređuje povezanost obilježja lika i događaja u priči oslanjajući se na pojedinosti.*

Pitanja za srednji nivo:

1. Kako pojave i zvuci u prirodi djeluju na dječakova osjećanja?
2. Na osnovu majstorovih riječi upućenih Triši, koje majstorove osobine prepoznaješ?
3. U čemu dječak pronalazi utjehu?

Napredni nivo: 3.a *Preispituje međudnose strukturalnih dijelova teksta i uloge pojedinih likova u njima.*

Pitanja za napredni nivo:

1. U kakvom su odnosu Trišina unutrašnja/psihička dešavanja i zbivanja u prirodi?
2. Izdvoji odlomak koji prikazuje Trišin život na selu, opiši osjećanja tokom života na selu i objasni razliku u odnosu na Trišina osjećanja u gradu!

3. Je li Trišin otac pogriješio ili je postupio pravilno kad je Trišu poslao majstoru? Obrazloži odgovor!

Komponenta: Vještina i struktura

Ishod: 2. Tumači različita značenja riječi i izraza (tehničkih, osnovnih i prenesenih značenja iz teksta) i utvrđuje kako izbor riječi utiče na značenje teksta.

Osnovni nivo: 3.a 1.a *Tumači značenje riječi i izraza na osnovu konteksta (kako se koriste u tekstu).*

Pitanja za osnovni nivo:

1. Kojim riječima se majstor obraća Triši?
2. Po čemu se značenje tih riječi razlikuje u tekstu od značenja u našem svakodnevnom govoru?
3. Koje majstorove osobine otkrivaju riječi kojima se obraća Triši?

Srednji nivo: 1.a *Određuje osnovno i preneseno značenje riječi i izraza (figurativni jezik, metafora, sličnost među riječima).*

Pitanja za osnovni nivo:

Pažljivo pročitaj odlomak i odgovori na pitanja

*Vjetar šišti, bubnja na prozor, grane krckaju, ispod strehe kao da nešto reži, suvo, promuklo, kao majstor kad se probudi i počne psovati. Zatim, jasnije i glasnije, kao da zabrujaše sva zvona sa crkve i meko brujanje, kao sniježnim pramenjem omotano, topi se u pomrčini, razliva i jecajući se gubi iznad nakrivljenog dimnjaka. Napošljtku kao da odjeknu poznata pjesma Trišinog sela: "Poljem se viiija ooj zor deliijija"... Grub, oštar glas nečiji izvijao je pjesmu...*

1. Izdvoji onomatopejske riječi kojima su dočarani zvukovi vjetra!
2. Zašto se zvuk vjetra poredi sa majstorovom psovkom?
3. Koji zvuk se pojavljuje u Trišinom sjećanju i kakva osjećanja kod njega izaziva?

Napredni nivo: 1.a *Prosuduje uticaj izbora riječi na značenje teksta - analizira kako odabir riječi oblikuje značenje ili ton teksta.*

Pitanja za osnovni nivo:

Pažljivo pročitaj odlomak i odgovori na pitanja:

*Vjetar šišti, bubnja na prozor, grane krckaju, ispod strehe kao da nešto reži, suvo, promuklo, kao majstor kad se probudi i počne psovati. Zatim, jasnije i glasnije, kao da zabrujaše sva zvona sa crkve i meko brujanje, kao sniježnim pramenjem omotano, topi se u pomrčini, razliva i jecajući se gubi iznad nakrivljenog dimnjaka. Napošljtku kao da odjeknu poznata pjesma Trišinog sela: "Poljem se viiija ooj zor deliijija"... Grub, oštar glas nečiji izvijao je pjesmu...*

1. Izdvojite onomatopejske glagole i objasnite kako brojnost glagola utječe na priču?
2. Obrati pažnju na posljednju rečenicu odlomka: *Grub, oštar glas nečiji izvijao je pjesmu...* Zašto pisac koristi glagol *izvijao*; šta postiže na taj način? Šta bi se promijenilo da je umjesto tog glagola korišten glagol *pjevao*?
3. Šta nam upitne rečenice: "*Što i ja nijesam s njima?... Rašta?... Zar sam našo neku sreću ovdje?... Zar je nijesam tamo ostavio?*" otkrivaju o dječakovom poimanju sreće? Nad čim je Triša zapitan i kome su upućena pitanja?

Komponenta: Gramatika i pravopis

Ishod: 7. Pokazuje vladanje pravilima standardne gramatike i njihovom primjenom pri pisanju.

Osnovni nivo: 1.d *Definiše komparaciju i razlikuje vrste riječi na koje se komparacija odnosi.*

Pitanja za osnovni nivo:

1. Komparacija je \_\_\_\_\_. Koje vrste riječi imaju komparaciju? \_\_\_\_\_.
2. Pažljivo pročitajte tekst i izdvojite riječi koje se kompariraju!

Noć je. U stanu Bogoljubovom gori svjetlo. Sofija i Bogoljub sjede u velikoj sobi u kojoj je nekad Živko imao mali muzej. Bila su tu dva velika kolska točka...a najviše dječijih crteža, glinenih i drvenih skulpturica... Ta soba je mirisala na cio život, a sad iz nje dopire zadah neprijatne tišine, Sofijinih parfema i duboke nesloge. Šušakaju listovi novina u Bogoljubovim rukama...

3. Popuni tabelu:

pozitiv	komparativ	superlativ
velika		
mali		
duboka		

Srednji nivo: 1.d Razvrstava pridjeve na opisne i gradivne prepoznajući komparaciju opisnih pridjeva.

Pitanja za srednji nivo:

Pažljivo pročitajte tekst i uradite zadatke:

*Noć je. U stanu Bogoljubovom gori svjetlo. Sofija i Bogoljub sjede u velikoj sobi u kojoj je nekad Živko imao mali muzej. Bila su tu dva velika kolska točka...a najviše dječijih crteža, glinenih i drvenih skulpturica... Ta soba je mirisala na cio život, a sad iz nje dopire zadah neprijatne tišine, Sofijinih parfema i duboke nesloge. Šušakaju listovi novina u Bogoljubovim rukama...*

1. Izdvojite pridjeve i odredite vrstu pridjeva!
2. Izdvojite pridjeve koji se mogu komparirati i odredite njihovu vrstu!
3. Izdvojite pridjeve koji se ne mogu komparirati i odredite vrstu pridjeva!

Napredni nivo: 1.d Koristi komparaciju pridjeva i navodi pozitiv za dati superlativ, te u potpunosti određuje komparativ datih pridjeva koji imaju nastavak „ši” kao i „iji”.

Pitanja za napredni nivo:

1. Popuni tabelu tako što ćeš napisati stepene komparacije koji nedostaju:

pozitiv	komparativ	superlativ
zelen		
		najljepši
		najjeftiniji
ljut		
	mlađi	
dobar		

2. - Izdvojite nastavke za komparativ i objasnite kako se tvori komparativ pridjeva!  
- U kojim oblicima komparativa je izvršena glasovna promjena? Napišite naziv izvršene glasovne promjene i objasnite kako je do nje došlo!
3. - Objasnite kako se tvori superlativ pridjeva?  
- Objasnite po čemu se superlativ *najjeftiniji* razlikuje od ostalih! Navedite još dva slična primjera!

Primjer povezivanja standarda, ishoda i vrednovanja u nastavi Engleskog jezika

Već je prethodno navedeno da je za kvalitet odgojno-obrazovnog procesa nužna usklađenost planiranih ishoda učenja sa načinom podučavanja i vrednovanja njihove ostvarenosti, pa to važi i za nastavu stranih jezika. Cilj nastave stranih jezika je usmena i pisana komunikacijska kompetencija na stranom jeziku proširena sa kulturološko-odgojnim elementima. U ranom učenju engleskog jezika težište je na govornoj komunikaciji posredstvom pokreta, likovnog izraza, igre i pjesme. U višim razredima nastava se postepeno usmjerava na kognitivno učenje i nastoji se ujednačeno razvijati govorna i pisana komunikacija.

Okvir i polazište za nastavu stranog jezika je Zajednički evropski referentni okvir za jezike (ZEROJ). S obzirom na to da se strani jezik uči, a ne usvaja i to u umjetno stvorenoj sredini, potrebno je osvjetliti način učenja i praćenja, jer se radi o kulturi i jeziku nekog drugog društva ili države. Standardi učeničkih postignuća za prvi strani jezik su urađeni na temelju ZJNPP-a za strane jezike definisane na ishodima učenja, a koja se oslanja i na ZEROJ. Standardi su rađeni u skladu s jezičkim nivoima koji se kreću od A1 (kraj šestog razreda osnovnog obrazovanja) do B2 + (gimnazija).

U nastavi engleskog kao prvog stranog jezika u šestom razredu osnovne škole treba težiti potpunom dostizanju nivoa A1.2 Zajedničkog evropskog okvira za jezike - CEFR, a na ovom nivou učenici prepoznaju i upotrebljavaju jezik, te počinju sticati znanja o jeziku. Šesti razred je, dakle, početak nove etape u učenju stranog jezika. Učenici ovoga uzrasta ne uče jezik samo imitiranjem i stvaranjem jezičkih navika nego svjesnim uvidom u njegove zakonitosti. Oni počinju sticati i znanje o jeziku koristeći se već naučenim jezičkim kategorijama iz maternjeg jezika. Pritom će ih nastavnik induktivnim putem voditi ka otkrivanju osnovnih jezičkih zakonitosti koje će težiti primjenjivati samostalno i funkcionalno. I na ovom uzrastu izuzetno je bitna vizualizacija koja mora pratiti kako rad na leksici tako i gramatici.

U skladu sa navedenim ciljem definisani su ključni ishodi za šesti razred od kojih ćemo navesti samo neke:

1. Tumači slušani sadržaj koristeći strategije slušanja razvijajući pozitivan stav prema aktivnom slušanju,
2. Koristi vokabular, jezičke strukture i zakonitosti, te analizira specifičnosti izgovora slušanog sadržaja,
3. Razumije govor na poznatu temu, koji sadrži poznatu gramatiku i leksiku,
4. Uočava glavnu misao/suštinu teksta,
5. Čita s razumijevanjem različite vrste tekstova i digitalnih sadržaja, koristeći strategije čitanja i informacijsko-komunikacijske tehnologije,
6. Koristi različite strategije čitanja prilikom usvajanja i analize nepoznatih riječi, jezičkih struktura i fonetskih zakonitosti, itd.

Tri su glavne domene unutar kojih će se ostvarivati, ali i vrednovati ishodi postignuća učenika u nastavi engleskog jezika: *komunikacijsko-jezička domena*, *međukulturalno-komunikacijska domena* i *samostalnost u ovladavanju jezikom*. Elementi koja se vrednuju u nastavi engleskog jezika su sljedeći: *slušanje s razumijevanjem*, *čitanje s razumijevanjem*, *govor i pisanje*. Preporuka je pratiti i vrednovati ishode jezičkih zakonitosti (gramatike) u sklopu formativnog vrednovanja, ali i sumativno vrednovati njihovu primjenu u govoru i pismu.

Na osnovu ishoda učenja propisanih ZJNPP i standarda učeničkih postignuća za strani jezik, prikazat ćemo zadatke objektivnog tipa u nastavi Engleskog jezika za oblast *slušanje i razumijevanje slušanog*.

Oblast: slušanje i razumijevanje slušanog

Nastavna jedinica: My daily life

Komponenta: Vokabular, jezičke strukture i fonetske zakonitosti



Ishodi učenja: 3. Koristi pravilno vokabular, jezičke strukture i zakonitosti. 4. Procjenjuje specifičnosti izgovora slušanog sadržaja

*Osnovni nivo: Povezuje slušani sadržaj o poznatoj temi sa slikom, tekstom i/ili pokretom*

Zadatak 1: Match the cues to the correct names! (Nakon slušanja i čitanja teksta poveži date riječi sa imenima!)

football 17 third floor 12 college  
on foot high school 8.10 guitar Henry Alison Nadim  
bus 8.30 seventh floor

*Srednji nivo: Prepoznaje suštinu slušanog sadržaja nakon prvog ili ponovnog slušanja.*

Zadatak 2: Complete the chart with information about Henry! (Nakon prvog slušanja popuni tabelu sa informacijama o Henriju!)

City  
School  
School starts  
School finishes  
Likes  
Doesn't like  
Best friend  
Sister

*Napredni nivo: Sažima informacije iz slušanog sadržaja u smislenu cjelinu.*

Zadatak 3: What happens at these times? (Nakon slušanja i čitanja teksta napiši šta se dešava u ovo vrijeme!)

- 1 8.10 Alison leaves home at ten past eight.
- 2 8.30
- 3 8.40
- 4 8.45
- 5 9.00
- 6 3.30
- 7 in the evening
- 8 after school on Thursday
- 9 on Saturday mornings
- 10 before dinner

Po istom principu prikazat ćemo povezanost standarda, ishoda i vrednovanja na primjeru testa, za oblast pisanje i pismeno sporazumijevanje.

Oblast: pisanje i pismeno sporazumijevanje

Komponenta: Razvijanje pravilnog pismenog izražavanja

Ishodi: 1. Koristi jezičke zakonitosti 2. Primjenjuje i razvija vokabular.

Nastavna jedinica: Past Simple Tense (regular and irregular verbs) - revision

*Niski nivo: Koristi ciljnu gramatičku strukturu u prostim rečenicama.*

Zadatak 1: Fill in the gaps with past simple forms of the verbs in brackets! (Popuni praznine, glagole u zagradi stavi u oblik prošlog vremena!)

- 1 She ..... (be) at school yesterday.
- 2 He ..... (do) his homework last night.
- 3 He ..... (write) about his school trip.
- 4 My parents ..... (travel) to Spain by plane.
- 5 They ..... (stay) in a hotel.

*Srednji nivo: Koristi ciljne gramatičke strukture u kraćim složenim rečenicama.*

Zadatak 2: Write sentences about Conor's holiday. Use the verbs in brackets in the past simple! (Napiši rečenice o Konorovom odmoru. Glagole u zagradi stavi u prošlo vrijeme!)

- 1 We/ tennis. (play). We played tennis.
- 2 I / to speak Spanish. (try)
- 3 It / on our last day. (rain)
- 4 We / a film in our hotel room, we / computer games. (not watch, play)
- 5 I / my friends at home. (text)
- 6 We / to the beach. (walk)
- 7 you / on holiday last year? (be)

Napredni nivo: *Koristi ciljne gramatičke strukture u kratkim tekstualnim cjelinama.*

Zadatak 3: Yesterday the police found a man's jacket. These things were in the pockets. Use the verbs in the past simple to write what we know about him. Look at the things in the photo! (Policija je našla mušku jaknu. Ove stvari su bile u džepovima. Upotrijebi glagole u prošlom vremenu i napiši šta znamo o ovom muškarcu na osnovu nađenih stvari. Pogledaj predmete na slici!)

- play be like check clean pack collect stay buy  
phone book watch want travel visit



U važećem Nastavnom planu i programu za osnovnu školu navodi se da je ocjena iz stranog jezika odraz cjelokupnog djetetovog odnosa prema školskim obavezama, njegovog aktivnog učešća u nastavnom procesu i pokazanih rezultata koje će nastavnik kontinuirano pratiti i ocijeniti, ali i da će djeca učiti jezik oslanjajući se na znanje koje su stekli učenjem nekih drugih predmeta, kombinujući učenje stranog jezika sa aktivnostima „preuzetim“ iz nekih drugih predmeta.

### Zaključna razmatranja

Na temelju ponuđenih primjera dobre prakse moguće je dobiti povratne informacije na najmanje tri nivoa:

- (1) lični nivo podrške za učenike - svaki učenik može vidjeti svoj rezultat izražen u elementima vrednovanja i u skladu sa ostvarenim rezultatima dobiti povratnu informaciju i preporuke nastavnika kako može poboljšati aspekte samoregulacije učenja u odnosu na prosječne rezultate ili optimalno očekivane rezultate,
- (2) nivo nastavnog programa ili nastavnog predmeta - izvještava o rezultatima procjene kvaliteta nastavnog procesa, nastavnog programa ili nastavnog predmeta, uz moguća rješenja kako unaprijediti kvalitet,
- (3) institucionalni nivo - prema različitim varijablama moguće je dobiti uvid u različite međusobno povezane aspekte kvaliteta te ponuditi nastavnicima adekvatnu edukaciju kako bi se unaprijedili rezultati podučavanja.

Na osnovu navedenog mogu se izvući opći zaključci, koje svodimo na nekoliko konstatacija:

- Transparentnost vrednovanja kroz ishode, standarde i kriterije, nastavniku olakšavaju proces vrednovanja jer unaprijed planirani i postavljeni uslovi otvaraju proces učenja i usmjeravaju učenika prema ishodima učenja.
- U ovom radu su povezana tri različita nastavna predmeta sa ciljem da se prikaže povezanost principa i elemenata vrednovanja i samovrednovanja učeničkih postignuća u nastavi Biologije, Bosanskog jezika i književnosti i Engleskog jezika kroz ishode, standarde i konkretne zadatke definisane na standardima učeničkih postignuća.
- Bez obzira o kojem predmetu se radi, ishodi učenja ne umanjuju poziciju nastavnika već mu otvaraju prostor profesionalne autonomije i odgovornosti.

- Preusko definisani ishodi učenja mogu biti ograničavajući faktor u procesu učenja i dovesti do uništenja kreativnosti u nastavnom procesu i kod nastavnika i kod učenika.

U cilju unapređenja prakse vrednovanja, može se predložiti i određeni broj preporuka:

- u svim oblicima provjere ostvarenosti ishoda učenja potrebno je unaprijed definisati kriterije vrednovanja, te razviti različite modele formativnog praćenja i vrednovanja,
- u programe stručnog usavršavanja nastavnika uvrstiti sadržaje iz područja školske dokimologije,
- uvesti u stručno usavršavanje nastavnika teme koje ih podučavaju korištenju novih metoda i oblika vrednovanja.

Vrednovanje i samovrednovanje su najvažniji instrument za osnaživanje procesa učenja i podučavanja i njihova osnovna svrha je unapređenje kvaliteta nastavnog procesa.

## Literatura

- Anderson, L. W. (2002). Curricular alignment: A re-examination. *Theory Into Practice*, 41(4), 255-260.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition)*. New York: Longman.
- Biggs J., Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. A. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbo-ok 1: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Bognar L., Matijević M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
- Dragičević, T., Dželalija, M. (2016). *Kako napisati ishode učenja? Split: STEM projekt*
- Kadum-Bošnjak, S. (2013). *Dokimologija u primarnom obrazovanju*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Kovač V., Kolić Vehovec, S. (2008). *Izrada nastavnih programa prema pristupu temeljenom na ishodima učenja - priručnik za sveučilišne nastavnike*. Sveučilište u Rijeci.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Mužić, V., Vrgoč, H. (2005). *Vrednovanje u odgoju i obrazovanju*, Zagreb. Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Okvirni nastavni plan i program za devetogodišnju osnovnu školu u Federaciji Bosne i Hercegovine, preuzeto sa <https://skolegijum.ba/static/files/pdf/docs/52df9345338c0.pdf>
- Pravilnik o načinu, praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi („Sl. novine HNK“ broj: 6/05)
- Vizek Vidović, V. (2009) (ur.). *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika: priručnik za visokoškolske nastavnike*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP/VERN.
- Vrgoč, H. i Mutić, V. (1999). *Praćenje, vrednovanje i prosudba učinkovitosti odgojno-obrazovnog rada*. U: Mijatović, A. (ur.) *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Zajednička jezgra definisana na ishodima učenja u Bosni i Hercegovini, (2008). Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, Most

## **RELATIONSHIP OF ELEMENTS AND EVALUATION METHODS IN THE TEACHING OF BIOLOGY, BOSNIAN LANGUAGE AND LITERATURE AND ENGLISH LANGUAGE**

### Summary

*Monitoring, evaluation and assessment of students' knowledge are inseparable processes that subject teachers apply almost daily in their educational work. Experiences from teaching practice point to the fact that the evaluation of student achievements is one of the most sensitive areas of a teacher's work. The processes of assessment, evaluation and reporting on student achievements are often in the focus of the professional public and as such are the subject of numerous discussions and misunderstandings. The biggest shortcomings of the evaluation system in the area of Herzegovina-Neretva Canton at the level of primary education are the absence of clear criteria according to which student achievements and the desired level of objectivity are evaluated, which leads to encouraging negative patterns of motivation and learning among students.*

*Evaluating students in class is a complex process, and in that process teachers can help themselves and students only if they create an effective system of recording, monitoring and checking students' knowledge and skills within their subject. The paper describes in detail the essential elements of the evaluation process, namely evaluation methods, sources used in the evaluation process, evaluation and assessment criteria. This paper presents the knowledge and thoughts of the authors, through clear presentations of concrete examples for improving the process of monitoring, checking and evaluating students' knowledge in the teaching of Biology, Bosnian language and literature, and English language, based on modern reform requirements.*

**Keywords:** *evaluation, evaluation, criteria for evaluating, outcom*

Arijana Midžić<sup>17</sup>  
Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću

*Stručni rad*  
*Professional paper*

# KREATIVNI RAD U VISOKOŠKOLSKIM USTANOVAMA

## Sažetak

*Kreativnost na tercijarnom nivou obrazovanja odnosi se na analiziranje kreativnosti u visokoškolskim ustanovama kroz segmente kao što su kreativnost kod nastavnika i studenata i kreativnost u poslovanju/funkcionisanju ustanove, a to jedan od ciljeva ovog rada. Posebno je predstavljeno poglavlje o povećavanju razine kreativnosti u organizacijama/fakultetima, sa posebnim akcentom na povećavanje kreativnosti uz pomoć kreativnih tehnika. U fokusu je i pitanje kako menadžment može potaknuti kreativnost na fakultetima, bez isključivanja uposlenika i njihovog kreativnog ponašanja u organizacijama.*

*Nastoji se prikazati specifičnost kreativnosti u visokoškolskim ustanovama; služe li se nastavnici i studenti sa kreativnim strategijama u nastavnom procesu te šta je sve potrebno da bi se poticala kreativnost u visokoškolskim ustanovama.*

Ključne riječi: visokoškolske ustanove, kreativnost, kreativne tehnike

---

<sup>17</sup>arijana.midzic@unbi.ba

## Uvod

Kreativnost je bitna u nastavi, kako zbog nastavnog procesa tako i zbog svih faktora nastave, uključujući i menadžment ustanove. Da bi kreativni proces bio prisutan neophodno je voditi računa o faktorima koji utiču na poticanje ili ometanje kreativnog procesa. Pomenuti faktori često dovode do toga da su nastavnici i studenti u velikom broju slučajeva kritični i samokritični te se svakodnevno nalaze u problematičnim situacijama koje samostalno rješavaju istražujući i pronalazeći nove ideje. U prilog navedenog interesantno je navesti rezultate istraživanja autorice Dubovicki (2016). Autorica u svom istraživanju je nastojala utvrditi šta se smatra ometačima i poticateljima kreativnosti u univerzitetskoj nastavi. Istraživanje je provedeno među studentima i nastavnicima na Učiteljskom fakultetu u Osijeku. Rezultati istraživanja su pokazali da su profesori poticateljima kreativnosti smatrali pozitivan stav profesora prema kreativnosti, manji broj studenata, zadovoljavajući radni prostor itd., a ometačima negativan stav profesora prema kreativnosti u nastavi, opterećenost satnicom, preveliki broj studenata itd. S druge strane, studenti su kao poticatelje kreativnosti shvaćali mogućnost slobodnog izražavanja u nastavi i kretanja po učionici, pohvalu svake ideje, manji broj studenata, novac itd., a kao ometače kreativnosti nedostatak objektivnosti kod profesora, vremensku ograničenost, profesorov autoritet itd. Tragom navedenog u nastavku rada govori se o kreativnosti nastavnika i studenata, odnosno poticanju kreativnosti, o kreativnosti u poslovanju visokoškolskih ustanova, te o tome kako povećati kreativnost u organizacijama s posebnim akcentom na korištenje kreativnih tehnika.

### Kreativnost na visokoškolskoj razini (studenti i nastavnici)

Sulentić i Begić (2009) navode da bi nastavnici mogli poticati kreativnost učenika, potrebno je da i oni sami kroz nastavu na fakultetu upoznaju metode i načine razvoja kreativnosti. Dok prema autorima Bognar, L. i Bognar, B. (2007) poticanje kreativnosti učitelja ne samo da je moguće nego je i nužan preduvjet za početak promjena prema kreativnoj nastavi. Ono ima dvije razine: jedna je proces školovanja budućih učitelja, a druga je sistem permanentne edukacije učitelja. Budući da je sistem školovanja, kroz koji prolaze učenici prije dolaska na fakultet, više u funkciji gušenja kreativnosti nego njenog poticanja, školovanje budućih učitelja ima najprije kompenzacijsku ulogu. Njezin cilj je postupno oslobađanje zatrpane kreativnosti studenata. Obično je to poprilično proces popraćen čuđenjem i komentarima „*zašto mi moramo stalno nešto raditi*“, „*mi bi da vi to nama izdiktirate*“, „*a kako će to biti na ispitu*“ i dr. Nakon toga slijedi zadovoljstvo promjenama i rezultatima – studenti i sami primjećuju da se i tako uči još uspješnije i s uživanjem.

Isti autori dalje navode da kada studenti sudjeluju u kreativnoj nastavi i sami uče i usvajaju pojedine strategije i osposobljavaju se za njihovo korištenje u svom budućem radu. S druge strane, uobičajena je praksa da univerzitetskinastavnici samo deklarativno zagovaraju i provode kreativnu nastavu, a sami je ne primjenjuju uz česte izgovore kako za to nemaju uvjete ili da je to primjereno samo za rad s djecom. Renzulli (prema: Cvetković Lay, 2004:13) tvrdi da je najbolji nastavnik onaj koji „*potiče kreativnost, daje veće mogućnosti izbora, podržava različite poglede i stajališta, nagrađuje divergentno mišljenje i općenito vodi razred na neformalan način*“. Matijević (2009) navodi kako su kreativni nastavnici konstantno u akcijskim istraživanjima te vide svoje radove kao konstantno proučavanje i stvaranje dodatnih pedagoških koncepta te u njima sudjeluju sarađujući sa učenicima.

Istraživanje koje je proveo Bognar, B. (2004: 15) pokazuje kako i obrazovanje nastavnika treba mijenjati, ukoliko se želi ostvariti napredak u obrazovanju „*umjesto povremenog profesionalnog*

informiranja potrebno je uvesti raznolike oblike permanentnog stručnog usavršavanja koje treba polaziti od potreba nastavnika, a završiti se primjenom i evaluacijom naučenog u praksi.“ Prema Bognar, L. i Bognar, B. (2007) razvijanje kreativnosti nastavnika nije samo mogućnost, već neophodan preduvjet kako bi se dogodile promjene prema kreativnoj nastavi. Prva razina prema tome procesu je način obrazovanja budućih nastavnika, a nakon toga slijedi model kontinuiranog obrazovanja nastavnika.

Način školovanja budućih nastavnika bitan je za razvoj kreativnosti nastavnika, ali i za njihovo osposobljavanje kako bi i sami mogli koristiti nastavne strategije i oblike koji potiču i omogućavaju kreativno iskazivanje učenika. Pored školovanja možda još i veće značenje ima proces permanentne edukacije nastavnika koja ne smije biti autoritarno dociranje i davanje uputa nego proces vlastitog promišljanja posla koji obavljaju pri čemu značajan oblik mogu biti zajednice učenja (Bognar, L. i Bognar, B. 2007: 421). Tajvanski istraživači Horng i sar. (2005) zaključili su kako na kreativnost nastavnika utječe veliki broj faktora, a ponajviše karakteristike poput samopouzdanja, otvorenost prema novim zamislima, pripremljenost na suočavanje s preprekama, želja za nepoznatim i različitim, humor, vlastito djetinjstvo i način na koji su odgajani. Naglašavaju da je za kreativnost nastavnika važna i predanost kreativnoj nastavi, pripremanje materijala, strukturiranje aktivnosti učenika. Shodno tome bitno je da nastavnici nauče ovladati kreativnim tehnikama te budu vješti kod upotrebe istih. Upravo to označava da sama težnja nije dosta za takvim pristupom već je potrebno i vježbati takav rad.

Simplicio (citirano u Bognar, L. i Bognar, B. 2007) nameće pitanje da li se nastavnici rađaju kreativni te također daje odgovor da je kreativnost karakteristika koju treba razvijati i podučavati. Prema njegovim zaključcima kreativnost nastavnika je također zahtjevan posao koji teži napuštanju ustaljenih načina podučavanja i odlukaza stvaranje novih opcija.

### *Kreativnost u funkcionisanju visokoškolskih ustanova*

Kreativno razmišljanje od iznimne je važnosti u današnjem savremenom poslovnom svijetu. Stvaranje inovacija dovodi do konkurentske prednosti te zbog toga sve više organizacija u svom poslovanju traže kreativce i isticanje kreativnog načina razmišljanja. Kako bi se organizacija pokrenula potreban joj je naravno ljudski kapital. Stoga, u ovom slučaju menadžmenti visokoškolskih ustanova su ti koji moraju povećati kreativnost u poslovanju organizacije i to počevši s nastavnim kadrom.

Autori Korkut i Kopal (2018) navode nekoliko savjeta za poticanje kreativnosti kod zaposlenika a to su: uklanjanje prepreka koje usporavaju kreativnost i odašilju poruku kako je samo pojedinac izumitelj i kreativac, a ne tim; poticanje timskog rada i usmjeravanje ka stvaranju klime koja odašilje zajedništvo i skladnost; društveno okruženje ključ je kreativnosti u poslovanju; zaposlenicima je potrebno dati slobodu prilikom istraživanja novih znanja i eksperimentiranja te improvizacije. Pružanjem svih potrebnih sredstava zaposlenicima stvara se veća mogućnost za postizanjem nezamislivog. Kreativnost u poslovanju najbolje se potiče kada zaposlenici rade bez straha, bez osjećaja nadzora i bez ograničenja; prezentiranje zadataka koji se stavljaju pred tim na zanimljiv, izazovan i pozitivan način. Unutarnje motiviranje kod zaposlenika jedan je od ključnih faktora za poticanje kreativnosti u razmišljanju i poslovanju. Ljudi koji uživaju u onome što obavljaju na radnom mjestu imaju mogućnost analizirati informacije na drugačiji ekonomičniji način te su spremni riskirati i težiti pokušaju da osmisle i unaprijede i ideje i organizaciju; podučavanje zaposlenika da svaki problem, zadatak i ideju gledaju iz više različitih uglova; način upravljanja zaposlenicima treba se temeljiti na saradnji a ne na naredbama, nadzoru i

ograničenjima; važnost postavljanja pitanja bez da se zaposlenicima ponude odgovori. Potrebno ih je pustiti da sami otkriju kako mogu nešto postići. Na ovaj način najbolje se razvija kreativnost kod zaposlenika; modificirati pitanja tako da budu usmjerena na tražene rezultate, a ne na probleme; stvaranje kreativnosti u organizaciji postiže se tako da se zaposlenike makne iz ureda tj. da se omogući zaposlenicima da viziju potraže van radnog mjesta i stvoriti kod zaposlenika osjećaj da je njegov rad od krucijalne važnosti.

Kako bi pomenuti menadžment ustanove stvorio od kreativnih zaposlenika kreativan tim, potrebno je omogućiti im sve prethodno navedeno. Stvarajući takvu atmosferu u organizaciji nemoguće je ne razviti kreativnost u poslovanju. Provođenje kreativnosti u poslovanju također može biti izazovan zadatak. Organizacija koja želi kreativno djelovati mora imati ljude spremne za komunikaciju, mora zapošljavati različite profile ljudi te ponekad dopustiti nekonvencionalno ponašanje. Želja za eksperimentiranjem s novim idejama također je važan faktor u kreativnom poslovanju. Izlazak iz kolotečine te razmišljanje izvan okvira stvara kreativnu, produktivnu i inovativnu organizaciju. Kako bi se poboljšala kreativnost u organizaciji, autori Korkut i Kopal (2018) navode nekoliko prijedloga, a to su: da svaki dan pojedinac iz organizacije treba pokušati poboljšati jedan aspekt svog posla, na način da se fokusira na ona područja koja su unutar njegove kontrole; problem koji se rješava potrebno je navesti na oglasnu ploču te dati zaposlenicima mogućnost da navode svoje ideje za rješenje problema; osigurati poseban odvojen prostor, tzv. kreativni kutak, koji će biti ispunjen knjigama, edukativnim sadržajem, raznim društvenim igrama te videima. Kreativni kutak predstavlja prostor u kojem se zaposlenici mogu opustiti i razvijati svoju kreativnost; poticati kod zaposlenika da zapisuju svoje kreativne ideje kako bi se krajem mjeseca moglo o njima detaljnije raspravljati; sastaviti odbor kreativnosti u kojem bi zaposlenici poticali jedni druge na kreativnost te raspravljali i provodili kreativne ideje te podijeliti zaposlenike na one koji razmišljaju racionalno i one koji razmišljaju intuitivno. Njihove ideje potrebno je u konačnici spojiti i razmijeniti.

Postoji mnogo prijedloga za poboljšanje organizacijske kreativnosti ali evidentno je da je svaki od njih vezan upravo za opušten, slobodan i neograničen način razmišljanja zaposlenika. Organizacije koje se trude koristiti kreativnost u poslovanju danas su uspješnije od drugih organizacija, odnosno konkurentnije i inovativnije. Za održavanje uspješne i kreativne organizacije potrebno je konstantno ulaganje i poticanje kreativnog razmišljanja i kreativnog donošenja odluka. U konačnici, pojedinci su oni koji i čine organizaciju kreativnom. Oni svojim stavom i načinom odnosa prema poslu te svojom osobnosti utječu na stvaranje motivirajućeg kreativnog okruženja.

### **Povećanje razine kreativnosti u visokoškolskim ustanovama**

U povećanju kreativnosti u visokoškolskim ustanovama sudjeluje menadžment ustanove čija je uloga poduzimati mjere kojima dolaze do potrebne kreativnosti kako bi razvili kreativnost u organizacijama. Prema Certo, S. C. i Certo, T. S. (2009) oni postižu to raznim koracima kao što su koraci da radnicima daju zahtjevne zadatke i slobodu u obavljanju zadatka, da daju radnicima vremena za obavljanje zadatka, da oforme raznolike radne grupe, da potiču radnike, da uspostave sistem podrške, da zaposle i zadrže kreativce. Prvi korak da članovi menadžmenta radnicima daju zahtjevne zadatke podrazumijeva rad na zadacima koji zahtijevaju kreativno razmišljanje na visokoj razini. Pojedincima koji rade neki jednostavan i vremenski kratak posao vrlo brzo dosadi isti i nema kreativnosti te bi bilo vrlo korisno da se u tom slučaju zadaju zadaci koji će potaknuti pojedinca na kreativna razmišljanja. Ako pojedinac radi na nekom zahtjevnom mjestu i vremenski vrlo dug posao, menadžment to mora razumjeti te rasteretiti pojedinca kako bi mogao imati



vremena za kreativna razmišljanja i rješavanje problema uz pomoć njih. Drugi korak da daju slobodu prilikom obavljanja zadatka govori u prilog izbjegavanja pada u uspjehu organizacije. Treći korak da radnicima daju vremena za obavljanje zadatka opisuje da pojedinac dobije vremenski rok do kojeg obavlja dobiveni zadatak te da na taj način menadžment potakne pojedinca na kreativna razmišljanja. Članovi menadžmenta moraju u tom trenutku posebno obratiti pažnju da zadaju dovoljno vremena da pojedinac stigne obaviti određeni posao. U tom određenom vremenu da ne odrede prezahtjevne zadatke kako bi pojedinac mogao izbjeći poteškoće i fokusirati se više na rješavanje problema uz pomoć kreativnosti. Četvrti korak da oforme raznolike grupe opisuje grupe koje su formirane od različitih članova sa raznim znanjima. Kako bi povećali kreativnost, članovi grupe trebali bi nastojati razmjenjivati informacije, biti spremni pomoći jedni drugima te cijeliti razlike u znanjima i sposobnosti svakog člana unutar grupe. Peti korak da potiču radnike opisuje kako menadžment potiče pojedince, a neki od poticaja su nagrade, zahvalnica i slično. Poticaj menadžmenta je vrlo koristan jer pojedinci tj. članovi organizacije su svjesni da moraju biti kreativni. Takvi poticaji prikazuju važnost kreativnosti u organizacijama kao što i samim članovima daju na znanje da menadžment organizacije mora cijeliti rad svakog pojedinca i njegovog kreativnog napora iako je napor bio bezuspješan. Korak da uspostave sistem podrške opisuje kako se kreativnost svakog člana izrazito cijeni te mu se pruža podrška u rješavanju problema organizacijskim postupcima. Šesti korak da zaposle i zadrže kreativce opisuje kao što i sam korak opisuje, zadržavanje i zapošljavanje kreativnih članova. Ovaj korak je najteži i teško ga je provesti budući da je teško prepoznati kreativne ljude.

Iako se proces kreativnog razmišljanja može lijepo opisati koracima i fazama kako je to naprijed navedeno, konačan rezultat i uspješnost procesa uvelike ovisi o ličnim karakteristikama pojedinca te okolnostima u kojim se pokušava kreirati kreativan rezultat. U tom smislu, ovdje ćemo spomenuti jedan način za povećanje kreativnosti (a tim i šansi za kreativan rezultat i uspješan kreativan proces), a to je povećanje kreativnosti primjenom različitih tehnika kreativnosti. Različiti istraživačiosmislili su različite tehnike koje služe za strukturiranje, provedbu kreativnog procesa koje svojim pravilima u većoj ili manjoj mjeri usmjeravaju osobe u rješavanju problema i proizvodnji kreativnog rezultata. Povećanje kreativnosti podrazumijeva i utjecaj na okolnosti primjene kreativnog procesa.

### *Povećanje kreativnosti tehnikama kreativnosti*

U ovom dijelu spomenute su neke od tehnika kreativnosti. One se smatraju metodama koje sadrže koncepte mentalnih kutija, šifri, asocijacija i pitanja. Primjena im je u modernom menadžmentu, obrazovanju, životu i radu. Upotrebom tehnika kreativnosti teži se da svakog pojedinca potakne da bude što kreativniji. Tehnike se sve više primjenjuju praktično u obrazovanju za poticanje i razvoj kreativnog potencijala učenika, u javnim službama gdje se zahtjeva uspješan način pružanja usluga ili u državno uredskim poslovima gdje se određuju strateške razvojne opcije (Srića, 2003).

Kao primjer, možemo navesti studenta koji tokom svojeg obrazovanja stiče vještinu povećanja kreativnosti uz prisustvo tehnika. Kada student na satu dođe do nekog problema/zadatka i kako bi ga riješio, tada može provesti razne tehnike s kojima teži do saznanja i kreativne ideje kako riješiti postojeći problem/zadatak. U tom slučaju može tražiti savjete od drugih osoba koje može primijeniti i možda osmisliti neku kreativniju ideju prilikom upotrebe dobivenih informacija i tehnika. Svakom dobivenom informacijom, postoji veća mogućnost da će student kreativnije riješiti određeni problem te da će povećati svoju kreativnost. Prilikom svakog razgovora s drugom osobom ili saznanjem od drugih izvora može studenta naučiti kako treba razmišljati u određenim

situacijama, šta je i najbitnije u tom trenutku. Kada student razvije tu vještinu, odmah se dolazi do rezultata povećanja kreativnosti. Prilikom korištenja i znanja raznih tehnika povećanja kreativnosti u daljnjem studiranju, studenta bi usmjerilo na postizanje još većeg rezultata povećanja kreativnosti, budući da bi on u određenom trenutku problema upotrijebio i analizirao određeni problem kroz znanje o svim tehnikama, koje su standardne u upotrebi.

Neke od pomenutih kreativnih tehnika koje se primjenjuju/mogu primjenjivati u visokoškolskim ustanovama su:

### *Brainstorming*

Jedna od najpoznatijih i najjednostavnijih te najkorištenijih tehnika za poticanje kreativnosti upravo je tehnika *brainstorming* ili popularno nazvana oluja mozgova. Iako je riječ o najpoznatijoj tehnici ikada, malo ko zna kako je na pravi način iskoristiti odnosno kako samostalno koristeći vlastiti um iz sebe izvući maksimum u situacijama kada je to najpotrebnije. Brainstorming je tehnika poticanja kreativnosti u kojoj se razmatraju sve ideje, pa čak i one koje na prvu djeluju apsurdno ili kao ideje čije provođenje neće biti od koristi. Riječ je o tehnici koju u kriznim situacijama najčešće koriste poslovni ljudi, umjetnici ali i studenti. Metodu oluje mozgova prvi je izmislio i upotrijebio američki psiholog Alex F. Osborn koji je zbog svojih zaposlenika i njihove nesposobnosti za razvijanjem novih ideja bio frustriran te počeo primjenjivati grupne sastanke. Na takvim sastancima zaposlenici su morali iznositi svoje ideje te je Osborn primijetio kako takva vrsta sastanaka ima pozitivan učinak na ideje i kvalitetu rada zaposlenika. Ideje na kojima počiva ova metoda su: kritika, vrednovanje i ocjenjivanje ideja koče stvaralaštvo; stručno znanje i iskustvo koče produkciju ideja; inventivne grupe traže slobodu mišljenja; veličina grupe utječe na kakvoću komunikacije; uslovi i okolina djeluju na kvalitetu rada grupe; i najpametnije ideje brzo se zaborave; proizvodnja ideja i izbor najbolje ideje među njima suštinski se razlikuju (Srića, 2017). Brainstorming je metoda poticanja kreativnosti za koju nije potrebno iskustvo i priprema članova tima već su vještine voditelja tima ono o čemu ovisi. Voditelj tima treba posjedovati sposobnost poticanja svojih članova da na što kreativniji način dođu do inovativnih ideja. Prema autoru Srića (2017:230) „oluja mozgova provodi se u nekoliko faza: rješavanje testnog problema; predočavanje glavnog problema; redefinicija glavnog problema; proizvodnja ideja; evaluacija (procjena) ideja; izrada liste prijedloga; izbor najboljih ideja“.

### *Brainwriting*

*Brainwriting* odnosno zapisivanje misli je tehnika koja je kao i brainstorming pogodna za grupu odnosno tim. Ovu tehniku razvio je inovacijski menadžer Horst Geschka sa saradnicima frankfurtskog Battlle instituta. Riječ je o tehnici koja se koristi kod problema koji nisu stručno usmjereni te kod problema koji imaju mali broj potencijalnih rješenja. Za razliku od oluje mozgova, brainwriting tehnika je tehnika u kojoj se ideje ne izgovaraju već se isključivo zapisuju i koja u konačnici daje više prijedloga od brainstorming tehnike. U osnovnu prednost brainwritinga naspram brainstorminga navodi se mogućnost kreiranja više različitih ideja u isto vrijeme te povećavanje efikasnosti generiranja ideja.

Srića (2017:235) navodi kako se „primjena te metode sastoji iz sličnih koraka kao brainstorming a to su: definicija problema; zapisivanje ideja na papir; kruženje listova papira s idejama; redefinicija problema (ako je nužno); vrednovanje i procjena ideja i izbor najboljih ideja“.

Postoje razni formati brainwriting tehnike, a neki od njih su prema autorima Korkut i Kopal (2018):

- Bazen ideja-predstavlja nešto drugačiji način korištenja brainwriting metode. Za razliku od najučestalijeg načina prosljeđivanja papira ideja u smjeru kazaljke na satu, ovdje se kartice ideja razmjenjuju s karticama koje se nalaze na sredini stola te simbolično predstavljaju tzv. bazen ideja.
- Galerija-način na koji svaki sudionik smišlja i zapisuje svoje ideje te, umjesto da ih stavlja u sredinu ili doda osobi sa svoje desne strane, smije prošetati radnim prostorom tzv. galerijom i promatrati tuđe ideje te zapisivati potencijalne bilješke te uz pomoć tuđih ideja preoblikovati svoje ideje.
- Crtanje ideja-predstavlja crtanje odnosno izradu shema ideja umjesto njihova zapisivanja. Ovo se smatra jednim od najkorisnijih načina za postići kreativno razmišljanje.
- Avion -članovi tima zapisuju svoje ideje na papir koji saviju u obliku aviona te na pomalo šaljiv i zabavan način svoju ideju prosljeđuju drugom članu.

### *Mind-mapping*

*Mind-mapping* odnosno tehnika poticanja kreativnosti pomoću stvaranja mentalnih mapa je tehnika koju je sedamdesetih godina prošlog stoljeća osnovao britanski profesor Toni Buzan. Buzan je time uveo potpuno nov način stvaranja bilješki i lakšeg učenja i za pojedince i za timove. Mentalna mapa je zapravo prikaz razmišljanja pojedinca ili tima o tačno definiranom problemu koji se definira u centru mape. Dva ključna elementa kod mentalnih mapa su ideje koje se smatraju mjerodavnim za određeni razmatrani problem te linije koje definiraju vezu između svake ideje. Ove mape ne koriste se isključivo u poslovnom svijetu prilikom rješavanja poslovnih problema i postizanja određenih poslovnih ciljeva, već i u obrazovanju. Mnogi studenti pomoću mentalnih mapa razvijaju lakši pristup učenju i stjecanju znanja te ispunjavaju svojih studentskih obaveza. Kreiranje mentalne mape smatra se jednim od najkreativnijih i najzabavnijih načina za učenje i postizanje kreativnih i inovativnih ideja.

### *Delphi metoda*

*Delphi metoda* je metoda koja se u potpunosti razlikuje od svih ostalih metoda. Riječ je o metodi čija funkcija je isključivo predviđanje i prognoziranje budućih pojava i to najčešće u tehnologiji. Njen temelj čini statistička obrada prikupljenih mišljenja pojedinaca koji su eksperti u određenom području i ona se ubraja u jednu od djelotvornijih tehnika za poticanje kreativnosti i kreativnog razmišljanja. Jedan od glavnih razloga za korištenje ove metode je potreba menadžera da vide promjene i izazove koje donosi budućnost. Delphi metoda predstavlja sposobnost predviđanja promjena i osiguravanja efikasnih i kvalitetnih odgovora na te promjene.

Srića (2017) razlikuje nekoliko faza delphi metode: utvrđivanje problema; utvrđivanje skupine eksperata koji će raditi na definiranom problemu; definiranje nadzornog tima koji upravlja komunikacijom između eksperata; eksperti nude inicijalne ideje o promatranom problemu; nadzorni tim smišlja upitnik koji sadrži ključne aspekte problema, a upitnik popunjavaju eksperti; nakon popunjavanja upitnik se vraća nadzornom timu; vrši se strukturiranje i obrada svih prijedloga i sugestija bez odbacivanja ijednog; nakon prve obrade prijedloga i sugestija, ekspertima se dostavlja novi upitnik; eksperti se moraju opredijeliti oko stavova; postoji mogućnost da sve faze od sedme do devete ponavljaju sve dok se ne dođe do onog broja kreativnih i inovativnih ideja koji se smatra dovoljan.

## Scamper metoda

*Scamper* je kreativna tehnika koju su osmislili Alex Osborn i Bob Eberl. Riječ je o kreativnoj metodi koja pomaže pojedincima da razmišljaju izvan okvira i tako identificiraju nova rješenja i nove proizvode/procese/usluge/ljude ili poboljšaju i unaprijede one postojeće. Ova metoda odnosno tehnika za poticanje kreativnosti je možda jedna od jednostavnijih s obzirom na to da je i sami postupak metode jednostavan. Način izvođenja ove metode zahtijeva konstantno postavljanje pitanja o razmatranoj temi tako da se koristi svih sedam akronima odnosno tzv. pitanja metode. Prema autorima Korkut i Kopal (2018) svako slovo metode akronim je koji predstavlja zasebna pitanja o kojem se mora voditi računa kako bi se postiglo željeno, a u tabeli 1 se nalazi detaljniji opis akronima metode.

Tabela 1. Značenje akronima (slova) iz naziva metode

Aronimi/slova	Značenje
<i>S</i>	<i>Substitute</i> odnosno zamjena - postavljaju se pitanja poput: Šta se sve osim trenutnog može koristiti? Može li se neki problem zamijeniti ili barem dio njega? Koji je dio uopće problematičan? Šta treba mijenjati? Ko može obaviti i na koji način?
<i>C</i>	<i>Combine</i> odnosno kombiniranje - ovdje se kombiniraju, povezuju i integriraju različiti dijelovi.
<i>A</i>	<i>Adopt</i> odnosno adaptiranje - dodavanje novih elemenata, prilagođavanje trenutnoj situaciji.
<i>M</i>	<i>Modify</i> odnosno modificiranje - predstavlja smanjivanje ili povećavanje pojedinih dijelova.
<i>P</i>	<i>Put to the use</i> odnosno promjena svrhe ili namjene korištenja - prilagođavanje novoj svrsi, novim korisnicima, omogućavanje nove funkcionalnosti.
<i>E</i>	<i>Eliminate</i> odnosno eliminiranje - predstavlja pojednostavljivanje i olakšavanje.
<i>R</i>	<i>Reverse/rearrange</i> odnosno preokretanje/preslagivanje - ovdje je riječ o rekonstrukciji.

## Sinektika

*Sinektika* je jedna od najpopularnijih metoda za poticanje kreativnosti. Kreirao ju je William J. Gordon te se radi njega često naziva i Gordonova tehnika. Riječ je o tehnici u kojoj tim ljudi radi na pronalasku rješenja no bez da zna o kojem je problemu tačno riječ. Timu se daje lažni problem te se ideje koje proizađu iz njegovog rješavanja kasnije koriste prilikom pronalaska rješenja za stvarni problem. Što se tiče stila rada, komunikacije, veličine grupe, obaveze izostanka kritike i naglaska na količini ideja, za sinektiku vrijedi sve što je rečeno za brainstorming. Međutim, samo moderator zna koji problem skupina rješava, dok članovi tima to ne znaju. Njima se problem prezentira u prenesenom značenju, kao metafora ili analogija (Srića, 2017).

Voditelj tima mora procijeniti trenutak u kojem smatra da je tim predložio dovoljno ideja za lažni problem te da je sad vrijeme za iznošenje i rješavanje pravog problema. Ova metoda pokreće ljudski mozak ka kreativnom razmišljanju i zagrijava ga za složeniji problem.

## *Metoda šest šešira*

*Metoda šest šešira* je tehnika kreativnog razmišljanja čija je glavna funkcija omogućiti promatranje problema i donošenje odluka iz više različitih perspektiva. Riječ je o tehnici koja tjera pojedinca da misli izvan okvira odnosno da promatra situaciju sa šest različitih pogleda. Tih šest pogleda ne obuhvaćaju sve moguće načine razmišljanja, ali definiraju onih šest razmišljanja koji se smatraju najvažnijima. Edward de Bono svjetski je stručnjak po pitanju kreativnog razmišljanja koji je osmislio metodu šest šešira. Smatrao je kako ljudi razmišljaju na konfuzan odnosno nejasan način zanemarujući emocionalni i kreativni pristup problemu.

Prema Edward de Bono (2000) šeširi predstavljaju sljedeće:

*Žuti šešir*-predstavlja optimizam odnosno logičan pozitivan način razmišljanja. Šešir predstavlja korak u kojem se trebaju ponuditi logični i argumentirani razlozi za neku tvrdnju. Razmišljanje pod žutim šešikom tjera tim naprijed čak i u bezizlaznim i naizgled teškim situacijama.

*Bijeli šešir*-predstavlja činjenice i brojke odnosno usmjerava tim na dostupne informacije i one koje im nedostaju. Dio koji nedostaje potrebno je popuniti dodatnim razmišljanjem ili ponovno promotriti. Ovaj korak predstavlja analiziranje prošlih podataka kojima se pokušava dobiti bolji uvid u predviđanje.

*Crveni šešir*-predstavlja emocije, stavove i intuiciju. Temelj crvenog šešira je predviđanje emocionalne reakcije drugih ljudi u timu i razumijevanje intuitivne reakcije članova koji nisu u potpunosti upoznati sa stavovima ostalih. Kao i u svakoj tehnici poticanja kreativnosti kritiziranje nije dopušteno te se upotreba crvenog šešira često vremenski ograničava.

*Zeleni šešir*-stvaralački i najkreativniji dio tehnike koji gleda na rješenje problema neograničeno i iz više uglova. Riječ je o fazi u kojoj se rađa najviše ideja i navode pozitivne alternative. Također, ovu fazu obilježava zabrana kritiziranja tuđih ideja.

*Plavi šešir*-predstavlja kontrolu, razumijevanje, organizaciju, vodstvo, podršku i kontrolu. Riječ je o fazi koja se koristi ili na početku ili na kraju procesa i koju nose osobe koje imaju stručna znanja o razmatranom problemu tzv. moderatori. U trenutku kada dođe do poteškoća zbog zastoja u idejama, moderatori usmjeravaju aktivnosti na razmišljanja prema zelenom šeširu ili u trenutku potrebe za alternativnim planom oni mogu zatražiti upotrebu crnog šešira.

*Crni šešir*-predstavlja strahove, pojavu pesimizma i ograničenost. Pomoću crnog šešira pokušava se dati uvid u razloge zbog kojih planovi i ideje možda neće uspjeti. Naglašavaju se najslabije tačke ideja i planova te eliminacija istih. „Ova tehnika omogućuje uvođenje emocija i skepticizma u inače čisto racionalne odluke, otvara mogućnost kreativnosti u procesu donošenja odluka i pomaže da, na primjer, uporno pesimistični ljudi budu pozitivni i kreativni“ (Edward de Bono, 2000; prema: Korkut, Kopal 2018:131).

## **Zaključak**

Posebno značenje kreativnost ima u nastavi na tercijarnoj razini, gdje je nažalost i najmanje ima, jer se radi o zrelih ljudima koji su u tim godinama i pozvani da stvaraju, što bi trebala biti jedna od važnih funkcija fakulteta. Kad je riječ o fakultetima koji osposobljavaju buduće učitelje, nastavnike i profesore onda ta nastava mora ne samo teorijski nego i praktično ukazivati na važnost kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu.

Kako bi visokoškolske ustanove/fakulteti bili što uspješniji i kreativniji te time postali inovativniji i konkurentniji, neophodno je da se kod timova unutar institucija razvija i potiče kreativnost i kreativno razmišljanje. Smatra se kako je kreativnost ono što pojedinca izdvaja iz mase pa samim

time i tim iz mase timova te organizaciju iz mase organizacija. Iako je kreativnost često okružena sumnjama potvrđuje se činjenica kako ona potiče stvaranje inovacija koje omogućavaju organizacijama konkurentsku prednost. Primjena kreativnosti u menadžmentu ima važnu ulogu te predstavlja izazovan zadatak. Organizacija koja kreativno djeluje mora imati ljude spremne za komunikaciju te dopustiti nekonvencionalna ponašanja. Kako bi se problem unutar organizacije riješio na kreativan način dizajnirane su posebne metode poticanja kreativnosti.

Danas se sve više prepoznaje značenje kreativnosti kako za lični rast i razvoj nastavnika tako i uspješan razvoj svih društvenih djelatnosti pa i opstanak samog društva. Stvaralaštvo u nastavi treba omogućiti promjenom odnosa u kojoj su dobro došla neobična pitanja i inicijative, u kojoj se uči da svi problemi nisu riješeni, u kojoj je dozvoljeno činiti i pogreške, ali i primjenom pojedinih metoda i postupaka kojima se potiče kreativnost.

## Literatura

- Bognar, B. (2004). Poticanje kreativnosti u školskim uvjetima. *Napredak*, 145(3), 269-283.
- Bognar, L. i Bognar, B. (2007). Kreativnost učitelja kao značajna kompetencija nastavničke profesije. U N. Babić (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja: 59 zbornik radova s međunarodnog znanstvenog kolokvija*. Osijek: Filozofski fakultet u Osijeku.
- Bognar, L. (2012). Kreativnost u nastavi. *Napredak: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*. Vol. 153, br. 1., str. 9 – 20.
- Certo, S. C. i Certo, T. S. (2009). *Moderni menadžment*. 10. Izdanje. Hrvatska: Naklada Mate.
- Cvetković-Lay, J. i Pečjak, V. (2004). *Možeš i drukčije: Priručnik s vježbama za poticanje kreativnog mišljenja*. Zagreb: Alinea.
- Dubovicki, S. (2016). *Kreativnost u sveučilišnoj nastavi*. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera.
- Edvard de Bono. (2000). *Šest šešira za razmišljanje*. Beograd: FINESA.
- Gazibara, S. i Simel, S. (2013). Kreativnost u nastavi hrvatskog jezika. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59 (29), 188-204.
- Hornig, J.-S. i sar. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29(4), 352–358. <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2005.00445.x>
- Korkut, D. i Kopal, R. (2018). *Kreativnost 4.0: evolucija i revolucija*. Zagreb. Algebra d.o.o., Visoko učilište Effectus-studij financija i pravo.
- Matijević, M. (2009). Od reproduktivnog prema kreativnom učitelju. *Zbornik: Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju*. PROFIL, Zagreb, str. 17-23.
- Srića, V. (2003). *Kako postati pun ideja*. Zagreb: M.E.P. CONSULT.
- Srića, V. (2017). *Sve tajne kreativnosti: kako upravljati inovacijama i postići uspjeh*. 1. izdanje. Zagreb: Algoritam.
- Starko, A. J. (2005). *Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight*. Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Šulentić Begić, J. (2009). Razvoj kreativnosti studenata učiteljskog studija kroz kolegij Metodika glazbene kulture. U K. Munk (ur.), *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju*, (str. 78-92). Zagreb: Profil.

## CREATIVE WORK IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

### Summary

*Creativity at the tertiary level of education refers to analyzing creativity in higher education institutions through segments such as creativity among teachers and students and creativity in the business/functioning of the institution, which is one of the goals of this paper. A chapter on increasing the level of creativity in organizations/faculties was specially presented, with a special emphasis on increasing creativity with the help of creative techniques. The focus is also on the question of how management can encourage creativity in faculties, without excluding employees and their creative behavior in organizations. It tries to show the specificity of creativity in higher education institutions; do teachers and students use creative strategies in the teaching process and what is needed to encourage creativity in higher education institutions.*

**Keywords:** *higher education institutions, creativity, creative techniques*

Azra Ičanović<sup>18</sup>  
Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću

*Pregledni naučni rad*  
*Review scientific paper*

# **NARATIVNO RE/DEFINIRANJE KULTURNOG IDENTITETA BOSNE I HERCEGOVINE U KNJIŽEVNOSTI BOSANSKOHERCEGOVAČKE DIJASPORE**

Sažetak

*Polazeći od hipoteze da prostorno-kulturna izmještenost nužno uvjetuje dekonstrukciju kulturnog identiteta, rad, zasnivajući se na teorijskim postavkama imagologije, razmatra (inter)kulturene aspekte narativne de/konstrukcije kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine u književnosti bosanskohercegovačke dijaspore. Pronašavši oprijemljive primjere u romanima "Knjiga mojih života" i "Moji roditelji: Uvod" Aleksandra Hemon, romanu "Nigdje, niotkuda" Bekima Sejranovića te zbirci priča "Pa, da krenem ispočetka" Cecilije Toskić, radom se nastoji ukazati na prostorno-kulturnu izmještenost i interkulturene procese ne samo kao faktore kros-kulturne adaptacije, akulturacije i asimilacije već i kao faktore koji omogućuju objektivn(ij)u percepciju i narativnu reprezentaciju bosanskohercegovačkog kulturnog identiteta. Iz rada proizlazi zaključak da iskustvo prostorno-kulturne izmještenosti, reprezentirano u navedenim djelima, rezultira narativnom konstrukcijom hibridnih identiteta stiješnjih između dviju (ili više) kultura te da će upravo ta pozicija (ne)pripadanja omogućiti narativno re/definiranje kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine.*

Ključne riječi: dijaspora, interkultureni procesi, kulturni identitet, kulturne predodžbe

---

<sup>18</sup> azra.becirevic91@gmail.com



## Uvod

Iako intenzivirane u posljednjih deset(ak) godina, migracije (bile one privremene ili trajne, dobrovoljne ili prisilne) sastavni su dio bosanskohercegovačke povijesti. Svoju dijasporu, odnosno svoje dijasporu,<sup>19</sup> Bosna i Hercegovina je dobila već prvim iseljavanjem Bošnjaka u Tursku te ekonomskim migracijama u zemlje zapadne Evrope 60-ih i 70-ih godina XX vijeka. Međutim, bosanskohercegovačka dijaspora, kao društveni fenomen (tj. kao zasebna socio-kulturna grupa definirana trima kriterijima: 1) modusima i mehanizmima očuvanja i razvoja kulturnog identiteta dijasporu; 2) (institucionalnom) organiziranošću njenih članova koja postoji neovisno o organizacijama u zemlji matici i zemlji domaćinu; 3) povezanošću sa zemljom porijekla za koju se vežu sjećanja i mitovi kao i ideja o (eventualnom) povratku (Sheffer, 1986)), pojavljuje se početkom 90-ih godina XX st. kada su, slijedom ratnih dešavanja, prognane i izbjegle velike grupe (prevažno bošnjačkog, ali, dijelom, i hrvatskog i srpskog) stanovništva. U tom periodu, kako ističe Šeherzada Džafić (2017), nastaju “dijasporalne zajednice i dijasporični identiteti, rastrgani između staroga i novoga” (79), situirani u *prostor između* kulture zemlje porijekla i kulture zemlje iseljavanja. Pozicija prostorne i socio-kulturne izmještenosti i nepripadanja svoju refleksiju pronalazi u svim segmentima života bosanskohercegovačke dijasporu pa tako i na planu njihova kulturno-identitetskog profiliranja obilježenog dekonstrukcijom njihova primarnog kulturnog identiteta koji svoje uporište pronalazi u zemlji porijekla i postupnom adaptacijom kulturno-identitetskih vrijednosti zemlje domaćina.

U poziciju jednog od ključnih (premda alternativnih) prostora koji omogućavaju iščitavanje (de)konstrukcije i (re)definiranja bosanskohercegovačkog dijasporičnog identiteta, postavlja se književnost bosanskohercegovačke dijasporu. Ipak, tematsko-motivski i sadržajno vezana za socio-kulturno područje Bosne i Hercegovine, a, istovremeno obilježena egzistiranjem u *stranom, tuđem* prostoru, književnost bosanskohercegovačke dijasporu, reprezentirajući iskustvo migracije i kulturno-identitetske krize, ostvaruje se ne samo kao (narrativna) formulacija dijasporičnog identiteta već i kao prostor (narrativnog) (re)definiranja kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine u svoj njegovoj kompleksnosti. U tom smislu, pitanje narativnog re/definiranja kulturnih identiteta u književnosti bosanskohercegovačke dijasporu predstavlja jedno od ključnih pitanja ne samo razumijevanja kulturno-identitetske (trans)formacije bosanskohercegovačke dijasporu nego i razumijevanja kompleksnosti i kompozitne integralnosti kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine i načina na koji se on percipira i reprezentira na globalnom nivou.

Polazeći od hipoteze da prostorna i socio-kulturna izmještenost nužno uvjetuje dekonstrukciju primarnog kulturnog identiteta imigranata i konstrukciju dijasporičnog identiteta situiranog u međuprostor dviju (ili više) kultura, ovaj rad, zasnivajući se na teorijskim postavkama imagologije, problematizira (inter)kulturne aspekte narativne (de)konstrukcije i (re)definiranja kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine u književnosti bosanskohercegovačke dijasporu. Pronašavši oprimjerenje u romanima *Knjiga mojih života* i *Moji roditelji: Uvod* Aleksandra Hemona, romanu *Nigdje, niotkuda* Bekima Sejranovića te zbirci priča *Pa, da krenem ispočetka* Cecilije Toskić, rad, polazeći od ukazivanja na hibridizaciju dijasporičnog identiteta pri čemu se određuje njegova pozicioniranost unutar bosanskohercegovačkog kulturnog konteksta, nastoji ukazati na mogućnosti

---

<sup>19</sup> Iako se izvorno značenje riječi dijaspora (grč. διασπορά — rasipanje sjemena) veže babilonsko progonstvo iz drevnog judejskog kraljevstva u XX st. ovaj termin aktualiziran je u mnogo širem značenju označavajući sve ljude ili etno-konfesionalne skupine koje su, dobrovoljno ili pod prisilom, napustile zemlju porijekla, a koje, pritom, nastoje očuvati kulturno naslijeđe zemlje porijekla kako bi, istovremeno, očuvali i vlastiti kulturni identitet (New World Encyclopedia, 2008).

i ograničenja narativnog re/definiranja kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine u književnosti bosanskohercegovačke dijaspore.

### **Narativna konstrukcija hibridnog identiteta bosanskohercegovačke dijaspore**

Pronalazeći ishodište u procesu konstrukcije kulturnog sjećanja koje, kako ističe Assmann (2005), predstavlja odgovor na pitanje “šta ne smijemo zaboraviti” (36), kulturni identitet proizlazi iz doživljajnog aspekta ključnih momenata povijesti određene socio-kulturne zajednice na osnovu kojih ona konstruira, potvrđuje i održava svoj identitet. Prostor konstrukcije kulturnog sjećanja kao polazišne tačke kulturne identifikacije pronalazimo u različitim sferama ljudskog djelovanja koje imaju potencijal generiranja i diseminacije kulturno-identitetskih vrijednosti i oblikovanja ljudske svijesti. Pored religije, obrazovanja, porodičnog života, medija i sl., u poziciju jednog od aktivnih (pritom i suptilno nenametljivih) mehanizama konstrukcije kulturnog sjećanja i kulturnih identiteta postavljaju se i umjetnosti, među kojima i književnost koja, ostvarivši se kroz recipročnost odnosa pojavnog i fikcionalnog, kroz interakciju povijesti i sjećanja čiji je konačan rezultat njihova međusobna naddeterminacija, među svim umjetničkim oblicima, kako ističe Leerson (2009), najeksplicitnije djeluje na oblikovanje kolektivne svijesti, predstavljajući, pritom, pravu formulaciju kulturnih identiteta.<sup>20</sup>

Ukoliko, u kontekstu procesa kulturne identifikacije, sagledamo književnost bosanskohercegovačke dijaspore, evidentnom postaje činjenica da se ona, utemeljena na repitativnoj reprezentaciji iskustva migracija, osjećaja prostorno-kulturne izmještenosti, nepripadanja i egzistencijalno-identitarne ugroženosti te na kontinuiranom propitivanju i re/valorizaciji kulture i kulturnog identiteta, bosanskohercegovačka književnost dijaspore ostvaruje se kao prostor traganja za (izgubljenim) identitetom, prostor kulturno-identitetskog (samo)osvješćivanja, (samo)prepoznavanja i (samo)utvrđivanja — prostor narativne de/konstrukcije, re/definiranja i, na koncu, odr(a)žavanja kulturnog identiteta bosanskohercegovačke dijaspore.

Kao “duboko remetilačko iskustvo koje pomera granice poznatog sveta i do tada bliskog kulturnog okruženja” (Antonijević, 2011: 1018), migracije, shvaćene u kontekstu kulturne identifikacije, predstavljaju izuzetno destabilizirajući faktor kulturnog identiteta. Kulturološki šok prostorno-kulturne relokacije, dubok osjećaj kulturno-identitetske “nedovoljnosti i nepripadanja nikome i ničemu” (Sejranović, 2008: 93) te manje ili više institucionalizirana inferiornost u odnosu na dominantnu kulturu zemlje domaćin u uvjetovat će, naime, revalorizaciju sistema kulturno-identitetskih znanja i vrijednosti te pitanja stabilnosti i nepromjenljivosti primarnog kulturnog identiteta zemlje porijekla što, posljedično, vodi ka njegovoj (neizbježnoj) dekonstrukciji i definiranju, u svojoj ambivalentnosti i disperzivnosti specifičnog, dijasporičnog kulturnog identiteta utemeljenog, s jedne strane, na (pre)naglašenoj težnji ka očuvanju kulturno-identitetske poveznice sa zemljom porijekla te spontanom i fluidnim (nerijetko višegeneracijskim) procesom kulturne adaptacije, akulturacije i asimilacije u kulturu zemlje domaćina, s druge strane.

---

<sup>20</sup> O književnosti Bosne i Hercegovine kao mehanizmu kulturne identifikacije više u Ičanović, A. (2022). “Bosanskohercegovačka književnost kao prostor de/konstrukcije kulturnog identiteta”, *SaZnanje* 3/2022, 206-214.

Prostorna izmještenost u nov, u okviru dijasporalne zajednice kulturno neosviješćen<sup>21</sup>, nepoznat te kao tuđinski, nepobitno *drugačiji* percipiran prostor u kojemu dolazi do relativizacije kulturnog identiteta, rezultat će (prevashodno kod prve generacije bosanskohercegovačke dijaspore) osvješćivanjem, potvrđivanjem i osvješćivanjem kulturnog identiteta usvojenog i definiranog prije trenutka migracije, isključivo, dakle, vezanog za kulturni prostor Bosne i Hercegovine ili, ovisno o trenutku migracije, Jugoslavije.<sup>22</sup>

“Već sam evo šest godina Cilli i polako zaboravljam da sam nekada bila profesorica Cecilija Toskić. Nije da se žalim. I kod kuće me nije nitko tako zvao niti sam ja umjela tražiti da mi na rasporedu ispred imena stoji zvanje — mislila sam naivno da to nije *Bog zna šta*. O, kako je to nešto... sada kada nije ništa! Kada je Cilli.”

(Toskić, 2003: 33)

U trenucima, dakle, kada se pojedinac “nađe u drugoj/tuđoj kulturi koja relativizira njegov identitet, on još jače traga za njim” (Hadžizukić, 2019: 14). Ta egzistencijalna potreba ka osvješćivanju i (o)čuvanju primarnog kulturnog identiteta i povezanosti sa zemljom porijekla ispunjava se uspostavljanjem intrakulturnih odnosa<sup>23</sup> što će, u prvim godinama migracije, rezultirati intrakulturnom (samo)izolacijom i kulturno-identitetskim zatvaranjem bosanskohercegovačke dijasporalne zajednice. Najbolje opimjerenje navedene teze pronalazimo u privatnom i društvenom životu Petre i Anđe Hemon “čiji se život”, po dolasku u Hamilton (Ontario) “preko noći zakomplikovao, tu je bio jezik koji nisu govorili, zatim opšti šok iseljništva, i konačno hladna klima nesklona spontanim i toplim ljudskim interakcijama” (Hemon, 2014: 18). U nemogućnosti integracije u novu kulturu, privatni život Petra i Anđe Hemon, kao nepovratno izmještenih pojedinaca čija se migracija desila u trenutku kada su oni već bili ostvarene ličnosti sa čvrsto etabiliranim bosanskim ili, bolje rečeno, jugoslavenskim kulturnim identitetom koji se, u slučaju Petra Hemon, prožima sa onim ukrajinskim identitetom kao primarnim mjestom njegove identifikacije, omeđen je prostorom njihove kuće, dvorišta i Petrove radione, *njihovim* prostorom u inače *tudem* svijetu, prostorom koji “karakteriše njihov ljudski suverenitet” i jedinim prostorom u kojemu “oni nisu izbjeglice” (Hemon, 2019: 98). Njihov socijalni život, s druge strane, u prvim godinama imigracije isto je tako zatvoren u vlastite okvire, ograničen intrakulturnim odnosima s (isto tako izmještenim) pojedincima iz bivše im države u sklopu kojih su oni, u procesu konstrukcije širokog dijapazona auto/hetero/metapredodžbi i naglašavanja kulturno-identitetske distinkcije *Mi — Oni*, vješto, u cilju minimaliziranja osjećaja vlastite inferiornosti, gradili mit o superiornosti kulture i kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine kao jednog od mikrokulturnih identiteta jugoslavenske multikulture u odnosu na kulturu i kulturni identitet *hladnih, licemjernih i bezdušnih* Kanađana. Kulturni identitet Petra i Anđe Hemon, konstruiran je, dakle, “kroz razlike, a ne izvan njih (...) u odnosu prema onome što ono nije, prema onome što mu nedostaje, prema

<sup>21</sup> Kulturni identitet definira se kao osjećaj pripadnosti pojedinca ili društvene grupe sistemu znanja i vrijednosti koji karakterizira određenu kulturu, a koji se pojavljuje kao rezultat osvješćivanja autentičnosti i jedinstvenosti te kulture (Ičanović, 2022).

<sup>22</sup> Premda odabrani korpus ne ilustrira ovakva stremljenja u procesu kulturne identifikacije bosanskohercegovačke dijaspore, bitno je napomenuti da se osvješćivanje i učvršćivanje primarnog kulturnog identiteta, u kontekstu dijasporičnih identiteta Bosne i Hercegovine, najčešće kreće u smjeru učvršćivanja religijskog ili, pak, etničkog identiteta koji vlastito uporište pronalaze u kulturnim traumama 90-ih godina XX st.

<sup>23</sup> Protagonisti svih interpretiranih djela u prvim godinama iseljništva stupaju u isključivo intrakulturne odnose bilo da se oni ostvaruju unutar mikrokulturne bosanskohercegovačke/jugoslavenske dijasporične zajednice (Hemon, Toskić) ili, pak, unutar okvira kulturnog identiteta dijaspore na globalnom nivou pri čemu, istovremeno, stupaju u intra/interkulturne odnose s drugim, isto tako izmještenim, dijasporičnim identitetima (Sejranović).

onome što se naziva konstitutivna izvanjskost” (Hall, 2001: 219). Pri tome se u njihovoj svijesti, kao svijesti izmještenih pojedinaca, kulturni identitet onog koji se percipira kao *Drugi* po automatizmu doživljava kao nešto negativno (zlonamjerno, hladno, licemjerno, bešćutno, sebično i sl.). Nerazumijevanje i negativno određenje kulturnog identiteta zemlje useljništva, više ili manje je izražen motiv koji pronalazimo u svim interpretiranim djelima književnosti bosanskohercegovačke dijaspore. Tako će primarno iznenađenje susretljivošću jedne Austrijanke, reprezentirano u zbirci priča *Pa, da krenem ispočetka* Cecilije Toské, iako prvotno dekonstruišući sklop kulturno-identitetskih predodžbi, otkriti duboko nepovjerenje prema *Drugom* i *Drugačijem* koje se učvršćuje krajnjom (isto ako stereotipnom) spoznajom: *Ona laže*.

Međutim, “jasnoća i značaj različitosti uvijek su bili uslovljeni odsustvom kontakta i proporcionalni uzajamnoj udaljenosti” (Hemon, 2014: 20). Onog trenutka kada porodica Hemon, Cilli te neimenovani pripovjedač romana *Nigdje, niotkuda* Bekima Sejranovića<sup>24</sup> ulaze u interkulture, pritom i porodične, veze s pripadnicima kulture zemlje useljništva, započinje proces njihove, manje ili više ostvarene, integracije u, do tada nepoznato i neosviješćeno, socio-kulturno okruženje. Egzistencijalnu potrebu (očuvanja kulturno-identitetskih veza sa zemljom porijekla simultano prati, naime, isto tako egzistencijalna potreba za integracijom. Dislociranost bosanskohercegovačke dijaspore iz socio-kulturnog konteksta zemlje porijekla, život “pod *tuđim* krovom, na crnom, da ne može biti crnjem poslu u *tuđoj* domovini” (Toskić, 2003: 86), suočenost sa (dez)integracijskim izazovima migrantske stvarnosti te nemogućnost održavanja stabilnih (kulturno-identitetskih) veza za zemljom porijekla, rezultat će detabilizacijskom krizom primarnog identiteta koji svoje uporište pronalazi u zemlji porijekla i njegovom neizostavnom de(kon)strukcijom i redefiniranjem. Ostvarena, naime, kao prostor sučeljavanja dviju (ili više) kultura — primarne kulture bosanskohercegovačke dijaspore i dominantne kulture zemlje domaćina — migracija zahtijeva interkulturno saživljavanje koje nužno vodi ka kulturno-identitetskoj transformaciji. Interkulturni odnosi, pritom, podrazumijevaju interkulturnu razmjenu i, napose, interkulturna stapanja koja se očituju kroz proces (kros-)kulture adaptacije i (djelomične) akulturacije dominantnog kulturnog identiteta zemlje domaćina u bosanskohercegovački kulturni identitet i (potencijalno) obratno, uplivom elemenata bosanskohercegovačke kulturne tradicije u kulturni identitet zemlje domaćina<sup>25</sup> te postupne (najčešće višegeneracijske) asimilacije, obzirom na njihovu, ipak, inferiornu poziciju, isključivo dijasporičnih identiteta u dominantnu kulturu.

Dijasporični identiteti Bosne i Hercegovine temeljno su, možemo zaključiti na osnovu prethodnog izlaganja, određeni iskustvom migracije koja se ostvaruje ne samo kao polazišna već i kao tačka razgraničenja kulturnog identiteta zemlje porijekla, kulturnog identiteta zemlje domaćina i dijasporičnog identiteta u kojemu se prva dva kulturna identiteta interkulturno stapaju:

„ko god da smo nekad bili, sada smo podijeljeni između mi-ovdje (recimo, u Kanadi) i mi-tamo (recimo u Bosni). Zato što mi-ovdje još uvijek vidimo sadašnje nas kao dosljedne nekadašnjim nama, koji još uvijek žive u Bosni, a ne možemo izbjeći da gledamo sebe iz pozicije nas-ovdje.”

(Hemon, 2014: 22)

---

<sup>24</sup> Slijedom okamenjenih postulacija dijasporične književnosti, neimenovanog pripovjedača u romanu *Nigdje, niotkuda* identificiramo sa dijasporičnom pozicijom samoga autora.

<sup>25</sup> Moramo napomenuti da proces akulturacije ne mora nužno podrazumijevati kros-kulturnu razmjenu kulturno-identitetskih vrijednosti. To, primarno, ovisi o socio-kulturnoj politici zemlje useljništva, tj. stepenu u kojem ona dozvoljava institucionaliziranost, transparentnost i ravnopravnost dijasporalne kulture i dijasporalnih identiteta.

Smješten na *granici* kultura, dijasporični identitet se, potvrđuju nam navedene interpretacije, nužno ostvaruje kao *hibridni identitet* shvaćen u smislu kako ih je definirao Homi K. Bhabha (1994) — identitet stiješnjen u *međuprostor* u kojemu se primarni i sekundarni kulturno-identifikacijski obrasci nalaze u konstantnom odnosu međusobnog suprotstavljanja i prožimanja što će rezultirati pozicijom kulturno-identitetskog nepripadanja niti jednoj od kultura u potpunosti — niti kulturi Bosne i Hercegovine niti kulturi zemlje domaćina.

### **Pozicija kulturno-identitetskog (ne)pripadanja u kontekstu narativnog re/definiranja kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine**

Simultana determiniranost kulturnog identiteta bosanskohercegovačke dijaspore životom u socio-kulturnom okruženju Bosne i Hercegovine koja, do trenutka migracije, predstavlja jedino kulturno-identifikacijsko uporište i životom u (bilo kojem) socio-kulturnom okruženju zemlje useljeništa, rezultat će socio-teritorijalnom i kulturno-identitetskom bipolarnošću dijasporičnog identiteta koja se očituje kroz poziciju kulturno-identitetskog nepripadanja niti jednom od kulturno-identifikacionih prostora u potpunosti. Hibridnost kulturnog identiteta bosanskohercegovačke dijaspore podrazumijeva, dakle, dvostruku (ili višestruku) prostorno-kulturnu izmještenost. Naime, koliko god ne pripadali socio-kulturnom okruženju zemlje u koju su migrirali, dijasporični identitet, ostvaren kao hibridni, permanentno je izmješten iz socio-kulturnog okruženja Bosne i Hercegovine kao geografskog, socijalnog i kulturno-identitetskog prostora kojega je jedinog (u jednom periodu vlastitog postojanja) mogao nazivati *svojim*:

“Koračam, eto, nakon svega tom ulicom. Jedinom ulicom koju sam nekad mogao nazvati svojom. Ali ništa više nije isto, ni ja ni ulica. Ulica je promijenila i ime, a meni još jedino ime ostalo isto. A možda se ništa nije promijenilo, možda je uvijek sve i bilo baš ovako, možda se moje sjećanje opire istini. Ne znaš ni sam što te više boli: sjećanje ili istina. Sjećanju ne vjerujem, a istinu ne mogu podnijeti (...) To jednostavno više nije taj sokak, niti je to ta kuća. Niti sam ja - ja. A opet, sve je bilo isto” (Sejranović, 2008: 45-46)

Motiv socio-kulturne izmještenosti iz zemlje porijekla, izražen i kod Hemoni i Cecilije Toskić, praćen je dubokim osjećajem nepoznavanja nekada poznatog prostora, unutaršnjim sukobom dijasporičnih sjećanja i očekivanja, s jedne, te izmijenjene pojavne stvarnosti, s druge strane što je, moramo primijetiti, naročito izraženo kod pripadnika (starije) generacije čiji je primarni identitet temeljno određen njihovim životom u bivšoj Jugoslaviji. “Zlonamjerno, sjećanje nagoni egzilante da se vrate u prošlost kako bi našli polaznu tačku za definisanje samih sebe u bezkompromisnoj sadašnjosti” (Borčak, 2014: 169) stoga ni ne čudi da dijasporični identitet(i) žive u sjećanju. Oni, u kontekstu njihova odnosa spram zemlje porijekla, ostaju *zaključani* u (pred)migracijskom vremenu, jedinom vremenu u kojemu su, u potpunosti, bili dijelom tog (kolektivnog) identiteta. Naročito je to izraženo kod protagonista čiji je kulturni identitet, prije trenutka migracije, bio dominantno (možda i nepovratno) definiran socio-kulturnim (ali i političko-ideološkim) prilikama u Bosni i Hercegovini. To su prije svega Petar i Anđa Hemon te, dijelom, Cecilija Toskić koji, za razliku od Saše Hemoni i protagoniste Sejranovićeva romana, povezanost s Bosnom i Hercegovinom, kao i dalje ključnim mjestom njihove kulturne identifikacije, održavaju konstantnim povratcima u zemlju porijekla. Vraćajući se, oni (ponovo) (iz)nalaze sebe. Međutim, svakim povratkom u Bosnu i Hercegovinu, u prostor koji se, u kulturno-identitetskom smislu, ostvaruje kao poznato nepoznat, u kojemu sada žive poznati, a opet nepoznati, *drug(ačiji)* ljudi, sa

drug(ačij)im identitetom s kojima se ne mogu identificirati, oni se, osvještavajući poziciju vlastitog nepripadanja i gubitak kulturnog identiteta, u sve većoj mjeri otuđuju od rodne grude. Kao zemlja njihova porijekla, Bosna i Hercegovina gubi značenje u potpunosti *njihovog* prostora. U njoj je sve “bolno poznato i potpuno čudno i daleko” (Hemon, 2014: 127). Oni joj, istovremeno, i pripadaju i ne pripadaju. Njihov kulturni identitet njome je temeljno određen, a opet, i jeste i nije njen.

Hibridnost kulturnog identiteta bosanskohercegovačke dijaspore u kojemu se kulturni identitet Bosne i Hercegovine ostvaruje kao jedna kulturno-identitetska sekvenca, istovremeno suprotstavljena i pomirena s kulturnim identitetom zemlje domaćina te pozicija kulturno-identitetskog (ne)pripadanja socio-kulturnom prostoru Bosne i Hercegovine uvjetovat će izuzetan, ako ne objektivni, onda bar objektivniji, (izvan-/unutar-)kulturni uvid u kulturu i kompleksnost kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine. “Upravo u dijaspori, tom uslovno rečeno ‘trećem’ prostoru”, ističe Šehzada Džafić (2017: 75), daleko od političko-ideoloških i socio-kulturnih pritisaka bosanskohercegovačke sadašnjosti, “nastaju djela neprocjenjive vrijednosti kada su u pitanju novija društvena, umjetnička i uopće kulturalna pitanja”, pokazujući kako je bosanskohercegovačka književnost i uopće kultura „bitan faktor u procesu savremene globalizacije“ (Džafić, 2015: 8). U tom kontekstu shvaćena, kao stvaralačko ostvarenje izmještenih pisaca, okupiranih motivom izgubljene domovine i izgubljenog, de(kon)struiranog identiteta, književnost bosanskohercegovačke dijaspore ostvaruje se kao prostor reprezentacije ne samo kulturno-identitetske de(kon)strukcije dijasporičnog identiteta već i kao prostor narativne reprezentacije, (re)definiranja i potvrđivanja kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine.

Ukoliko uzmemo u obzir da se kulturni identitet određene sociokulturne zajednice (de)konstruira, (re)definira i održava posredstvom izgradnje kulturnog sjećanja (Assmann, 2005) na ključne momente povijesti određene socio-kulturne zajednice, evidentnom postaje činjenica da se književnost bosanskohercegovačke dijaspore, u toj kontinuiranoj potrazi za identitetom, pridružuje onoj liniji bosanskohercegovačke književnosti koju će, u tematsko-motivskom smislu, definirati ključni momenti novije povijesti Bosne i Hercegovine. Reprezentirajući, naime, s jedne strane, bosanskohercegovačke kulturne traume s kraja XX vijeka (traumu smjene dvaju (totalitarnih) ideologijskih sistema, traumu rata i traumu poratne tranzicije obilježene izuzetnom netrpeljivošću triju dominantnih kulturnih (etno-konfesionalno određenih) zajednica s ovoga područja) te intimnu (ali, isto tako, kulturološku) traumu izgnanstva i gubljenja identiteta, književnost bosanskohercegovačke dijaspore postaje prostorom kulturno-identitetskog osvješćivanja pojavne stvarnosti predratne, ratne i poratne Bosne i Hercegovine. Samim time, ona postaje (alternativnim) prostorom reprezentacije i re/definiranja kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine u pojavnoj stvarnosti.

Proces narativnog redefiniranja i dekonstrukcije kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine, kao socio-kulturnog prostora primarne kulturne identifikacije protagonista interpretiranih djela, iako njome dominantno određen, započinje prije njihove migracije pri čemu jasno možemo pratiti njegovu de(kon)strukcijsku putanju. Prvotno definiran u okviru (multi)kulturnog identiteta bivše Jugoslavije i, unutar njega posebno, mikrokulturnog identiteta Bosne i Hercegovine, de(kon)strukcija i redefiniranje kulturnog identiteta članova porodice Hemon, Cecilije Celli Toskić i Sejranovićeve pripovjedača započinje *rastakanjem* Jugoslavije i kulturno-identitetskim osvješćivanjem povijesnog sloma doktrine *bratstva i jedinstva* kojom je Jugoslavija nastojala “da uspostavi građanski identitet koji nadilazi nacionalnost kao primarno obilježje” (Hemon, 2019: 37). Taj *građanski* identitet jugoslavenske multikulture, manje ili više etabiliran kod svih protagonista interpretiranih djela, nepovratno je oštećen, dakle, raspadom Jugoslavije i potpuno (vjerovatno i nepovratno) de(kon)struiran traumom rata s početka 90-ih. De(kon)strukcija jugoslavenskog (multi)kulturnog identiteta rezultirat će, pritom, potrebom ka redefiniranju

kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine koji se u književnosti bosanskohercegovačke dijaspore promišlja i reprezentira u svoj njegovoj, povijesno determiniranoj, kompleksnosti. Ono što je, pritom, bitno napomenuti jeste da je proces narativne reprezentacije i re/definiranja kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine u književnosti bosanskohercegovačke dijaspore ključno određen dualnošću njena identiteta i pozicijom dvostrukog (ili, pak, višestrukog) (ne)pripadanja. Njena unutarkulturna pozicioniranost (ograničena trenutkom migracije kao, kako smo već rekli, *graničnom* tačkom njihova identiteta) omogućit će, naime, s jedne strane, isto tako unutarkulturni, doživljajni i reflektirani (samim time možda i kompletn(ij)i) uvid u kompleksnost kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine. S druge strane, njena izvan kulturna pozicioniranost i hibridnost dijasporičnog identiteta u kojemu je kulturni identitet Bosne i Hercegovine, s jedne strane, de(kon)struiran uplivom elemenata kulture zemlje useljeništa, a, s druge strane, determiniran prostorno-vremenskom odrednicom *prije migracije* nudi (možda) objektivn(ij)i, od političko-ideoloških, etno-konfesionalnih i drugih pritisaka distanciran(ij)i, uvid u kulturno-identitetski profil Bosne i Hercegovine danas, obilježen, u svojoj osnovi destruktivno okarakteriziranim, političko-ideološkim, socijalnim i kulturnim stremljenjima. Međutim, izvan kulturni pogled na kulturu i kulturni identitet Bosne i Hercegovine podrazumijeva i odsustvo doživljajnog aspekta povijesti, pa sukladno tome, ukoliko se podsjetimo na činjenicu da se kulturni identitet konstruira i definira kroz doživljajni aspekt povijesti, dakle kroz kolektivno iskustvo ključnih momenata povijesti određene socio-kulturne zajednice, nužno je postaviti pitanje ograničenosti narativne percepcije, reprezentacije i re/definiranja kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine u njenoj dijasporičnoj književnosti. Naime, usprkos prostornoj i socio-kulturnoj izmještenosti, bosanskohercegovačka dijaspora, i dalje, posredstvom uspostavljanja intrakulturnih odnosa, održava kulturno-identitetsku poveznicu sa Bosnom i Hercegovinom kao zemljom porijekla i uporištem primarnog kulturnog identiteta. Ukoliko, međutim, proces njene identifikacije s bosanskohercegovačkim kulturnim identitetom analiziramo s aspekta konstrukcije kulturnog sjećanja, evidentnom postaje činjenica o prekidu reda i kontinuiteta. Zajednički ključni momenti koji uvjetuju kulturnu identifikaciju protagonista interpretiranih djela sa kulturnim identitetom Bosne i Hercegovine jeste život u bivšoj Jugoslaviji, raspad Jugoslavije, te kolektivna trauma ratnih dešavanja te intimna trauma migracije. Istim tim događajima ona je, međutim, istovremeno i ograničena, reprezentirana i definirana u onoj mjeri u kojoj se bosanskohercegovački kulturni identitet (direktno i isključivo) proživljavao unutar socio-kulturnog prostora Bosne i Hercegovine. Ipak, prostorno i socio-kulturno izmješteni, dijasporični identitet(i) s domaćim stanovništvom ne dijele pojavnu stvarnost koja postoji kroz socijalno-kulturne promjene i previranjima kao okosnice bosanskohercegovačkog kulturnog identiteta danas te ih, stoga, ne možemo u potpunosti pripojiti kulturno-identitetskom sistemu znanja i vrijednosti koji obilježava pojavnu stvarnost današnje Bosne i Hercegovine i bosanskohercegovačkog kulturnog identiteta. Kulturno sjećanje koje se vezuje za postmigracijsku stvarnost Bosne i Hercegovine, baš kao i taj prostor, i ta kultura, i taj identitet, i jeste i nije njihovo. Ono djelomično postaje dio njihova kulturnog identiteta, ali, kao lično nedoživljeno, ono ne postaje i ne može postati njegovom temeljnom odrednicom. U skladu s prethodno rečenim postavlja se pitanje kako dijasporični identitet koji zauzima poziciju istovremenog kulturno-identitetskog pripadanja i nepripadanja pozicionirati unutar strukture, ionako kompleksnog, kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine. Da li ga pripojiti njegovom primarnom (predmigracijskom) mikrokulturnom identitetu ili ga, pak, posmatrati kao zaseban mikrokulturni identitet unutar složene bosanskohercegovačke makrokulture?<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Kulturni identitet Bosne i Hercegovine ostvaruje se kao izuzetno kompleksna struktura utemeljena na zajedničkoj povijesti, višestoljetnom saživljavanju i (inter/intra)kulturnim odnosima mikrokulturnih identiteta socio-kulturnih

Odgovor je jasan. Kulturni identitet bosanskohercegovačke dijaspore, u svoj njegovoj ambivalentnosti, svakako predstavlja konstitutivni element bosanskohercegovačke makrokulture. On jeste prostorno i socio-kulturno izmješten iz bosanskohercegovačkog kulturnog konteksta. Njegov kontinuitet jeste prekinut. On jeste podlijegao procesu akulturacije. Međutim, on, isto tako, jeste (svojim većinskim dijelom) determiniran kulturnim prostorom Bosne i Hercegovine te ga, kao takvog, moramo posmatrati kao njegov konstitutivni dio. Kulturni identitet bosanskohercegovačke dijaspore se, u svoj svojoj ambivalentnosti, dakle, kao “zbir razlika” (Islambegović, 2022: 266), tj. kao kulturno-identitetski prostor prožimanja kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine u njegovoj kompozitnoj integralnosti, s jedne, te kulturnog identiteta (bilo koje od) zemalja useljeništa, s druge strane, ostvaruje kao, u svojoj poziciji simultanog pripadanja i nepripadanja nadasve specifičan, mikrokulturni identitet Bosne i Hercegovine koji, posredstvom intrakulturnih i interkulturnih veza, obogaćuje, dopunjuje i oplemenjuje kulturni identitet Bosne i Hercegovine istovremeno ga reprezentirajući na globalnom nivou.

## Zaključak

Utemeljena na repetitivnom motivu iskustva migracije, prostorne i socio-kulturne izmještenosti te dubokog osjećaja kulturno-identitetske ugroženosti i (ne)pripadanja, književnost bosanskohercegovačke dijaspore, ostvaruje se kao književnost potrage za (izgubljenim) identitetom.

Temeljno određena prostornim i socio-kulturnim izmještanjem koje upravlja tekstem, književnost bosanskohercegovačke dijaspore predstavlja, s jedne strane, prostor narativne reprezentacije i osvješćivanja hibridnosti dijasporičnog identiteta stiješnjenog u *međuprostor* dviju ili više kultura — kulture zemlje porijekla kao primarnog i kulture zemlje useljeništa kao sekundarnog identitarnog uporišta. Kao stvaralačko ostvarenje izmještenog pisca koji zauzima, nadsve specifičnu, poziciju kulturno-identitetskog (ne)pripadanja, književnost bosanskohercegovačke dijaspore ostvaruje se kao (alternativni) prostor u kojemu jasno možemo pratiti (de)konstrukcijsku putanju dijasporičnog identiteta (od (intra)kulturne (samo)izolacije i (samo)zatvaranja, preko adaptacije, akulturacije i, napose, asimilacije u kulturu zemlje domaćina).

S druge, pak, strane, ona se realizira kao prostor narativne reprezentacije, osvješćivanja i (re)definiranja kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine u svoj njegovoj kompleksnosti. U tom procesu, prostorno-kulturna izmještenost i dislociranost od političko-ideoloških i drugih pritisaka omogućuju objektivn(ij)i, ali, slijedom nedostatka doživljajnog aspekta ključnih momenata pojavne stvarnosti koji djeluju kao determinirajući faktori (de)konstrukcije bosanskohercegovačkog kulturnog identiteta danas, možda u tolikoj mjeri i ograničen(ij)i uvid u kompleksnost bosanskohercegovačke kulture i kulturnog identiteta kroz njegov dijahronijski razvoj. U tom smislu, književnost bosanskohercegovačke dijaspore također omogućuje i iščitavanje (intra)kulturnih odnosa, sličnosti i razlika koje se konstruiraju unutar jedne socio-kulturne zajednica, a obzirom na (dislocirani) životni prostor te, samim time, i pozicioniranosti

---

zajednica koje naseljavaju ovaj prostor. “Gotovo svaka zemlja je kolekcija dijaspora” (Bauman, 2013 prema Džafić 2017: 77). Izuzetak, u tom smislu, nije ni Bosna i Hercegovina koja je, tokom svoje povijesti, (p)ostala zemljom domaćinom brojnim socio-kulturnim zajednicama. Sukladno tome, mikrokulturnim identitetima triju dominantnih kulturnih zajednica u Bosni i Hercegovini (mikrokulturnim zajednicama Bošnjaka, Srba i Hrvata), u kontekstu razmatranja makrokulturnog identiteta Bosne i Hercegovine u njegovoj kompozitnoj integralnosti, pridružujemo mikrokulturne identitete sedamnaest nacionalnih manjina koje su, manje ili više uspješno, (o)čuvale vlastiti (primarni) kulturni identitet (što, svakako, ovisi o stepenu institucionalizacije manjinske kulture), istovremeno se interkulturno stapajući s kulturnim identitetom Bosne i Hercegovine postajući njegovim konstitutivnim dijelom.



dijasporičnog identiteta u kontekstu bosanskohercegovačke makrokulture u sklopu koje se on ostvaruje kao specifičan mikrokulturni identitet koji, posredstvom intrakulturnih i interkulturnih odnosa, obogađuje i proširuje bosanskohercegovačku kulturu istovremeno je reprezentirajući na globalnom nivou postajući njenim (unutar/izvan)kulturnim zastupnikom.

## Literatura

- Antonijević, D. (2011). Gastarbajter kao liminalno biće: konceptualizacija kulturnog identiteta\*. *Etnoantropološki problemi*, 6 (4), 1013–1033. Preuzeto 22. decembra 2017. sa <https://www.academia.edu/10353974/>
- Assmann, Jan (2005). *Kulturno pamćenje: pismo, sjećanje i politički identitet u ranim visokim kulturama*. Vahidin Prljević (prev.). Zenica: Vrijeme
- Bhabha, Homi (1994). *The location of culture*. London: Routledge
- Borčak, F. (2014). Suprotnost duplog? *Savremena bosanskohercegovačka književnost u Skandinaviji*. Sarajevske sveske, 45-46, 163-176
- Džafić, Šeharzada (2015). *Interkulturni (kon)tekst bosanskohercegovačke interliterarne zajednice*. Sarajevo. Dobra knjiga.
- Džafić, Šeharzada (2017). Dijasporični identitet(i) — od kreatora do promotora bosanskohercegovačke kulture. *Zbornik radova VI međunarodnog naučno-stručnog skupa “Jezik — književnost — kultura”*, Zenica: Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici, 74-87
- Hadžizukić, Dijana (2019). “Pitanja identiteta u romanima bosanskohercegovačke književnosti u dijaspori”. *DHS 2* (8), 13-32
- Hall, S. (2001). Kome treba identitet?. S. Veljković (prev.) *Reč - Časopis za književnost i kulturu*, i društvena pitanja, 64/10, 215-233.
- Hemon, A. (2014). *Knjiga mojih života*. Irena Žlof (prev.) Sarajevo: Savremena bh. književnost
- Hemon, A. (2019). *Moji roditelji: Uvod*. Irena Žlof (prev.). Sarajevo: Buybook
- Ičanović, A. (2018). Migracije i konstrukcija hibridnih identiteta. *Saznanje*, 1/1, Zenica: Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici, 461-468.
- Ičanović, Azra (2019). Pozicija trećeg. *NOVI IZRAZ*, časopis za književnu i umjetničku kritiku, 75/76, 61-70.
- Ičanović, Azra (2022), *Bosanskohercegovačka književnost kao prostor de/konstrukcije kulturnog identiteta*. *SaZnanje*, 3/2022, Zenica: Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici, 206-214
- Islambegović, I. (2022). Književnost bosanskohercegovačke dijaspore i reprezentacijska funkcija migrantske književnosti. *Post Scriptum*, 11-12, 263-279
- Ministarstvo za ljudska prava i izbjeglice (2016). *Informacija o stanju iseljeništa*. Dostupno na [http://www.mhrr.gov.ba/iseljenistvo/aktuelnosti/Slike/FEB\\_510.pdf](http://www.mhrr.gov.ba/iseljenistvo/aktuelnosti/Slike/FEB_510.pdf)
- Sejranović, B. (2008). *Nigdje, niotkuda*. Zagreb: Profil
- Toskić, C. (2003). *Pa, da krenem iz početka*. Sarajevo/Zagreb: Synopsis
- UN (2022). *Perspektive svjetskog stanovništva*. Dostupno na <https://population.un.org/wpp/>
- Wagner, C. (2016). *Migration and the Creation of Hybrid Identity: Chances and Challenges*. Harvard Squer Symposium 2. Preuzeto 15. januara 2018. sa <http://rais.education/wp-content/uploads/2017/09/16.pdf>

## **NARRATIVE RE/DEFINING OF THE CULTURAL IDENTITY OF BOSNIA AND HERZEGOVINA IN THE LITERATURE OF THE BOSNIA AND HERZEGOVINA DIASPORA**

### *Summary*

*Starting from the hypothesis that spatial-cultural displacement necessarily conditions the deconstruction of cultural identity, the work, based on the theoretical assumptions of imagology and intercultural hermeneutics, considers (inter)cultural aspects of the narrative de/construction of the cultural identity of Bosnia and Herzegovina in the literature of the Bosnian diaspora. Finding examples in the novels "The Book of My Lives" and "My Parents: An Introduction" by Aleksandar Hemon, the novel "Nowhere, out of nowhere" by Bekim Sejranović and the collection of stories "Well, to start over" by Cecilija Toskić, the work tries to point out the spatial-cultural displacement and intercultural processes not only as factors of cross-cultural adaptation, acculturation and assimilation, but also as factors that enable objective perception and narrative representation of Bosnian cultural identity. The paper concludes that the experience of spatial-cultural displacement, represented in the above-mentioned works, results in the narrative construction of hybrid identities squeezed between two (or more) cultures, and that precisely this position of (non)belonging will enable a narrative re/definition of the cultural identity of Bosnia and Herzegovina.*

**Keywords:** *diaspora, intercultural processes, cultural identity, cultural ideas*

Bernadin Ibrahimpašić<sup>27</sup>  
Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću

*Izvorni naučni rad*  
*Original scientific paper*

# VJEROJATNOST DOŽIVLJENJA I SMRTI ZA DVIJE I VIŠE OSOBA KOD OBRAČUNA ŽIVOTNOG OSIGURANJA

Sažetak

U radu se daju modeli za izračun vjerojatnosti doživljenja (života i smrti) za dvije i više osoba, koji su neophodni kod izračuna životnog osiguranja.

Ključne riječi: vjerojatnost, životno osiguranje, aktuarska matematika

---

<sup>27</sup> bernadin@bih.net.ba

## Uvod

Aktuarska matematika (Karačić, 2009) je najznačajniji dio osiguranja koji matematičkim metodama na osnovu računa vjerojatnosti i statistike utvrđuje cjenike osiguranja, potrebne garantne rezerve i druge rezerve u osiguranju, način reosiguravateljskog pokrića, visinu samopridržaja (pridražaj ili retencija je pravo zadržavanja, pravo vjerovnika u čijim se rukama nalazi neka dužnikova stvar da je zadrži dok mu ne bude ispunjena tražbina, a ako ispunjenje izostane, da se naplati iz njene vrijednosti) i druge elemente poslovne politike. Posebno je veliko značenje osiguravateljske matematike u utvrđivanju cjenika i raspodjele udjela u dobiti u svim oblicima životnih i bolesničkih osiguranja, a bitna je i na području ulaganja sredstava. Razvojem računarske tehnologije povećane su mogućnosti razvoja osiguravateljske matematike. Aktuar je osoba specijalizirana za izračun rizika i vjerovatnosti nastanka, bilo pozitivnih bilo negativnih, događaja koji utiču na buduće poslovanje ili događaje. Aktuar se koristi aktuarskom i financijskom matematikom, teorijom vjerojatnosti i statistikom pri određivanju potencijalnih rizika klijenata nastalih iz njihovih poslovnih i financijskih odluka. To je matematičar specijaliziran za područje životnih osiguranja, odnosno osiguranja uopće, koji je osposobljen da na osnovama algoritama aktuarske matematike može izračunavati sve bitne veličine vezane za jednokratne i višekratne uplate i isplate u životnim (i drugim) osiguranjima, kako u fiksnom tako i u varijabilnom iznosu.

Račun vjerojatnosti je praktično prvo primijenjen u Engleskoj i Holandiji u statistici i u različitim granama osiguranja. Posao aktuara za procjenu postojećih rizika i razvoj modela za projekciju budućih događaja uključuje analizu podataka iz prošlosti. Taj statistički materijal kod osiguranja osoba za slučaj doživljenja ili za slučaj smrti je pregledno sređen u posebne tablice koje se zovu tablice smrtnosti (mortaliteta) i doživljenja. One sadrže broj umrlih određene starosti na kraju pojedine godine između određenih godina starosti, kao i broj preživjelih određene starosti na kraju pojedine godine, između određenih godina starosti. Prve takve tablice sastavili su John Graunt (1620–1674, engleski statističar i demograf (osnivač demografije)) ("Natural and Political Observations Made Upon the Bills of Mortality", London, 1692.) i Edmond Halley (1656–1742, engleski astronom, geofizičar, matematičar i fizičar) ("An Estimate of the Degrees of the Mortality of Mankind, Drawn from Curious Tables of the Births and Funerals at the City of Breslaw; With an Attempt to Ascertain the Price of Annuities upon Lives", Philosophical Transactions of the Royal Society, Vol. 17(1693), pp. 596–610). Od tada pa do danas, na osnovu toga modela, nastale su mnoge slične tablice u kojima se osim spomenutih statističkih podataka o umrlima i preživjelima, nalaze i vrijednosti mnogih osnovnih i pomoćnih aktuarskih funkcija. U našim primjerima koristit ćemo Tablice 17 engleskih društava, koje potiču još iz 1843. godine (u prilogu), a rađene su na statističkom uzorku od 100 000 osoba (početne) starosti 10 godina.

U tablicama se upotrebljavaju simboli kojima se označavaju pojedine veličine ili vjerojatnosti dobijene pomoću tih veličina. Ti simboli su internacionalni, a usvojeni su na Drugom kongresu aktuara (International Congress of Actuaries–ICA), održanom 1898. godine u Londonu.

- $x$  – starost osobe izražena u godinama
- $l_x$  – (*living = živući*) broj svih živih osoba starosti  $x$  godina
- $d_x$  – (*dead = mrtav*) broj umrlih osoba starosti  $x$  godina

Broj  $l_x$  predstavlja (očekivani) broj živih osoba starosti  $x$  godina. Tako iz tablice vidimo da je (očekivani) broj živih osoba starosti 25 godina u danoj populaciji jednak 89835. Iskoristimo li

proporcionalnost, imamo da je (očekivani) broj živih osoba starosti 25 godina u statističkom uzorku od  $n$  osoba jednak  $89835n/100000$ .

Broj  $l_0$  (kod tablica 17 engleskih društava  $l_{10} = 100\ 000$ ) se naziva korijen tablice. Indeks korišten u oznaci predstavlja početnu dob pojedinca, gdje vrijednost 0 implicira da se radi o novorođenčadima. Također je potrebno istaknuti i pojam granična dob, u oznaci  $\omega$ , što predstavlja dob kada vrijednost  $l_x$  postaje zanemarivo mala (u odnosu na  $l_0$ ), te se proglašava  $l_\omega = 0$  (dob kada će svi pojedinci iz početne skupine umrijeti).

Broj  $d_x$  označava broj umrlih osoba starosti  $x$  godina, tj. broj umrlih osoba koje su navršile  $x$  godina, ali nisu doživjele  $x + 1$  godinu. Taj broj je jednak razlici broja živih osoba starosti  $x$  i  $x + 1$  godina, tj. imamo da je  $d_x = l_x - l_{x+1}$ . Iz tablica u prilogu vidimo da je broj osoba koje su umrle u starosti od 25 godina jednak 698.

### Vjerojatnost doživljenja (i smrti) za jednu osobu

Za razliku od računa vjerojatnosti doživljenja (i smrti) za jednu osobu (Ibrahimpašić, 2023), što se može pronaći u literaturi, račun vjerojatnosti doživljenja (i smrti) za dvije, a naročito za tri i više osoba, nije toliko obrađen u literaturi.

Uz standardne oznake

- ${}_n p_x$  – vjerojatnost da će osoba stara  $x$  godina živjeti bar još  $n$  godina (ako je  $n = 1$ , onda se u pisanju  $n$  izostavlja),
- ${}_n q_x$  – vjerojatnost da će osoba stara  $x$  godina umrijeti prije nego navršši  $x + n$  godina (ako je  $n = 1$ , onda se u pisanju  $n$  izostavlja),

prema klasičnoj definiciji vjerojatnosti, gdje se vjerojatnost proizvoljnog događaja definira kao količnik broja elementarnih događaja povoljnih za taj događaj i ukupnog broja elementarnih događaja, imamo da je (uvjetna) vjerojatnost doživljenja dobi  $x + 1$ , ako je osoba doživjela dob  $x$ , jednaka

$$p_x = \frac{l_{x+1}}{l_x},$$

dok je (uvjetna) vjerojatnost doživljenja dobi  $x + n$ , uz uvjet da je osoba doživjela dob  $x$ , jednaka

$${}_n p_x = \frac{l_{x+n}}{l_x}.$$

Nadalje imamo da je

$${}_n p_x = \frac{l_{x+n}}{l_x} = \frac{l_{x+1+n-1}}{l_x} \cdot \frac{l_{x+1}}{l_{x+1}} = \frac{l_{x+1}}{l_x} \cdot \frac{l_{x+1+n-1}}{l_{x+1}} = p_x \cdot {}_{n-1} p_{x+1},$$

pa nastavimo li induktivno, dobijamo

$${}_n p_x = p_x \cdot p_{x+1} \cdot {}_{n-2} p_{x+2} = \dots = p_x \cdot p_{x+1} \cdot p_{x+2} \dots p_{x+n-2} \cdot p_{x+n-1}.$$

Vjerojatnost smrti, prema istom principu, jednaka je

$${}_nq_x = \frac{\sum_{i=0}^{n-1} d_{x+i}}{l_x} \quad \text{i} \quad q_x = \frac{d_x}{l_x}.$$

Napomenimo, da su događaji smrti i doživljenja međusobno suprotni događaji, pa vrijedi

$${}_np_x + {}_nq_x = 1 \quad \text{i} \quad p_x + q_x = 1.$$

Primjer 1. Primjenom tablica 17 engleskih društava, za osobu starosti 20 godina odrediti vjerojatnost:

- Da će doživjeti 21. godinu, tj. da će živjeti bar još 1 godinu;
- Da će doživjeti 35. godinu, tj. da će živjeti bar još 15 godina;
- Da neće doživjeti 21. godinu, tj. da neće živjeti još 1 godinu;
- Da neće doživjeti 35. godinu, tj. da neće živjeti još 15 godina (da će umrijeti prije nego napuni 35 godina starosti).

Rješenje:

$$\begin{aligned} \text{a) } p_{20} &= \frac{l_{21}}{l_{20}} = \frac{92588}{93268} \approx 0,9927 \\ \text{b) } {}_{15}p_{20} &= \frac{l_{20+15}}{l_{20}} = \frac{l_{35}}{l_{20}} = \frac{82581}{93268} \approx 0,8854 \\ \text{c) } q_{20} &= \frac{d_{20}}{l_{20}} = \frac{680}{93268} \approx 0,0073 \quad (q_{20} = 1 - p_{20} = 1 - 0,9927 = 0,0073) \\ \text{d) } {}_{15}q_{20} &= \frac{d_{20} + d_{21} + \dots + d_{34}}{l_{20}} = \frac{680 + 683 + 686 + 690 + \dots + 742 + 750 + 758}{93268} = \frac{10687}{93268} \approx 0,1146 \end{aligned}$$

$$({}_{15}q_{20} = 1 - {}_{15}p_{20} \approx 1 - 0,8854 \approx 0,1146)$$

◇

3. Vjerojatnost doživljenja (i smrti) za dvije i više osoba

Poznato je da, ako su  $A$  i  $B$  nezavisni događaji, tj. događaji kod kojih ishod jednog ne utiče na ishod drugog, tada je, prema strogoj definiciji vjerojatnosti, vjerojatnost njihove istovremene realizacije (Sarapa, 2002) jednaka

$$P(A \cap B) = P(A) \cdot P(B). \quad (1)$$

Analogno tome (Sarapa, 2002), definiramo vjerojatnost istovremene realizacije konačno mnogo nezavisnih događaja  $A_i, i = 1, 2, \dots, n$

$$P(\cap_{i=1}^n A_i) = \prod_{i=1}^n P(A_i). \quad (2)$$

Definicija 1. Događaji  $A_i, i = 1, 2, \dots, n, (n \geq 2)$  su

- nezavisni u cjelini (ili kraće nezavisni) ako  $\forall k, (2 \leq k \leq n), i$  za svaku kombinaciju  $j_1, j_2, \dots, j_k$  brojeva  $1, 2, \dots, n$ , vrijedi da je

$$P(\cap_{i=1}^k A_{j_i}) = \prod_{i=1}^k P(A_{j_i}); \quad (3)$$

- u parovima nezavisni ako za svaki par događaja  $A_i$  i  $A_j, (1 \leq i, j \leq n, i \neq j)$ , vrijedi da je

$$P(A_i \cap A_j) = P(A_i) \cdot P(A_j).$$

Prije nego iskažemo i dokažemo glavni teorem, navedimo teorem koji govori o nezavisnosti suprotnih događaja.

**Teorem 1.** Neka su događaji  $A_i, i = 1, 2, \dots, n, (n \geq 2)$  nezavisni. Ako neke od događaja zamijenimo njima suprotnim događajima dobijamo familiju nezavisnih događaja.

**Dokaz:** Dokažimo tvrdnju teorema u slučaju kada je  $n = 2$ . Za slučaj  $n > 2$  se tvrdnja analogno dokazuje matematičkom indukcijom. Dokažimo da iz nezavisnosti događaja  $A$  i  $B$  slijedi nezavisnost događaja  $A^C$  i  $B$ .

Kako je  $(A \cap B) \cap (A^C \cap B) = \emptyset$ , to iz činjenice da je  $B = (A \cap B) \cup (A^C \cap B)$  imamo da je

$$P(B) = P((A \cap B) \cup (A^C \cap B)) = P(A \cap B) + P(A^C \cap B) = P(A) \cdot P(B) + P(A^C \cap B),$$

iz čega slijedi da je

$$P(A^C \cap B) = P(B) - P(A) \cdot P(B) = (1 - P(A)) \cdot P(B) = P(A^C) \cdot P(B),$$

pa zaključujemo da su događaji  $A^C$  i  $B$  nezavisni.

Koristeći simetričnost i činjenicu da je  $(X^C)^C = X$ , dobijamo da su događaji  $A$  i  $B^C$ , kao i događaji  $A^C$  i  $B^C$  nezavisni.

■

Sada smo u mogućnosti iskazati i dokazati teorem koji će nam dati model računanja vjerojatnosti doživljenja i smrti za konačno mnogo osoba.

**Teorem 2.** Neka su dani događaji

$$A_{x_i}^{n_i} = \{\text{Osoba starosti } x_i \text{ godina će živjeti bar još } n_i \text{ godina}\}$$

i

$$B_{y_j}^{m_j} = \{\text{Osoba starosti } y_j \text{ godina neće živjeti još } m_j \text{ godina}\},$$

gdje indeksi  $i$  i  $j$  pripadaju konačnom skupu indeksa. Tada vrijedi

$$(1) P\left(\bigcap_{i \in S_1} A_{x_i}^{n_i}\right) = \prod_{i \in S_1} P(A_{x_i}^{n_i}) = \prod_{i \in S_1} n_i p_{x_i},$$

$$(2) P\left(\bigcap_{j \in S_2} B_{y_j}^{m_j}\right) = \prod_{j \in S_2} P(B_{y_j}^{m_j}) = \prod_{j \in S_2} m_j q_{y_j},$$

$$(3) P\left(\left(\bigcap_{i \in S_3} A_{x_i}^{n_i}\right) \cap \left(\bigcap_{j \in S_4} B_{y_j}^{m_j}\right)\right) = \left(\prod_{i \in S_3} n_i p_{x_i}\right) \cdot \left(\prod_{j \in S_4} m_j q_{y_j}\right),$$

gdje su  $S_r = \{1, 2, \dots, k_r\}, k_r \in N, r = 1, 2, 3, 4$ , konačni neprazni skupovi indeksa.

**Dokaz:** Dokažimo prvu tvrdnju teorema. Kako su događaji  $A_{x_i}^{n_i}$  nezavisni, to primjenjujući relacije (2) i (3) imamo da vrijedi

$$P\left(\bigcap_{i \in S_1} A_{x_i}^{n_i}\right) = \prod_{i \in S_1} P(A_{x_i}^{n_i}) = \prod_{i \in S_1} n_i p_{x_i},$$

što je i trebalo dokazati.

Kako su događaji  $A_{x_i}^{n_i}$  i  $B_{y_j}^{m_j}$  međusobno nezavisni to, primjenjujući relacije (2) i (3), analogno dokazujemo i druge dvije tvrdnje teorema.

■

Primjer 2. Od dva brata, jedan ima 25 a drugi 30 godina. Koristeći tablice 17 engleskih društava odrediti kolika je vjerojatnost da će:

- Nakon 23 godine obojica živjeti;
- Nakon 23 godine mlađi živjeti, a stariji neće;
- Nakon 23 godine stariji živjeti, a mlađi neće;
- Nakon 23 godine nijedan neće živjeti;
- Stariji umrijeti u toku 48. godine, a mlađi će tada biti živ;
- Stariji umrijeti u toku 53. godine, a mlađi u toku 37. godine;
- Samo jedan od njih živjeti bar još 3 godine?

Rješenje:

$$a) P = {}_{23}p_{25} \cdot {}_{23}p_{30} = \frac{l_{25+23}}{l_{25}} \cdot \frac{l_{30+23}}{l_{30}} = \frac{71601}{89835} \cdot \frac{66046}{86292} \approx 0,6100$$

$$b) P = {}_{23}p_{25} \cdot {}_{23}q_{30} = {}_{23}p_{25} \cdot (1 - {}_{23}p_{30}) = \frac{71601}{89835} \cdot \left(1 - \frac{66046}{86292}\right) \approx 0,1870$$

$$c) P = {}_{23}q_{25} \cdot {}_{23}p_{30} = (1 - {}_{23}p_{25}) \cdot {}_{23}p_{30} = \left(1 - \frac{71601}{89835}\right) \cdot \frac{66046}{86292} \approx 0,1554$$

$$d) P = {}_{23}q_{25} \cdot {}_{23}q_{30} = (1 - {}_{23}p_{25}) \cdot (1 - {}_{23}p_{30}) \approx 0,0476$$

e) Kako će stariji umrijeti u toku 48. godine, to znači da će umrijeti kada napuni 47 godina, ali prije nego napuni 48 godina.

$$P = ({}_{17}p_{30} - {}_{18}p_{30}) \cdot {}_{18}p_{25} = \frac{72582 - 71601}{86292} \cdot \frac{76173}{89835} \approx 0,0096$$

Drugi način bi bio

$$P = \frac{d_{47}}{l_{30}} \cdot {}_{18}p_{25} = \frac{981}{86292} \cdot \frac{76173}{89835} \approx 0,0096$$

f) Analogno prethodnom, imamo

$$P = ({}_{11}p_{25} - {}_{12}p_{25}) \cdot ({}_{22}p_{30} - {}_{23}p_{30}) = \frac{81814 - 81038}{89835} \cdot \frac{67253 - 66046}{86292} \approx 0,0001$$

Drugi način bi, analogno prethodnom, bio

$$P = \frac{d_{36}}{l_{25}} \cdot \frac{d_{52}}{l_{30}} = \frac{776}{89835} \cdot \frac{1207}{86292} \approx 0,0001$$

g) Imamo dva moguća slučaja, i to da će mlađi živjeti bar još 3 godine a stariji ne, te da će stariji živjeti bar još 3 godine a mlađi ne.

$$P = {}_3p_{25} \cdot {}_3q_{30} + {}_3q_{25} \cdot {}_3p_{30} \approx 0,0249 + 0,0229 \approx 0,0478$$

◇

Primjer 3. Kolika je vjerojatnost da će od tri musketira, Aramis 27 godina, Atos 24 godine i Portos 26 godina, bar dvojica od njih živjeti bar još 10 godina?

Rješenje: Kako je riječ o “bar dvojici”, to znači da mogu biti dvojica (Aramis i Atos ili Aramis i Portos ili Atos i Portos) živi a jedan mrtav ili sva trojica živi.



$$\begin{aligned}
P &= {}_{10}p_{27} \cdot {}_{10}p_{24} \cdot {}_{10}q_{26} + {}_{10}p_{27} \cdot {}_{10}q_{24} \cdot {}_{10}p_{26} + {}_{10}q_{27} \cdot {}_{10}p_{24} \cdot {}_{10}p_{26} + {}_{10}p_{27} \cdot {}_{10}p_{24} \cdot {}_{10}p_{26} \\
&= \frac{l_{37}}{l_{27}} \cdot \frac{l_{34}}{l_{24}} \cdot \left(1 - \frac{l_{36}}{l_{26}}\right) + \frac{l_{37}}{l_{27}} \cdot \left(1 - \frac{l_{34}}{l_{24}}\right) \cdot \frac{l_{36}}{l_{26}} + \left(1 - \frac{l_{37}}{l_{27}}\right) \cdot \frac{l_{34}}{l_{24}} \cdot \frac{l_{36}}{l_{26}} + \frac{l_{37}}{l_{27}} \cdot \frac{l_{34}}{l_{24}} \cdot \frac{l_{36}}{l_{26}} \\
&= \frac{81038}{88434} \cdot \frac{83339}{90529} \cdot \left(1 - \frac{81814}{89137}\right) + \frac{81038}{88434} \cdot \left(1 - \frac{83339}{90529}\right) \cdot \frac{81814}{89137} + \\
&\quad + \left(1 - \frac{81038}{88434}\right) \cdot \frac{83339}{90529} \cdot \frac{81814}{89137} + \frac{81038}{88434} \cdot \frac{83339}{90529} \cdot \frac{81814}{89137} \\
&\approx 0,0693 + 0,0668 + 0,0707 + 0,7743 \\
&\approx 0,9811
\end{aligned}$$

◇

Primjer 4. Kolika je vjerojatnost da će od tri brata: Amir 23 godine, Damir 30 godina i Samir 32 godine, u godini kada Samir bude imao 40 godina, Amir i Damir umrijeti, a Samir ostati živ?

Rješenje: Zadatak možemo riješiti na dva načina. Prvi način je

$$\begin{aligned}
P &= ({}_7p_{23} - {}_8p_{23}) \cdot ({}_7p_{30} - {}_8p_{30}) \cdot {}_8p_{32} \\
&= \frac{86292 - 85565}{91219} \cdot \frac{81038 - 80253}{86292} \cdot \frac{78653}{84831} \\
&\approx 0,007970 \cdot 0,009097 \cdot 0,927173 \\
&\approx 0,000067
\end{aligned}$$

Drugi način je

$$\begin{aligned}
P &= \frac{d_{30}}{l_{23}} \cdot \frac{d_{37}}{l_{30}} \cdot {}_8p_{32} \\
&= \frac{727}{91219} \cdot \frac{785}{86292} \cdot \frac{78653}{84831} \\
&\approx 0,007970 \cdot 0,009097 \cdot 0,927173 \\
&\approx 0,000067
\end{aligned}$$

◇

Primjer 5. U peteročlanoj porodici, roditelji su starosti 57 i 60 godina, a djeca su starosti 18, 23 i 25 godina. Kolika je vjerojatnost da roditelji neće doživjeti 75 godina starosti, a da će djeca doživjeti 60. godinu?

Rješenje:

$$\begin{aligned}
P &= {}_{18}q_{57} \cdot {}_{15}q_{60} \cdot {}_{42}p_{18} \cdot {}_{37}p_{23} \cdot {}_{35}p_{25} \\
&= (1 - {}_{18}p_{57}) \cdot (1 - {}_{15}p_{60}) \cdot {}_{42}p_{18} \cdot {}_{37}p_{23} \cdot {}_{35}p_{25} \\
&= \left(1 - \frac{l_{57+18}}{l_{57}}\right) \cdot \left(1 - \frac{l_{60+15}}{l_{60}}\right) \cdot \frac{l_{18+42}}{l_{18}} \cdot \frac{l_{23+37}}{l_{23}} \cdot \frac{l_{25+35}}{l_{25}} \\
&= \left(1 - \frac{l_{75}}{l_{57}}\right) \cdot \left(1 - \frac{l_{75}}{l_{60}}\right) \cdot \frac{l_{60}}{l_{18}} \cdot \frac{l_{60}}{l_{23}} \cdot \frac{l_{60}}{l_{25}} \\
&= \left(1 - \frac{24100}{60658}\right) \cdot \left(1 - \frac{24100}{55973}\right) \cdot \frac{55973}{94620} \cdot \frac{55973}{91219} \cdot \frac{55973}{89835} \\
&\approx 0,6027 + 0,5694 + 0,5916 + 0,6136 + 0,6231 \\
&\approx 0,0776
\end{aligned}$$

◇

## Literatura

- Bacaër Nicolas (2011): *A Short History of Mathematical Population Dynamics*. Springer–Verlag. London
- Filipović Stanko, Jirasek Vladimir (1969): *Financijska i aktuarska matematika*. Školska knjiga. Zagreb
- Gerber Hans–Ulrich (1997): *Life Insurance Mathematics*. 3rd ed. Springer. Berlin, Heidelberg
- Ibrahimpasić Bernadin (2023): “Vjerojatnost doživljenja kod životnog osiguranja”. MAT–KOL. Vol XXIX. In progress
- Karačić Mato (2009): *Trojezični rječnik bankarstva i financija: hrvatsko–engleski–njemački, englesko–njemačko–hrvatski, njemačko–engleski–hrvatski*. Planet Lingua. Zagreb
- Merkle J. Milan, Vasić M. Petar (1995): *Verovatnoća i statistika – sa primenama i primerima*. ETF. Beograd
- Sarapa Nikola (2002): *Teorija vjerojatnosti*. Školska knjiga. Zagreb

Tablica 17 engleskih društava

$x$	$l_x$	$d_x$	$x$	$l_x$	$d_x$	$x$	$l_x$	$d_x$	$x$	$l_x$	$d_x$
<b>10</b>	100000	676	<b>33</b>	84089	750	<b>56</b>	62094	1436	<b>79</b>	15277	1987
<b>11</b>	99324	674	<b>34</b>	83339	758	<b>57</b>	60658	1497	<b>80</b>	13290	1866
<b>12</b>	98650	672	<b>35</b>	82581	767	<b>58</b>	59161	1561	<b>81</b>	11424	1730
<b>13</b>	97978	671	<b>36</b>	81814	776	<b>59</b>	57600	1627	<b>82</b>	9694	1582
<b>14</b>	97307	671	<b>37</b>	81038	785	<b>60</b>	55973	1698	<b>83</b>	8112	1427
<b>15</b>	96636	671	<b>38</b>	80253	795	<b>61</b>	54275	1770	<b>84</b>	6685	1268
<b>16</b>	95965	672	<b>39</b>	79458	805	<b>62</b>	52505	1844	<b>85</b>	5417	1111
<b>17</b>	95293	673	<b>40</b>	78653	815	<b>63</b>	50661	1917	<b>86</b>	4306	958
<b>18</b>	94620	675	<b>41</b>	77838	826	<b>64</b>	48744	1990	<b>87</b>	3348	811
<b>19</b>	93945	677	<b>42</b>	77012	839	<b>65</b>	46754	2061	<b>88</b>	2537	673
<b>20</b>	93268	680	<b>43</b>	76173	857	<b>66</b>	44693	2128	<b>89</b>	1864	545
<b>21</b>	92588	683	<b>44</b>	75316	881	<b>67</b>	42565	2191	<b>90</b>	1319	427
<b>22</b>	91905	686	<b>45</b>	74435	909	<b>68</b>	40374	2246	<b>91</b>	892	322
<b>23</b>	91219	690	<b>46</b>	73526	944	<b>69</b>	38128	2291	<b>92</b>	570	231
<b>24</b>	90529	694	<b>47</b>	72582	981	<b>70</b>	35837	2327	<b>93</b>	339	155
<b>25</b>	89835	698	<b>48</b>	71601	1021	<b>71</b>	33510	2351	<b>94</b>	184	95
<b>26</b>	89137	703	<b>49</b>	70580	1063	<b>72</b>	31159	2362	<b>95</b>	89	52
<b>27</b>	88434	708	<b>50</b>	69517	1108	<b>73</b>	28797	2358	<b>96</b>	37	24
<b>28</b>	87726	714	<b>51</b>	68409	1156	<b>74</b>	26439	2339	<b>97</b>	13	9
<b>29</b>	87012	720	<b>52</b>	67253	1207	<b>75</b>	24100	2303	<b>98</b>	4	3
<b>30</b>	86292	727	<b>53</b>	66046	1261	<b>76</b>	21797	2249	<b>99</b>	1	1
<b>31</b>	85565	734	<b>54</b>	64785	1316	<b>77</b>	19548	2179			
<b>32</b>	84831	742	<b>55</b>	63469	1375	<b>78</b>	17369	2092			

## PROBABILITY OF LIFE AND DEATH FOR TWO OR MORE PERSONS WHEN CALCULATING LIFE INSURANCE

### Summary

*In this paper we provide models for calculating the probability of life and death for two or more people, which are necessary when calculating life insurance.*

**Keywords:** *Probability, Life insurance, Actuarial mathematics.*

Bisera Suljić-Boškailo,  
Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću<sup>28</sup>

*Stručni rad*  
*Professional paper*

## **POSEBNOSTI NAJSTARIJEG PUTOPISA KROZ KRALJEVINU BOSNU IZ 1530.**

### *Sažetak*

U radu se nastoji prikazati o čemu piše Benedikt Kuripešić u jednom od najstarijih objavljenih putopisa o Bosni *Itinerarium Wegrayss kün. May. Potschafft gen Constantinopel zu dem Türkischen Keiser Soleyman, anno XXX-MDXXXI*, objavljenom prvi put 1531. godine u Austriji na njemačkom jeziku, te kako je Kraljevina Bosna, a kako susjedne zemlje: Hrvatska i Srbija, opisane u ovom putopisnom dnevniku od 32 lista, odnosno 64 strane sa po 30 redaka, te sa 10 slika.

Zbog falsifikovanja teksta od raznih prevodilaca, u ovom radu sam tekst sa starog faksimila putopisa iz 1531. godine prevodila direktnim prevodom, a sve kako bih zaobišla falsifikovanje originala uljepšavanim prevodom.

*Ključne riječi:* najstariji bosanski putopis, Kraljevina Bosna, Benedikt Kuripešić

---

<sup>28</sup> boskailo@gmx.de

## Osnovni podaci o putopisu Benedikta Kuripešića

Dramatičnim opisom alarmantnog stanja u Evropi, pod snažnom i surovom najezdom Osmanlija, putopisac Benedikt Kuripešić, član grupe izaslanika austrijskog vladara Ferdinanda I koja je krenula preko Bosne turskom caru Sulejmanu II, da se mole za mir, započinje najstariji putopis kroz Bosnu, jednu nadasve vrijednu knjigu koja nam otkriva sveukupno stanje Kraljevine Bosne 1530. g.

Kraljevo izaslanstvo od 37 ljudi (23 plemića i 14 ljudi posluge), među kojima je bio i notar Kuripešić, i koje su predvodili tada dva čuvena plemića: Josip Lamberg, vitez i namjesnik iz Kranjske i Nikola Jurišić, vitez i namjesnik iz Hrvatske, krenulo je iz Ljubljane za Carigrad 22. augusta 1530. g. da bi se stiglo u Carigrad 17. novembra 1530. g., te nakon dvomjesečnog boravka u Carigradu, 22. 12. 1530. g. vratilo nazad, istim putem. U Ljubljani su se vratili 9. februara 1531. godine.

Znači, ova grupa Ferdinandovih izaslanika nije putovala uobičajenim putem preko Grčkog Beograda, zbog ratnih opasnosti, već putem koji je koristila turska vojska za svoje pohode ka Bosni i Hrvatskoj i koji se poklapao sa starim rimskim putem.

Autor ovog putopisa Benedikt Kuripešić je bio tada među Ferdinandovim izaslanicima u svojstvu prevodioca za latinski jezik. Ali, da ne bi džaba dangubio vrijeme u putu, kako u putopisu naglašava, on se uhvatio pera i bilježio to što je na putu vidio, čuo i sa izaslanicima doživio.

Mi danas nemamo Kuripešićev izvorni rukopis, ali imamo printano izdanje njegove knjige iz 1531. godine koji se čuva u Nacionalnom muzeju u Beču. Sačuvani prepis Kuripešićevog teksta, koji se, kako smo rekli, smatra istovjetnim sa njegovim rukopisom (pitanje je kako ga smatraju istovjetnim kada nemamo Kuripešićevog rukopisa da se uporede), nalazi se u dvorcu grofova Lamberg u Otenštajnu (Ottenstein) u Donjoj Austriji. Po tom otenštajnskom rukopisu grofica Eleonore Lamberg-Schwarzenberg izdala 1910. godine Kuripešićev putopis pod naslovom: „Itinerarium der Botschaftsreise des Josef von Lamberg und Niclas Jurischitz durch Bosnien, Serbien, Bulgarien nach Konstantinopel 1530“. Grofičino izdanje, odnosno otenštajnski rukopis, koji je tanskribovan u novije pismo nalazimo i u knjizi: „Itinerarium oder Wegraysß Küniglich Mayestät potschafft gen Constantinopel zudem Türkischen Keiser Soleyman. Anno 1530“, čiji je priređivač dr. Gerhard Noweklowsky. On u svojoj knjizi koja je objavljena u izdavačkoj kući Wieser-Verlag 1997. g. u Klagenfurtu u pogovoru tvrdi kako je grofičino izdanje sasvim malo izmijenio, sa veoma malim korekturama na polju tehničkih grešaka. Koliko je dr. Noweklowsky mijenjao pak, to izdanje, ne znamo tačno, ali upoređujući njegovu transkripciju sa faksimilom originalne Kuripešićeve knjige iz 1531. godine, koju također nalazimo u njegovom izdanju, primjetna su značajna odstupanja, odnosno razlike i pogreške, koje autor dr. Gerhard Noweklowsky pravi. No on u svom predgovoru pravi materijalne greške, kazavši, naprimjer, za stari bošnjački narod rimo-hrišćanske vjeroispovjesti, da je hrvatski narod, iako Kuripešić taj narod naziva *starim Bošnjama (alte Bossner) rimo-hrišćanske vjeroispovjesti*, dok Hrvate uvijek naziva Krabatima.

No i drugi naučnici i prevodioci ovog starog djela su često uzimali sebi za slobodu da mijenjaju original, onako kako je njima i vremenu tada odgovaralo, upadajući tako u klopku, gdje su kao po platnu slike tog starog vremena i tih starih majstora crtali današnje društveno, vjersko i političko stanje, falsifikujući tako jedno izvorno djelo i činjenice. Istačićemo ovdje samo kratko činjenicu koju ne smijemo zanemariti i zaboraviti, a to je, da su gotovo u svakoj zemlji Evrope, pa i svijeta, nekada živjeli, višebožci, ili pagani, koji su kasnije primili, neki jedno vjersko učenje, drugi drugo, treći treće, te su opet sa prilikama ili dolaskom nekih novih moćnika nad njima prihvatili još jedno novo vjerovanje ili vjersko učenje i prakticiranje vjere, silom se tako utapajući u nove zajednice, nove vjerske zajednice koje su zatim prerastale u nove narode. I tu dolazi do falsifikovanja, jer oni koji pokušavaju tako dokumente prepraviti i podesiti vremenu u kojem žive, prave od originala falsifikat. Kuripešićev putopis je također često pogrešno interpretiran ili preveden. U takav jedan milje ili klopku upada i naš prvi prevodilac cjelokupnog ovog putopisa Đorđe Pejanović sa svojim prevodom pod nazivom: «Putopis kroz Bosnu, Srbiju, Bugarsku i Rumeliju 1530., Svjetlost, Sarajevo 1950.» Upoređujući njegov prevod sa originalnom knjigom, da se primjetiti da je on znao izostavljati dijelove rečenice, ili riječi, prevodio nekad i ne baš tačno ono što je od važnosti za Bosnu. Da se primjetiti da je više prevodio sa grofičinog izdanja, iako mu je i originalna knjiga bila dostupna, jer on u svom prevodu piše kako se od izdanja iz 1531. g. sačuvalo nekoliko primjeraka, te da se jedan primjerak nalazi u biblioteci Muzeja u Sarajevu (Kuripešić 1950: 8), a skoro istodobni prepis prvobitnog teksta putopisa nalazi u grofovskom Lamberškom dvorcu Otenštajnu u Donjoj Austriji, dodajući:

«Oba teksta poklapaju se uglavnom u pogledu samih podataka i događaja. Razlika je samo u nekim detaljima i u različitom pisanju imena rijeka, mjesta, planina, brda, tvrđava i osobnih imena. Osim toga tekst od 1531 godine ima predgovor, a onaj od 1910 nema, dok izdanje od 1910 godine ima miljkaz puta od Raba do Carigrada, a tekst od 1531 nema» (Kuripešić 1950: 8).

Napomenimo da na našim prostorima postoje još dva nepotpuna prevoda ovog starog putopisa, kojima se Pejanović najvjerojatnije služio, jer on o tome u svojoj knjizi piše sljedeće:

*„Prvi prevod na srpsko-hrvatskom ovoga putopisa potiče od Čede Mijatovića, koji ga je publikovao u listu «Vidovdan», u Beogradu 1863 godine. Prevod nije potpun (samo do Jedrena). Petar Matković, član Jugoslovenske akademije znanosti i umjetnosti u Zagrebu, pisao je opširno o ovom putopisu u Radu Jugosl. Akademije, knj. 65, i tom prilikom citirao «što vjernije njegovu sadržinu» (veći dio putopisa). Oba su prevoda sa štampanog djela od 1531 godine.“* (Kuripešić 1950: 10)

Pored toga mi imamo i izdanje iz 1983. g. od Srećka M. Džaje i Joze Džambe gdje je objavljen faksimilni prepisak prema izdanju iz 1531. uz pogovor priređivača knjige pod naslovom: „Itinerarium der Gesandtschaft König Ferdinand I. von Ungarn nach Konstantinopel 1530.“ Ovdje su obrađena imena mjesta koja se pominju u starom putopisu. Napomenimo da je knjiga štampana u veoma malom tiraži i teško se uopšte može naći.

### **Ko je Benedikt Kuripešić – autor najstarijeg putopisa kroz Bosnu**

Putopisni dnevnik Benedikta Kuripešića: „Itinerarium Wegrays kün. May. Potschafft gen Constantinopel zu dem Türkischen Keiser Soleyman, anno XXX-MDXXXI, nema na svojim

koricama imena autora, ali na početku knjige se sam putopisac javlja i daje nekoliko podataka o sebi kao tumaču za latinski jezik koji je krenuo na put ka Carigradu sa austro-ugarskim izaslanicima.

/ als oratorn gesanten un Botschafften/ Lateinischer Tulumätscher/ ...

U to istom odjeljku, u nastavku teksta, on dodaje i svoju namjeru na tom putu, gdje kaže:

*«zato sam ja (da ne bih gubio samo onako vrijeme) riješio da sva mjesta gdje smo danili i noćijevali/ planine rijeke/ doline/ predjele i prilike zemalja/ kroz koje se prolazi/ zajedno sa umješnostima/navikama/ i običajima ljudi koji tu žive/ i vrijednoćama/ kako ih vidjeh opišem».* (Kuripešić 2023: 4)

/darumb ich mir (nach dem ich die zeit nit vm sunst verliere fol) fürgenommen alle tägliche un nächtlliche leger/ berg wasser/flüß/thäler/egend unnd gelegenhait der Lender/ dadurch wir gezoge/ sampt den geschicklichkeiten/gewohaiten/ und gebreüchen der leut so darinnen wonen/ gar fleissigklichen/ un wie ichs gesehen zübeschreiben. (Kuripešić 1531: 4)

Kao što je vidljivo iz teksta, ovdje Kuripešić ne kazuje svoje ime već koristi samo riječ „ja“. Svoje ime pak, piše na kraju spiska imena izaslanika koje on popisuje i o njima kratko nešto i doda:

*/ i sa mnom Benediktom/ Kuripešićem od Obernberga/ kao tumača latinskog jezika/... (Kuripešić 2023: 6)*

*/ un mit mir Benedicten/Curipeschitz vonn Obernburg/ als lateinischen dulmetschen/... (Kuripešić 1531: 6)*

Smatra se da su u mnogim dijelovima knjige pak, riječ imali i drugi članovi grupe izaslanika, znači ne samo Kuripešić, jer u knjizi susrećemo i to da autor kaže „mi smo vidjeli“, što znači množinu, te je to i potvrda da su mnoge zapisane važne historijske činjenice koje on tu ističe i vjerodostojne, te ne bi trebali njegove izjave i opise uzeti samo kao površno viđenje putopisca, već kao vjerodostojan dokument. O tome prevodilac Đ.Pejanović u predgovoru svog prevoda kaže sljedeće:

*„U Kuripešićevom putopisu nalaze se ne samo njegova zapažanja, nego i zapažanja obrazovanih članova poslanstva, a na prvom mjestu viteza Nikole Jurišića, jednog od dvojice poslanika i nasljednog komornika u Hrvatskoj, koji je dobro poznao prilike ne samo u Hrvatskoj, nego i u susjednoj Bosni.“ (Kuripešić 2023: 9)*

Ali pored toga što su i neki drugi članovi imali svoju riječ, ipak je autor putopisnog dnevnika bio Benedikt Kuripešić, po rođenju Slovenac, koji govori slavenske jezike, tako da mu nije teško razgovarati sa stanovništvom koje sreće na svom putu po Balkanskim zemljama, sa kojima je u prilici popričati i pisati o njihovim tužnim životnim pričama i tiraniji turskog vladara nad njima. Da napomenemo ovdje da Benedikt Kuripešić sebe ne vidi kao Slovenca, već kako u knjizi sam kaže, kao Nijemca, te i svoj putopisni dnevnik piše i objavljuje na njemačkom.

O Kuripešću se inače ne zna puno. Smatra se da je rođen negdje oko 1490. godine u Obenburgu/ (Gornji grad), današnji Kamnik, 15 km udaljen od Ljubljane. Pretpostavlja se da je završio visoke škole, jer se u putopisnom dnevniku vide njegovi široki pogledi i razmišljanja. Kako i iz njegove knjige saznajemo, on je bio tumač latinskog i govorio je njemački i slovenski (slavenske jezike). Pored toga bio je i notar u Lajbahu (Laibach). Napisao je i objavio razgovor dvaju stajskih momaka o strahu od putovanja u Konstantinopolj: «Ein Disputation oder Gesprech zwayer Stalububen als Frucht der Reise nach Konstantinopel. Ne zna se kada je umro. (vidi G. Neweklowsky 1997.)

Kuripešićeva knjiga se uopšteno smatra putopisom, iako ona ima sve odlike putopisnog dnevnika, jer je napisana u formi dnevnika koji autor vodi na ovom poslovnom putovanju. Formu putopisa kojeg karakterišu istinitost opisivanja i subjektivnost izbora i percepcije, te svoje vjerodostojnosti Kuripešićeva knjiga je zadovoljila, ali u njoj, na mnogim mjestima, posebice kod povratka puta izaslanika, nalazimo veoma često formu dnevnika puta, gdje su informacije o dnevnom putu veoma kratke, većinom u jednoj rečenici, gdje imamo samo datum, kratko rutu pređenog puta, te mjesto gdje se prenoćilo. I zbog toga ovo djelo ne možemo uzeti samo kao putopisnu literarnu formu, već i kao važan dokument vremena u kojem je tekst nastao.

Analizirajući knjigu i upoređujući je sa prilikama tog vremena ne možemo da ne zaključimo da se autor držao obećanog, vjerno opisujući život ljudi, oživljavajući vrijeme i prostor kojim je hodio. On je pisao istinu o Bosni i Balkanskom poluostrvu u vremenu u kojem su se dešavale velike promjene što se tiče naroda i vjera na Balkanu, iz čega je kasnije nastalo novo stanje koje i danas traje.

### **Slovenija, Hrvatska i Srbija u putopisu**

Iako se krenulo iz Ljubljane, putopisac ni jednom riječju ne pominje i ne opisuje Sloveniju u svom putopisu.

Hrvatska (Crabaten/Croatien) se u putopisu pominje 7 puta: 3 puta, kada nabraja imena Hrvata koji su među izaslanicima pošli na put, te 4 puta u kontekstu s Bosnom, od toga 3 puta gdje dodaje da se neki bosanski junaci opjevavaju u Hrvatskoj, i jednom u kontekstu sa krađom Bosanskih dobara u pograničnim predjelima, od strane Hrvatske:

*„Zaista je zemlja Donja Bosna veoma brdovita/ i posvuda su velike šume a na malo mjesta/ posebno na graničnim dijelovima je obrađena/ iz razloga jer je od Hrvatske (Crabaten)/ i drugih strana često pljačkana.“ (Kuripešić 2023: 21,22)*

*„Erstlich ist das land Niderbossen fast gepyrgig/ und hat allenthalben grosse wälder un an wenig orten/ vorauß an den Gränitzen erpawt auß ursachen/ das sie von Crabaten/ und andern orten offt beraubt.“ (Kuripeschitz 1531: 21, 22)*

Zemlju Srbiju (land Seruia) Kuripešić je pomenuo samo jednom, kazavši kako zemlju Serviu, Nijemci vide kao Zurfsku zemlju.



*„Zemlja Srbija (Servia)/ tako mi Nijemci nazivamo Zurfe/ ima svoj sopstveni jezik/ tako oni jezik zurfski zovu/ a on je isto tako jedan vindski jezik/ Narod ove zemlje/ vrlo je bogobojažljiv/ i čuva se koliko je god to moguće/ od zla i grijeha. Iako ova zemlja ima mnogo visokih planina/ ipak u njoj ima puno vinograda/ i raznovrsnih žitarica/ koje tu rastu u izobilju/ te ima mnogo srebrene rude/ tako da turski car iz tog srebra/ koju iz zurfska zemlje uzima/ sav svoj novac kuje.“ (Kuripešić 2023: 42)*

*„Dz land Seruia/ so wir teütschen nenne Surffen/ hat ein eigne sprach/ so sy Surffisch sprach nennen/ und ist auch ein Windisch sprach/ das volck dises lands/ ist fast Gotsföchtig/ und verhüt sich wo es im möglich ist/ vor ubel und sünden.*

*Wiewol das land etlich groß berg hat/ yedoch vil Wein wachs/ auch allerlay trayud/ gar gnügsam darinn wachsen mag/ und fast vil silber ertz/ also dz der Türckisch keiser auß dem silber/ foer aus Surffen land hat/schier all sein münzu schlecht. (Kuripeschitz 1531: 42)*

U pasusu prije ovog dijela Kuripešić govori o Zurfskoj zemlji čiji dio počinje s početkom Kosova i proteže se od Dunava. To je zemlja koja je u početku gotovo posve ravna, zatim dolazi Kosovo polje koje je 12-14 milja široko i opet gdje blagostanje vlada i bajna slika obrađenih sela sa po jednom crkvom i sveštenikom kojeg narod plaća sve dok je živ. I ponovo su ovdje stanovnici Zurfi koji su vjere Svetog Pavla, znači Pavličevci, sekte ili učenja koje je došlo iz Armenije.

### **Bosna / Kraljevina Bosna u putopisu**

Bosna (Bossen/Wossen), odnosno Kraljevina Bosna (Künigreich Bossen), koju putopisac dijeli na Gornju Bosnu (Ober Bossen) i Donju Bosnu (Nider Bossen), koristeći za današnje Sarajevo ime (Verchbossen/Verbossen), te za stari bosanski narod, odnosno starosjedioce Bosne, stari Bošnjaci ili samo Bošnjaci (alte Bossner ili Boßner) u knjizi Kuripešić spominje na više od 32 mjesta.

U suštini ovaj putopisni dnevnik više od polovine svoje knjige posvećuje putovanju kroz Kraljevinu Bosnu, koju opsežno i sažeto autor opisuje (za razliku, kako smo već vidjeli, od Slovenije, Hrvatske i Srbije), tako da čovjek može, čitajući ovaj putopis, dosta dobro stvoriti predstavu života u Kraljevini Bosni 1530 g.:

*„U pomenutoj Kraljevini Bosni našli smo tri nacije i tri vjere.*

*Prvi su stari bosanski narod Bošnjaci (alten Boßner)/ oni su rimsko hrišćanskog vjerovanja/ koje je Turčin osvojivši Kraljevinu Bosnu sa njihovom vjerom uzeo/ i tako ih u njoj ostavio.*

*Drugi su Zurfi (Surffen)/ zovu ih Vlasima/ a mi ih zovemo Cigama odnosno Martolozima/ oni dolaze od mjesta Smedereva i Grčkog Beograda/ i vjere su Svetog Pavla/ i mi ih uzimamo za dobre hrišćane/ jer mi ne nalazimo razlike između njihove i Rimske vjere.*

*Treća nacija/ su pravi Turci/ oni isti/ i posebni su kao ratnici i državni službenici/ vladaju sa velikom tiranijom/ nad obije ranije navedene nacije/. Hrišćane i potčinjene/ je tako do sada Turčin/ zato što su zemlju gradili/ u svojoj vjeri ostavio/ a sve one koji su zbog mladosti/ ili iz lakoumnosti vjeru dali/ odobrio im je njihove sveštenike/ crkve/ i drugi red da održavaju.*

*Oni nisu, iz razloga jer obrađuju zemlju, morali da plaćaju ni jedan drugi porez, osim godišnje jednu ugarsku forintu, a to je da 50 aspri daju po domaćinstvu.“ (Kuripešić 2023: 21)*

„Item wir haben in berürtem Künigreich Bossen dreyerley Nationes unnd glaubens gefunden.

Die ersten seind die alten Boßner/ die seind des Römischen Christenlichen glaubenns/ die hat der Türck in erobzüg des Künigreichs Bossen in irem glauben angenommen/ unnd darinn beleiben lassen.

Die andern seind Surffen/ die nennen sie Walachen/ und wir nenen sie Zigen oder Marcholosen/ die komen vo dem ort Schmedraw un Griechisch Weyssenburg/ und haben S. Pauls glauben/ die achten wir auch für guet Christen/ daen wir finden kain underscheid von dem Römischen glauben. Die drit Nation/ seind die rechten Türcken/ die selben/ und sonderlich so Kriegbleut un Ambtleut seind/ herschen mit grosse Tyranny/ uber bayd vorhenant Nation/ Christen un underthonen/ yedoch so hat sie der Türck bißcher/ allain das sie das land gepaut/ bey irem glaupe glassen/ on allen welche sich auß jungehait/ oder auß leichfertigkeit in der glauben geben haben/ hat inen auch vergundt ire prister/ kirchen/ und ander ordnung zühalten.

Sie seind auch von iren erpawten gründen kein andern zynß dan jürlich einen Ungerischen guldin das ist fünffzig Asper von einem hauß zü gebenn schuldig gewest“ (Kuripeschitz 1531: 21)

Gornju Bosnu (*Ober Bossen*), što znači od (Vrhbosne) Sarajeva do Kosova Polja, Kuripešić opisuje tek kada ju je on posve sa izaslanicima prešao. U putopisu on i taj dio uopšteno o narodima, vjerama i životu ovako sažima:

*„Prvo tako Gornja Bosna nije divlja/ brdovita/ kao Donja Bosna/ već je dugim pašnjacima i visoravnima sa ogoljenim brdima okružena/ sa malo obrađenih polja/ osim polja i njiva koja su kod grada Vrhbosne/ Stanovnici ove zemlje/ su pripadnici dviju nacija/ a to su Turci i Zurfi/ o kojima je ranije govoreno/ Oni imaju svoje svještenike i crkve po hrišćanskom redu/ Isto ona tri manastira/ o kojima u svom dnevnom opisu pišem/ napravio je Grčki car/ zvani car Stefan/ No najviše ima Turaka/ koji su ratnici/ i koji primaju od turskog cara za svoju službu novac/ koju oni zovu timar/ U spmenutoj zemlji/ naime od Prusca do grada Vrhbosne/ tu gdje sjedi Husref-beg paša ili glavni čovjek/ i u Kraljevini Bosni svoje prebivalište ima/ na svojim dvorovima sjede/ i vladaju nad Surfima sa velikom tiranijom/ kao što je prije rečeno. Kraljevina Bosna nije prema svojoj prilici gusto naseljena/ a saznao sam i uzrok tome.*

*Prvo/ tako umire narod mnogo godina od kuge.*

*Kao drugo/ Zurfi/Zitzen i Martoloji/ zbog šecovanja kamate i radi teških nameta vladara/ gotovo da svi bježe.*

*Kao treće i najvažnije je to/ što turski car/mlade i okretno ljude/ kao što je prije rečeno/ uzima i odvodi iz zemlje/ jer svi njegovi janičari/ i najbolji sluge i službenici/ i glavni ljudi su Bošnjaci. /Turci ih smatraju najboljima/najpobožnijima/najvjernijima narodom/ koji voli da se izdaju kao pravi Turci i ponose se time/njima se više vjeruje isto nego pravim Turcima.*

*Oni su uistinu okretnošću i ljepotom svoga bića/ što se primjećuje veoma različiti od Turaka/ jer oni su mnogo ljepše okićeni/nego su Turci.*

*Zemlja ima na mnogo mjesta zlata/ i radionica za ispiranje zlata/ i srebrene rude/ Očito je da je/ Bosna u vrijeme Hrišćana jedna lijepa i obrađena zemlja bila/ Vinova loza rasla je na mnoga mjesta, a sada se sadi samo oko Višegrada i Novog Pazara...» (Kuripešić 2023: 32,33)*

„Erstlich so ist Oberbossen nicht so rauch/ pyrgig/ als Niderbossen/ sonnder mit langenn hohen Alm auß blossen pergen umbgebenn/ wenig newer velder/ on allain was bey der Statt und veld

Oberbossen ist/ Die ynwoner des lands/ seind von zwaien nationen/ das seind Türcken und Surffen/ davon vorgemelt ist/ die haben ire priester und kirchen nach Christenlicher ordnung/ Auch die drey Clöster/ davon ich yetz inn täglicher Beschreibung meldung gethon/ hat ein Griechischer Kaiser/ genant Kaiser Stephan gestiff/ doch seind die meistenn Türcken/ so kriegsleut seind/ und die vom Türkischenn Kaiser diennst gelt habenn/ das sie Tymmar nennen/ inn berürtem land/ und nemlich von Prussatz biß inn die Stat Verbossen/ da der Ußreffweg Wascha oder hauptman/ im Künigreych Bossen sein wohnung hatt/ auff yhren höfen gesessenn/ die herschenn über die Surffen mitt grosser Tyranney/ wie vor gemelt ist.

Das künigreich Bossen ist nach der gelegenheit der grösse nit wol besetzt/das hab ich dreyerlay ursach erfragt/

Erstlich/ so stürbt es an der Pestilentz nur vyl jar.

Zum andern/das die Surffen/Zitzen un Martholosen/von wegen der schatzung der zinß und beschwerung der Herrschafft/vast weg flyehen.

Für das drit und mayst/das der Türgisch keyser/das jung und dz geschickt volk/ wie obberürt ist/ auß dem land nimpt/dan alle seine Janitzaren/unnd besten dyenst unnd Amptleut/auch Hautbleut sind die Boßner/seind auch bey dem Türcken für das frümest/getreüwest volck beschryen/die sie auch für die rechten Türcken lieben/ und berümen/ trawen ihnen auch vil mehr dan den rechten Türcken. Sie seind auch warlich an der geschicklichait un schöne irer person/weit underschydlich under den Türken zü erkennen/dan sie vil schöner geschmuckter seind/als die Türken.

Das land hat an viel orten Gold/Waschwerck/unnd Sylber ertz/Es ist augenscheynlich/das Wossen bey zeiten der Christen ein vast schön wol erpawt land ist gewesen/auch an vil orten Weyn wachß/yetz hat es allain umb Vischgrad und Nouipasar wein wachß/ ... , (*Kuripeschitz* 1531: 32-33)

I ovo Kuripešićevo sažimanje stanja i života naroda u ovom dijelu Bosne, vjerovatno je propraćeno sugestijama i odobravanjem i drugih važnih putnika, kao naprimjer plemića i viteza Jurišića, koji najbolje poznaje stanje u Bosni, kako zbog poznavanja jezika, tako i zbog pozicije koju uživa družeći se s vodećim ljudima i Austrougarske i Hrvatske i tadašnje Kraljevine Bosne.

## **Zaključak**

Putopisni dnevnik Benedikta Kuripešića svjedočenje je o jednom mračnom vremenu: sažeto, jasno i istinito iznošenje stvarnosti u zemlji Bosni koju gaze i porobljavaju neki strani moćni ljudi. Ova knjiga je jedan od rijetkih izvora opisa života u Bosni za vrijeme prvog stoljeća turske vladavine i ona je bitna ne samo za historiografiju, već i za etnografiju, sociologiju, topografiju, orografiju, te hidrografiju Bosne, kako često ponavljaju, s pravom, oni koji su se bavili ovom knjigom.

Zbog višeslojnosti ovog putopisa - otvorenih kapija kroz koje možemo ući i vidjeti mračnjaštvo srednjeg vijeka u Bosni - ovo književno djelo bi, svi oni koji traže istinu o Bosnu, trebali zlatom ispisati - tolika mu je vrijednost, posebno za današnje vrijeme, kada, toj tada velikoj Kraljevini Bosni, su otkinuli i otkidaju i danas dio po dio, uzimajući njenom stanovništvu pravo na sopstveni izbor života, čupajući mu dušu, negiranjem jedne drevne države, zadugo čak i velike kraljevine

## Literatura

„Itinerarium Wegrayss kün. May. Potschafft gen Constantinopel zu dem Türkischen Keiser Soleyman, anno XXX-MDXXXI“

Kuripešić, Benedikt: *Putopis kroz Bosnu, Srbiju, Bugarsku i Rumeliju 1530* [preveo sa njemačkog Đorđe Pejanović], Sarajevo: Svjetlost, 1950.

Noweklowsky, Gerhard: „Itinerarium oder Wegrayß Küniglich Mayestät potschafft gen Constantinopel zudem Türkischen Keiser Soleyman. Anno 1530, Klagenfurt, Wieser-Verlag 1997.

### **MERKMALE DES ÄLTESTEN REISEBUCHS DURCH DAS KÖNIGREICH BOSNIEN AUS DEM JAHR 1530.**

#### *Zusammenfassung*

*Diese Arbeit versucht folgende Frage zu beantworten: Was genau schreibt Benedikt Kuripeschitz über das Königreich Bosnien und die Nachbarländer: Slovenien, Kroatien und Serbien in dem ältesten veröffentlichten Reisebericht über Bosnien von 64 Seiten, mit je 30 Zeilen und 10 Bildern mit dem Titel: Itinerarium Wegrayss kün. Potschafft gen Constantinopel zu dem Türkischen Keiser Soleyman, anno XXX-MDXXXI, erstmals 1531 in Österreich in deutscher Sprache veröffentlicht.*

*Um eine Verfälschung des Originals, wie durch verschiedene Übersetzer passiert wurde, zu vermeiden, habe ich in dieser Arbeit den Text direkt aus dem alten Faksimile des Reiseberichts aus 1531 Wort für Wort als neu (Direktübersetzung) übersetzt, ohne Textverschönerung.*

Schlüsselwörter: der älteste bosnische Reisebericht, das Königreich Bosnien, Benedikt Kuripešić

Branka Kovačević<sup>29</sup>

Filozofski fakultet Pale, Univerzitet u Istočnom Sarajevu

*Izvorni naučni rad  
Original scientific paper*

# SAVREMENI PRISTUP DUALNOM OBRAZOVANJU NA VISOKOŠKOLSKIM USTANOVAMA

## *Sažetak*

*U fokusu obrazovnih politika mnogih zemalja nalazi se problematika dualnog obrazovanja na visokoškolskim ustanovama. Eksperti obrazovanja naglašavaju da je dualno obrazovanje okarakterisano kao uspješan i ka budućnosti okrenut model koji spaja formalno, univerzitetsko obrazovanje i neformalno sticanje primjenljivih stručnih znanja i vještina radom studenta na praktičnim problemima u firmama.*

*Cilj rada bio je analizirati i sagledati modele dualnog obrazovanja na visokoškolskim ustanovama evropskih zemalja (Njemačka, Austrija i Švajcarska), kao i razvoj dualnog obrazovanja na univerzitetima Bosne i Hercegovine i zemljama regiona.*

*Pred Njemačkom, Austrijom i Švajcarskom nalaze se izazovi kako postojeće modele dualnog obrazovanja uskladiti sa preporukama EU za dualni model studija, odnosno kako inovirati postojeće programe na temelju kriterijuma za kvalitetno i efikasno dualno obrazovanje. Ove zemlje i dalje imaju u perspektivi promovisanje vlastitog modela dualnog obrazovanja, te podršku i pomoć zemljama koje su za ovaj model zainteresovane. S druge strane proces razvoja dualnog obrazovanja u Bosni i Hercegovini i zemljama regiona ide veoma sporo. Od svih zemalja regiona samo je Srbija usvojila Zakon o dualnom modelu studija u visokom obrazovanju i pokrenula dva programa dualnih studija. U Bosni i Hercegovini postoje oprečna mišljenja o dualnom obrazovanju. Jedni smatraju da je dualno obrazovanje ključ za povećano zapošljavanje, dok drugi upozoravaju da se time znatno snižava obrazovni prag i smanjuju kompetencije mladih. Zbog toga je potrebno izvršiti kompleksnu analizu postojećeg stanja na visokoškolskim ustanovama i utvrditi područja u kojima je moguće razviti dualne studije. Sljedeći koraci odnose se na razradu regulative za kreiranje modela dualnog obrazovanja u skladu sa obrazovnim, društvenim i ekonomskim ciljevima i potrebama, jačanje kapaciteta visokoškolskih ustanova i uključivanje socijalnih partnera u proces donošenja odluka u procesu dualnog obrazovanja.*

*Ključne riječi: dualno obrazovanje, visokoškolske ustanove, savremeni pristup*

---

<sup>29</sup> [branka.kovacevic@ff.ues.rs.ba](mailto:branka.kovacevic@ff.ues.rs.ba)

## Uvod

Savremeni pedagozi naglašavaju da se u fokusu obrazovnih politika mnogih zemalja nalazi pitanje unapređivanja organizacije i načina funkcionisanja visokog obrazovanja. Dualno obrazovanje postalo je važno pitanje globalne obrazovne politike, odnosno, kako to označavaju neki komparativisti, postalo je dio *putujuće* obrazovne politike (Ozga and Jones, 2006). Problematika dualnog obrazovanja na visokoškolskim ustanovama predmetom je interesovanja međunarodne organizacije i tijela (OECD, Svjetska banka, UNESCO i Evropska komisija). Darko Petković ističe da su „razvijene zemlje Zapada davno shvatile da pored akademskog školovanja i programa u visokom obrazovanju moraju postojati i strukovni orjentisani studiji a među njima i oni još tiješnje povezani sa praksom iskazani kao modeli dualnog studija ili kooperativnog modela studija” (Petković, 2021: 350). O razvijenosti dualnog sistema obrazovanja u Njemačkoj svjedoči 350 visokoškolskih organizacija koje su u rangu univerziteta. Njemačka danas ima oko 1/3 onih koji su čisto akademske institucije, a čak 2/3 koji u naslovu imaju primijenjene nauke (UAS-University of Applied Sciences nekada Fachhochschule-FH). Petković ističe da „nisu naravno ni svi u naslovu FH-UAS oni koji slijede koncept dualnog modela jer isti nije lako ni razviti ni voditi i do njega se ne dolazi „ad-hoc“ odlukama menadžmenta visokoškolske organizacije ili nekog stakeholder-a (ministarstvo, komore, kompanije). Ono je rezultat kompromisa potencijala i razumijevanja modela dualnog studija kako ga vidi visokoškolska organizacija sa jedne strane, zakonske regulative i razumijevanja modela od ministarstava i srodnih institucija i poslovnog sektora regiona u kome univerzitet (fakulteti) rade“ (Petković, 2021: 350). Model dualnog studija pretpostavlja jasno određenje uloge i značaja u Triple Helix modelu. „U drugim sektorima od proklamovane tri misije univerziteta (nastava, nauka i socijalni faktor sredine), a koji nisu sektor nastave, uloga univerziteta se može i prikrivati ali u sektoru nastave problemi i posljedice su vidljive i najčešće predmet velikih rasprava” (Petković, 2021: 350). Potvrda uspješnosti, odnosno primjeri dobre prakse dualnog obrazovanja na visokoškolskim ustanovama evropskih zemalja mogu biti od značaja za visoko školstvo u Bosni i Hercegovini. „Lideri u takvom pristupu, zemlje kao što su Njemačka, Austrija, Švajcarska ili Danska ovakav koncept razvijen u tijesnoj saradnji sa poslovnim okruženjem razvijaju već decenijama i on se stalno usavršava i modifikuje saglasno poslovnim trendovima“ (Petković 2021, 350). Ovaj koncept podržava razvoj informacionih tehnologija i industrijskog sektora.

Analizom stanja u visokom obrazovanju ukazano je da se godinama u BiH u sektoru visokog obrazovanja „diskutuje i debatuje kako obrazovni proces koji realizuju visokoškolske organizacije ne daje potrebne kompetencije koje su potrebne tržištu rada“ (Petković, 2021: 349). O dualnom obrazovanju u javnosti su vrlo oprečna mišljenja. Jedni smatraju da je dualno obrazovanje ključ za povećano zapošljavanje, dok drugi upozoravaju da se time znatno snižava obrazovni prag i smanjuju kompetencije mladih. Dualno obrazovanje u Zakonu o dualnom modelu studija u visokom obrazovanju Srbije (2019) definisano je kao model nastave u kome se kroz teorijsku nastavu i vježbe, kao i učenje koje se zasniva na radu kod poslodavca, stiču, unapređuju i izgrađuju znanja, vještine, sposobnosti i stavovi u skladu sa standardom kvalifikacija i nastavnim planom i programom. Jedna od osnovnih prednosti ovakvog tipa obrazovanja jeste činjenica da studenti stiču znanja i vještine učenjem uz rad, odnosno po završetku ovakvih studija osposobljeni su za rad u odabranoj oblasti. Znanje i iskustvo studenata usmjereno je ka potrebama privrede i savremenog tržišta rada. Stoga je cilj rada bio analizirati i sagledati modele dualnog obrazovanja na visokoškolskim ustanovama evropskih zemalja (Njemačka, Austrija i Švajcarska), kao i razvoj dualnog obrazovanja na univerzitetima Bosne i Hercegovine i zemljama regiona.

## Evropski modeli dualnog visokog obrazovanja – primjer savremenog pristupa

Modeli dualnog visokog obrazovanja nastali su sedamdesetih godina prošlog vijeka s namjerom da ostvare što bolju regionalnu ekonomiju i politiku tržišta rada, ali i da doprinesu stabilizaciji tržišta rada. Predstavljeni modeli dualnog visokog obrazovanja u Njemačkoj, Austriji i Švajcarskoj odnose se na naizmjeničnu primjenu faze učenja i praktične obuke. Studenti studiraju na univerzitetu i uče kroz rad u državno priznatim kompanijama, te ostvaruju novčanu naknadu unaprijed definisanim kolektivnim ugovorom.

Na osnovu analize relevantne literature tabelarno su predstavljene karakteristike dualnog visokog obrazovanja u Njemačkoj, Austriji i Švajcarskoj.

Tabela 1. *Karakteristike dualnog visokog obrazovanja u Njemačkoj, Austriji i Švajcarskoj (prema Graf, 2016)*

Zemlja	Njemačka	Austrija	Švajcarska
Početak dualnog visokog obrazovanja	Model se razvija od 1970. godine u pokrajini Baden-Virtemberg. <i>Štutgartski model</i> (1972) – (visokoobrazovna ustanova u Štutgartu i Manhajmu).	VET koledži (Vocational education and training (VET)) u Austriji (institucionalizovani u sadašnjem obliku 1960-ih godina)	1995. god. (nadogradnja najprestižnijih viših škola – interes za sticanjem boljeg međunarodnog priznanja.
Obilježja modela dualnog visokog obrazovanja	Model dualnog visokog obrazovanja – kombinovanje klasičnog oblika stručnog usavršavanja u dualnom sistemu sa klasičnim elementima višeg obrazovanja univerzitetskih studija. 2009. godine – povezivanje svih visokoobrazovnih ustanova koje su sprovodile dualni model u Univerzitet kooperativnih studija Baden-Virtemberg (studenti su prvi put po završetku dualnih studija dobijali zvanje Bachelor).	Program obuhvata dva mjesta za učenje: kompaniju (80% vremena za učenje) i stručna škola (20% vremena za učenje). Obuka se odnosi na više od 200 zakonom priznatih zanimanja u oblasti trgovine, industrije, poljoprivrede, šumarstva... Polaznici nakon obuke polažu pripravnčki ispit iz praktičnog i teorijskog dijela.	Model dualnog visokog obrazovanja je jasno strukturiran i diferenciran na različitim nivoima; podijeljen na viši nivo stručnog obrazovanja (VET) i tercijarni nivo profesionalnog obrazovanja koji je nadgradnja na VET nivo.
Prednosti i nedostaci dualnog visokog obrazovanja	Utiču na regionalnu ekonomiju i politiku tržišta rada, te doprinose i stabilizaciji tržišta rada. Studenti studiraju na univerzitetu i uče kroz rad u državno priznatim kompanijama – naizmjenična primjena faze učenja i praktične obuke. Od početka prakse studenti primaju plate, odnosno naknada se zasniva na kolektivnom ugovoru.	Švajcarski model obezbjeđuje profesionalce sa specifičnim kompetencijama i priprema ih za visoke tehničke ili menadžerske pozicije.	Nemogućnost dodjeljivanja doktorata i master diploma (dualne studije na magistarskom nivou u Njemačkoj još uvijek su vrlo rijetke).

Na osnovu tabelarnog pregleda može se zaključiti da su sistemi obuke Austrije, Njemačke i Švajcarske strukturno slični Pilz (2012, 2017). *Štutgartski model* dualnog obrazovanja vrlo brzo bio je prihvaćen među studentima i implementiran na mnogim visokoobrazovnim ustanovama. Njihov uspjeh inspirisao je i druge visokoobrazovne ustanove, kao što su pojedine u Berlinu, Tiringiji i Saksoniji, da uvedu ovakav sistem obrazovanja. Graf (2016) naglašava da je prema (Hall i Soskice 2001; Rothe 2001) za navedene zemlje karakteristično koordinisano tržište ekonomije koje je poznato po svojim opsežnim sistemima obuke za dualno obrazovanje. Početna stručna obuka kolektivno se organizuje kroz saradnju firmi, države, kao i posredničkih udruženja – poslodavci i sindikati (Busemeyer, 2009; Busemeyer and Trampusch, 2012). Za Austriju, Njemačku i Švajcarsku karakteristična je institucionalna podjela između sistema stručnog obrazovanja i obuke (VET) i akademskog ili visokog Sistema obrazovanja sistem (HE). Određen broj eksperata podjelu između VET-a i visokog obrazovanja posmatraju kao obrazovni raskol (Baethge, 2006). Dualni studijski programi povezuju principe naučnosti i povezanosti teorije i prakse, te kombinuju institucionalne i organizacione elemente iz oblasti stručnog i visokog obrazovanja. Pri tome se vodi računa o usklađenosti nastavnih planova i programa, nastavnog osoblja (predavač, trener iz industrije i nastavnik iz stručnih škola) ili strukture finansiranja (Graf, 2016).

Evropske reforme, poput Bolonjskog i Kopenhaškog procesa, podstiču veću mobilnost između stručnog obrazovanja i visokog obrazovanja te utiču na smanjenje društvenih nejednakosti povezanih sa obrazovnim mogućnostima (Powell and Solga, 2010; Graf, Lassnigg and Powell, 2012; Bernhard, Graf and Powell, 2013; Solga, Protsch, Ebner and Brzinsky-Fay, 2014). Graf (2016) naglašava da je projekat „Implementacija dualnog sistema visokoškolskih studija na stranim univerzitetima“ tokom 2014, 2015, 2016. i 2017. godine rasvijetlio brojna pitanja o stvarnom stanju dualnog sistema visokog obrazovanja na univerzitetima u Njemačkoj. U projektu su prezentovani podaci o organizaciji, strukturi i dizajnu studijskih i kooperativnih državnih univerziteta u okviru dualnog sistema. Cilj projekta bio je pružiti smjernice za uspostavljanje i razvoj dualnog sistema visokog obrazovanja na stranim univerzitetima jer „statistički podaci iz zemalja Zapada koje imaju razvijene dualne modele studija ukazuju da 60-70% polaznika ovih studija idu direktno ka poslu nakon završetka studija koji im daje odličnu kombinaciju stručnih, transverzalnih i generičkih znanja i kompetencija koje poslodavci traže” (Petković, 2021: 350).

Posljednjih godina dualni sistem visokog obrazovanja dobija na važnosti kako u Njemačkoj, tako i na širem međunarodnom planu. Prema podacima Federalnog zavoda za stručno obrazovanje i osposobljavanje (BIBB), broj uključenih studenata u ovom modelu studiranja u Njemačkoj porastao je sa nešto ispod 40.000 na 100.000 u roku od deset godina. Sve veći broj poslodavaca cijeni dualni sistem studiranja koji ne samo da postiže bolju ravnotežu između visokog obrazovanja i potreba tržišta rada, nego i olakšava regrutaciju i zadržavanje studenata kao potencijalnih najboljih ljudi ili rukovodećeg osoblja. Preduzeća takođe vide visok nivo praktičnosti u okviru programa visokog obrazovanja koji integriše stručno obrazovanje i obuku kao ključni faktor njihovog budućeg ekonomskog uspjeha (Hesser, 2018). Preduzeća i industrijske organizacije u svim svojim diskusijama ističu da promjena prema sistemu visokog obrazovanja treba da je specijalistički praktična i orijentisana ka tržištu rada. To pretpostavlja detaljno ispitivanje uslova razvojne politike u sektoru visokog obrazovanja, jer prema Grafu (2016) profil mnogih univerziteta koji nude master kurseve izrazito je istraživački orijentisan. Ustanovljeno je da pojedini aspekti u okviru dualnog sistema studija ne ispunjavaju uslove na univerzitetu. U tehničkim predmetima, na primjer, obim matematičkog obrazovanja na kooperativnom državnom univerzitetu je samo otprilike 50% onog koji se predaje na univerzitetu. Zbog toga se kandidati sa kvalifikacijom bačelor iz dualnog sistema upisuju na master kurs samo pod određenim uslovima.



Evropska unija je tokom 2018. godine donijela Preporuke Evropske unije za obrazovanje kombinovano sa praksom gdje je naglašeno da „države članice bi trebale, u skladu s nacionalnim zakonodavstvom i u bliskoj saradnji stakeholderima, razviti programe dualnog obrazovanja na temelju kriterija za kvalitetno i efikasno dualno obrazovanje” (Petković, 2021: 353). Neophodno je omogućiti da su u skladu sa potrebama tržišta rada i od koristi studentima i poslodavcima. Kriterijumi navedeni u Preporuci Evropske unije odnose se na kriterijume uslova učenja i rada i kriterijume za okvirne uslove.

Kriterijume za uslove učenja i rada života čine pisani ugovor, rezultati učenja, pedagoška podrška, učenje u stvarnim radnim uslovima, plata ili naknada, socijalna zaštita i radni, zdravstveni i sigurnosni uslovi (European Framework for Quality and Effective Apprenticeships: Questions and Answers, 2018). U Njemačkoj, Austriji i Švajcarskoj posebna pažnja je posvećena ispunjavanju kriterijuma pisani ugovor koji pretpostavlja definisanje prava i obaveza stranaka povezanih sa osposobljavanjem i radom, odnosno sklapanjem pisanog ugovora između poslodavca, polaznika i ustanove za strukovno osposobljavanje prije početka dualnog obrazovnog procesa. U fokusu dualnog visokog obrazovanja u Njemačkoj, Austriji i Švajcarskoj je ispunjavanje kriterijuma koji se odnosi na rezultate učenja – na definisanje skupa sveobuhvatnih rezultata učenja usmjerenih na postizanje ravnoteže između posebnih vještina potrebnih za određeni posao i ključnih kompetencija kojima se podupiru lični razvoj i prilike za cjeloživotnu karijeru polaznika obrazovanja radi prilagođavanja promjenjivim modelima karijere. Kriterijum rezultati učenja nije ostvariv bez kriterijuma pedagoška podrška koji podrazumijeva angažovanje voditelja osposobljavanja u preduzećima koji bi imali zadatak blisko saradivati s pružaocima strukovnog obrazovanja i osposobljavanja i nastavnicima. Polaznicima učenja daju se smjernice i osigurava uzajamna i redovna povratna informacija. Za studente dualnog obrazovanja Njemačke, Austrije i Švajcarske omogućeno je učenje na radnom mjestu (minimum pola trajanja dualnog obrazovanja) i praktičan rad u inostranstvu. Kriterijum učenje u stvarnim radnim uslovima ostvariv je za gore navedene zemlje. Među kritičarima dualnog visokog obrazovanja u gore navedenim zemljama vlada mišljenje da treba sistemski pristupiti ispunjavanju kriterijuma plata i/ili naknada, kao i kriterijuma socijalna zaštita. Polaznicima dualnog obrazovanja neophodno je obezbijediti platu i/ili naknadu u skladu s nacionalnim ili sektorskim zahtjevima ili kolektivnim ugovorima, ako postoje, te uzimajući u obzir podjelu troškova između poslodavaca, polaznika i javnih tijela, kao i pravo na socijalnu zaštitu, uključujući nužno osiguranje u skladu sa nacionalnim zakonodavstvom. Takođe je neophodno obezbijediti radne, zdravstvene i sigurnosne uslove – radno mjesto za dualno obrazovanje trebalo bi biti u skladu s relevantnim propisima o uslovima rada, posebno sa zakonodavstvom o zdravlju i sigurnosti na radu.

U okviru preporuka EU za dualni model studija nalaze se i kriterijumi za okvirne uslove: regulatorni okvir, uključenost socijalnih radnika, podrška preduzećima, fleksibilni putevi učenja i mobilnost, profesionalno usmjeravanje i osvješćivanje, transparentnost i osiguranje kvaliteta i praćenje osoba s diplomom. Pod kriterijumom regulatorni okvir podrazumijeva se uspostavljanje jasnog i usklađenog regulatornog okvira utemeljenog na pravednom i ravnopravnom partnerstvu, te na strukturiranom i transparentnom dijalogu svih relevantnih aktera. Ovaj kriterijum obuhvata uključivanje postupaka akreditacije za preduzeća i radna mjesta koja se nude za dualno obrazovanje. Kriterijum podrška preduzećima pretpostavlja pružanje finansijske i/ili nefinansijske podrške malim i srednjim preduzećima te mikropreduzećima, na temelju podjele troškova između poslodavaca, polaznika studija i javnih tijela, čime bi dualno obrazovanje za preduzeća bilo troškovno prihvatljivo. Logično je pretpostaviti da će preduzeća biti zainteresovana za učešće u ostvarivanju dualnog obrazovanja ukoliko su troškovi koje imaju niži od prihoda koji se ostvaruju radnim angažovanjem studenata/praktikanta i/ili ukoliko ostvaruju određenu korist kojom se

kompenzuju uložena sredstva, u šta, na primer, spada mogućnost praćenja i selekcije najuspješnijih studenata/praktikanata i njihovo zapošljavanje (Valiente & Scandurra, 2017). Ostvarivanje kriterijuma fleksibilni putevi učenja i mobilnost pretpostavlja da se u zahtjevima za dobivanje mjesta za dualno obrazovanje uzima u obzir relevantno informalno i neformalno učenje. Vođenje dualnog obrazovanja prema nacionalno priznatoj kvalifikaciji u skladu s Evropskim kvalifikacionim okvirom 4 stvari stvari i druge prilike za učenje na nivou visokog obrazovanja i osposobljavanja, kao i za razvoj karijere. Pri tome se naglašava značaj transnacionalne mobilnosti polaznika koja bi trebala biti sastavnica kvalifikacija stečenih dualnim obrazovanjem. Kriterijum profesionalno usmjeravanje i osvještavanje podrazumijeva da se tokom dualnog obrazovanja polaznicima omogući profesionalno usmjeravanje, mentorstvo i podrška kako bi se postigli uspješni rezultati i smanjio broj odustajanja.

Njemačka, Austrija i Švajcarska aktivnostima za informisanje i osvještavanje stanovništva promovišu dualno obrazovanje. Pod kriterijumom transparentnost pretpostavlja se transparentnost ponuda za dualno obrazovanje – pristup tim ponudama u državama članicama i između njih osigurava se uz podršku javnih i privatnih službi za zapošljavanje, prema potrebi, upotrebom alata Unije kao što je EURES. Kriterijum osiguranje kvaliteta i praćenje osoba s diplomom odnosi se na uspostavljanje metode osiguranja kvaliteta u skladu s Evropskim referentnim okvirom za osiguranje kvaliteta u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju, kao i valjanu te pouzdanu procjenu rezultata učenja. Ovaj kriterijum odnosi se i na osiguranje i praćenje zapošljavanja i napretka u karijeri polaznika studija.

Nivo primjenjivosti 14 kriterijuma pokazuje da je značajno manje od 50% provođenja istih imaju Belgija, Bugarska, Hrvatska, Kipar, Estonija, Finska, Francuska, Grčka, Mađarska, Latvija, Litvanija, Poljska, Portugal i Rumunija, dok su na nivou 50-60% provođenja 14 kriterija šest zemalja EU (Češka, Malta, Holandija, Slovačka, Španija i Švedska). Osam zemalja ima nivo primjene više od 65% (Austrija, Danska, Njemačka, Irska, Italija, Luksemburg, Slovenija i UK) (European Framework for Quality and Effective Apprenticeships: Questions and Answers, 2018). Njemačka, Austrija i Švajcarska kontinuirano promovišu vlastite dualne modele visokog obrazovanja zemljama u tranziciji i pokazuju spremnost za pružanje neophodne podrške i pomoći svim zainteresovanim zemljama (Graf, 2016). Projektni rad na Tajlandu i Kazahstanu od 2015. do 2017. godine otkrio je veliki interes za promovisanje dualnog sistema visokog obrazovanja među menadžerima i potvrdio da modeli dualnog obrazovanja Njemačke, Austrije i Švajcarske pozitivno utiču na regionalnu ekonomiju i politiku tržišta rada. Modeli dualnog obrazovanja Njemačke, Austrije i Švajcarske značajno doprinose stabilizaciji tržišta rada.

## **Dualno obrazovanje u Bosni i Hercegovini i zemljama regiona**

Vera Spasenović (2013) naglašava da su još početkom XX poznati komparativisti (Sadler i Kandel) naglašavali da se obrazovni sistemi, odnosno njegovi segmenti ne mogu kopirati, odnosno prenositi u drugu sredinu, zbog razlika u političkom, kulturnom i ekonomskom kontekstu. Nastanak i razvoj dualnog obrazovanja u određenim zemljama rezultat je određenih istorijskih okolnosti i u tom smislu je društveno, politički i ekonomski uslovljeno (Langthaler, 2015).

Modeli dualnog obrazovanja u BiH pretpostavljali bi modele koji spajaju formalno, univerzitetsko obrazovanje i neformalno sticanje primjenljivih stručnih znanja i vještina radom studenta na praktičnim problemima u firmama. Postavlja se pitanje u kojoj mjeri je moguće ostvariti kriterijume iz Preporuka Evropske unije za obrazovanje kombinovano sa praksom? Predloženi kriterijumi su u „najvećoj mjeri nedostižni i za većinu članica EU kako pokazuju njihove analize to je jasno da i mi u BiH i regionu se nalazimo tek na početku” (Petković, 2021: 354). Pred Bosnom

i Hercegovinom su određeni izazovi usmjereni na sprovođenje dualnog obrazovanja – oni su prvenstveno vezani za zakonske regulative, funkciju i ciljeve dualnog obrazovanja; ostvarivanje saradnje između države i socijalnih partnera; društveni status stručnog obrazovanja i zainteresovanost preduzeća za učešće u dualnom obrazovanju. U Bosni i Hercegovini ne postoje entiteski ili kantonalni zakoni koji bi omogućili odvijanje dualnog studija. Neki članovi su primjenjivi, ali je većina napisana za „*akademski model studija* i ugurivanje dualnog modela studija u ovakav zakon samo bi još više *razvodnile* i ovakav Zakon. Pisani ugovor ključnih aktera procesa dualnog obrazovanja (fakultet-poslovni sektor-student) moguće je lako napisati ali njemu mora prethoditi zakonsko i podzakonsko definisanje brojnih elemenata (od obima prakse, načina realizacije praktične nastave, fabričkog mentorstva, uslova izbora za voditelje mentorstava/prakse, plaćanja rada, osiguranja, sigurnosti na radu, učenja u stvarnim radnim uslovima, benefita za kompanije, socijalne zaštite, i dr.)” (Petković, 2021: 355). Neki od navedenih izazova predstavljaju ograničavajuće okolnosti za sve kojima je namjera uvođenje dualnog obrazovanja prema obrascu modela drugih zemalja. Petković (2021) naglašava da se do preporučenog modela studija bilo da su u pitanju tehničke nauke, ili neko drugo naučno polje, ne može doći samo donošenjem zakona. Uvođenje dualnog obrazovanja pretpostavlja koncizan i kontinuiran rad. „U tom smislu preporuka je da se krene sa manjim fondom sati ili respektivno ECTS bodova u prvim godinama provedbe (npr. do 20% fabričke nastave u prvim godinama primjene) koje bi se onda sa svakim inoviranjem nastavnih planova i programa (curriculumuma) podizale npr. po 10% do dostizanja nivoa od 50-60% nastave koja bi se odvijala u fabričkom okruženju” (Petković, 2021: 355).

Izazovi akademske prirode predstavljaju novi pristup učenju i poučavanju, odnosno ostvarivanje ciljeva dualnog obrazovanja usmjereno je na pripremanje kvalitetno obučениh radnika sa širim opsegom kompetencija – ne samo onih potrebnih za obavljanje radnih zadataka specifičnih za određenu kompaniju koji mogu da ostvare različite uloge i da odgovore na promjenljive potrebe svijeta rada (Euler, 2013). U kriterijumu 4 (preporuke EU) učenje u stvarnim radnim uslovima preporučuje se da minimalno 50% nastave (učenja) obavlja u poslovnom sektoru što podrazumijeva kompletno restrukturiranje Nastavnih planova i programa (NPP) odnosno curriculumuma na svakom predmetu. „To podrazumijeva da se klasični fakultetski asistenti u velikoj mjeri trebaju transformisati na fabričke asistente ili razvijati modele asistenata na fakultetima (sa vježbama na fakultetu obima 10-20% predmeta), asistenta u poslovnom sektoru (obima cca 40-60% nastave) i predavanja na fakultetima (obima cca 30% nastave na jednom predmetu)“ (Petković, 2021: 355). Pri tome ne smije izostati pomoć preduzećima (posebno MSP i mikro-preduzećima), fleksibilni putevi učenja, mobilnost, profesionalno usmjeravanje, učenje i promocija kod stanovništva o dualnom modelu, transparentnost kao i osiguranje kvaliteta i praćenje osoba sa diplomom. „Posebno je bitno naglasiti da polaznicima dualnog studija treba jasno otvoriti perspektive da oni koji su nadareni i vrlo uspješni u školovanju i posle u radu u kompanijama, nisu zauvijek zatvorena vrata za dalje školovanje i napredovanje u karijeri“ (Petković, 2021: 355). Eksperti upozoravaju da preduzeća koja pružaju obuku ne mogu zaposliti sve studente/praktikante i stoga je važno da karakter obuke koja se stiče ne bude ograničavajući faktor za kasnije snalaženje na tržištu rada. Ne treba zanemariti činjenicu da dualno obrazovanje kao vid ostvarivanja stručnog obrazovanja i kao segment obrazovanja uopšte, nema samo ulogu pripremanja za svijet rada, nego treba da doprinese i razvoju individualnosti, građanske odgovornosti, nezavisnosti u donošenju životnih odluka u različitim sferama života (priprema za život) (Spariosu i Bodroški Spariosu, 2017). Za jedno društvo važno je da definiše kakva su mu očekivanja od obrazovanja i koju funkciju ono treba da ima, jer usmjerenost na potrebe tržišta rada (tj. potrebe poslodavaca i kompanija) ne bi smjela da istisne zadovoljavanje ličnih i društvenih potreba (Spasenović, 2017).

Saradnja između države i socijalnih partnera kompleksan je problem jer pretpostavlja uspostavljanje konsenzusa u pogledu kreiranja i sprovođenja politike obrazovanja u ovom domenu. Međutim veoma je teško očekivati uspostavljanje partnerskih odnosa među različitim socijalnim partnerima u zemljama u kojima ne postoji tradicija saradnje između države i privrede i gdje ne postoji razrađen sistem. U Njemačkoj ili Austriji komore i sindikati imaju značajnu ulogu u sprovođenju dualnog obrazovanja što u nekim drugim zemljama nije slučaj. Alternativu bi mogao da predstavlja labaviji vid saradnje koji bi u tom slučaju mogao da podrazumijeva razmjenu informacija, konsultativni proces i davanje preporuka u koncipiranju i realizaciji dualnog obrazovanja (Euler, 2013). Za Veru Spasenović (2017) institucionalizovano uključivanje različitih socijalnih partnera potrebno je ne samo da bi se obezbijedili uslovi za funkcionisanje dualnog obrazovanja (npr. regulativa kojom se definišu zahtjevi u pogledu kurikuluma, obaveze poslodavaca, kvalifikacije nastavnika i instruktora, sadržaj i način sprovođenja ispita itd.), nego i radi ostvarivanja nadzora nad realizacijom dualnog obrazovanja. Mehanizmi kontrole su posebno značajni kada je reč o zaštiti prava i interesa samih studenata/praktikanata (npr. da li poslodavac poštuje sve svoje obaveze u skladu sa legislativom u pogledu uslova rada, kvaliteta obuke, broja radnih sati koje ostvaruje student/praktikant, isplate finansijskih sredstava i sl.). Zainteresovanost poslodavaca za učešće u dualnom obrazovanju zavisi i od unutrašnjeg stanja u preduzeću, opšte ekonomske situacije, podsticaja (olakšica) koje entiteti/kantoni obezbjeđuju. Razvijanje modela dualnog visokog obrazovanja u skladu sa sopstvenim obrazovnim, društvenim i ekonomskim ciljevima i potrebama vodi ka efikasnoj kombinaciji prakse u okviru preduzeća i teorije u okviru univerziteta. Kao dobar primjer navodimo Univerzitet u Sarajevu koji je pokrenuo prvi studij Dentalne higijene u trajanju od tri godine (180 ECTS). Ovaj studijski program koncipiran je na principima dualnog obrazovanja na Stomatološkom fakultetu sa klinikama Univerziteta u Sarajevu i školovaće buduće dentalne higijeničare.

U okviru Erasmus plus „Jačanje kapaciteta za implementaciju dualnog obrazovanja u Bosni i Hercegovini – DUALSCI” (2020-2023) u Sarajevu održan je 2022. godine Forum Dualnog obrazovanja u BiH. Na forumu su razmijenjena mišljenja i iskustva o procesu implementacije dualnog obrazovanja u BiH, te predstavljeni rezultati DUALSCI projekta. Predstavnici partnera projekta, kompanija i javnog sektora konstatovali su da je zakonski okvir i usklađenost svih zakona i podzakonskih akata poprilično limitiran i stvara velike izazove u organizaciji dualnih studija (pretpostavlja uključivanje visokog obrazovanja, poslodavca te ostalih aktera i donosilaca odluka).

U pojedinim zemljama regiona (Srbija) nakon utvrđivanja prioriteta oblasti pristupilo se zakonskoj legislativi odnosno usvojen je Zakon o dualnom obrazovanju u visokom obrazovanju kao i drugi podzakonski akti i dokumenta. Pristupilo se izradi strategija aktivnog uključivanja socijalnih partnera u osmišljavanje i provođenje programa dualnog obrazovanja. Učešće poslodavaca u obrazovanju i formiranju budućih kadrova doprinosi ne samo smanjenju troškova nego i lakšem pronalasku kvalifikovane radne snage. Zakon o dualnom modelu studija u visokom obrazovanju (2019) reguliše osnovna pitanja vezana za definisanje sadržaja i načina realizacije ovog modela, prava i obaveza studenata, poslodavaca i visokoškolskih ustanova i slično. Cilj zakona usmjeren je na povećanje relevantnosti obrazovanja, modernizaciju nastavnog procesa kroz saradnju sa privrednom i usvajanje modernih tehnoloških dostignuća. U zakonu su jasno definisani ciljevi dualnog modela obrazovanja: obezbjeđenje uslova za sticanje, usavršavanje i razvoj kompetencija studenata u skladu s potrebama tržišta rada; doprinos jačanju konkurentnosti privrede Republike Srbije; obezbjeđenje uslova za lakše zapošljavanje po završenom visokom obrazovanju; obezbjeđenje uslova za dalje obrazovanje i cjeloživotno učenje, razvijanje preduzimljivosti, inovativnosti i kreativnosti svakog pojedinca radi njegovog profesionalnog i karijernog razvoja; obezbjeđenje uslova za lični, ekonomski i opšti društveni razvoj; razvijanje sposobnosti za timski

rad i osećaj lične odgovornosti u radu; razvijanje svijesti o važnosti zdravlja i bezbjednosti, uključujući bezbjednost i zdravlje na radu; razvijanje sposobnosti samovrednovanja i izražavanja sopstvenog mišljenja kao i samostalnog donošenja odluka; promovisanje društveno odgovorne uloge poslodavca u društvu. „Također, ovim zakonom je definisano da i aktivna nastava i učenje kroz rad moraju biti zastupljeni kroz najmanje 450 časova godišnje prosečno na nivou celog studijskog programa. Student tokom učenja kroz rad može da ostvari saradnju sa jednim ili više poslodavaca, u zavisnosti od studijskog programa, i da na taj način uči radeći u stvarnom radnom okruženju“ (Obradović i Dmitrović, 2022: 353). Ministarstvo prosvjete, nauke i tehnološkog razvoja Srbije je u saradnji „sa domaćim i stranim poslodavcima definisalo plan za sprovođenje dualnog modela obrazovanja, a takođe intenzivno radi i na promotivnim aktivnostima i metodologiji za njegovu primenu. Osim toga, obezbedilo je način praćenja i ocenjivanja ovog modela, kako bi se imao uvid u postignute rezultate studenata, kao i njihove mogućnosti prilikom izlaska na tržište rada“ (Obradović i Dmitrović, 2022: 353). Određen broj visokih strukovnih škola u Srbiji pokazao je interesovanje za prilagođavanje svojih programa ovakvom načinu studiranja. Brojne inostrane kompanije dale su značajan doprinos procesu prilagođavanja studijskih programa. Zainteresovanost su pokazale i kompanije iz Srbije. Oblasti u kojima je najviše zastupljen ovaj model obrazovanja u Srbiji su: poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane, šumarstvo i prerada drveta, geologija, rudarstvo i metalurgija, mašinska i metaloprerađivačka, elektrotehnika, tekstil i koža, geodezija i građevinarstvo, saobraćaj, trgovina, ugostiteljstvo i turizam, hemija, nemetali i grafika (Grujić, 2021). Studenti putem dualnog obrazovanja stiču neophodne vještine putem kojih unapređuju svoje kompetencije što otvara mogućnost da ih poslodavac zaposli nakon završenih studija. Jedan od najznačajnijih motiva za dualno studiranje predstavlja pravo studenta da ostvari određenu naknadu za praktičan rad. „Dakle, ovakav model obrazovanja, iako zahteva više zalaganja i napora, omogućava studentima da steknu praktične veštine i sposobnosti, što će im dalje olakšati izlazak na tržište rada, nakon završenih studija. Dalje, oni će steći kompetencije za upravljanje karijerom, preduzetništvo i doživotno učenje“ (Obradović i Dmitrović, 2022: 353). Sa primjenom modela dualnog studija u Srbiji krenulo se 2021/2021. godine na univerzitetima u Beogradu (Mašinski fakultet – studij iz oblasti Vazduhoplovnog mašinstva) i Novom Sadu (Poljoprivredni fakultet – Pejzažna arhitektura). U Srbiji su akreditovana 32 studijska programa na devet visokoškolskih ustanova, kao i 75 akreditovanih kompanija koje su uključene u ovaj model studiranja uz rad.

Visoko obrazovanje u Crnoj Gori okarakterisano je kao jedan širi okvir baziran na tripartitnom ugovoru kojim bi se uređivali odnosi svih strana u procesu: studenata, visokoškolskih ustanova i poslodavaca. Stoga eksperti obrazovanja u Crnoj Gori ističu da dualni model obrazovanja omogućava da se na pojedinačnoj osnovi uređuju prava i obaveze između tri strane u zavisnosti od specifičnih zahtjeva prakse, kako sa stanovišta studenta i visokoškolske ustanove, tako i sa stanovišta poslodavaca. Program stručne prakse dio je ERASMUS PLUS projekta DUALMON “Jačanje kapaciteta za implementaciju dualnog visokog obrazovanja u Crnoj Gori”(2021) koji se realizuje na Ekonomskom fakultetu u cilju poboljšanja kompetencija studenata visokog obrazovanja u Crnoj Gori. Realizacija programa ostvaruje se kroz razvoj generičkog modela dualnog obrazovanja (DUALMON) i pravnog okvira za uvođenje dualnog obrazovanja usmjerenog na pružanje podrške različitim potrebama i interesima: studenata, kompanija i institucija visokog obrazovanja u zemlji, kao i davanje preporuke za sprovođenje dualnog obrazovanja u cijeloj Crnoj Gori. U okviru projekta planiraju se i realizuju aktivnosti studijskih posjeta drugim zemljama s intencijom boljeg upoznavanja sa praksom dualnog obrazovanja u visokom obrazovanju u drugim zemljama i učešću u dijalogu o pravcima razvoja dualnog obrazovanja u visokom obrazovanju u Crnoj Gori (učesće Fakulteta za pomorstvo u realizaciji pilot studija dualnog obrazovanja). U Hrvatskoj se preko EU projekata na visokoškolskim

ustanovama uvode pilot programi – dvostruki dodiplomski inženjerski program u Hrvatskoj, Bugarskoj i Rumuniji obučava industrijske mentore onome što trebaju znati da bi uspješno obučavali i nadzirali studente tokom boravka u njihovim preduzećima).

Savremeni pristup dualnom visokom obrazovanju u zemljama regiona odnosi se na regulisanje odnosa studenta, visokoškolske ustanove i poslodavaca, obezbjeđivanje prostora za praksu u rasporedu redovne nastave, adekvatno praćenje i vrednovanje prakse od strane stručnih lica (broj ECTS kredita). Erasmus projekti u Bosni i Hercegovini i zemljama regiona otvaraju prostor za provođenje pilot projekata i realizaciju programa dualnog visokog obrazovanja u cilju popularizacije, prihvatanja i diseminacije ovog vida obrazovanja. Namjera je da se univerzitetima približe, te prezentuju provjerena i u praksi potvrđena saznanja i iskustva zapadnih zemalja o dualnom visokom obrazovanju.

## **Zaključak**

Visokoobrazovne institucije u dualnom sistemu usko su povezane sa privredom i omogućavaju obuku pojedinaca za određeno zanimanje, uz istovremeno pružanje teorijskih znanja. Međutim nisu svi sektori obrazovanja jednako prilagodljivi dualnom modelu studija i stoga je EU posebno izdvojila 6 oblasti za koje će podržati evropska partnerstva u razvoju dualnih studija (automobilska industrija, odbrana, pomorske tehnologije, svemirske-geo informatika, tekstilna industrija, odjeća od kože i obuća te turizam). Ova lista je oktobra 2017. godine dopunjena sa još 6 područja (konstrukcije, čelik i papir, zelene tehnologije i obnovljivi izvori energije, aditivna proizvodnja i pomorski saobraćaj) (Petković, 2021).

Modeli dualnog obrazovanja na visokoškolskim ustanovama evropskih zemalja (Njemačka, Austrija i Švajcarska) gradili su se godinama i teško da mogu biti cjelovito rješenje ne samo za visokoškolske ustanove u Bosni i Hercegovini, nego i za zemlje regiona. Uglavnom nezadovoljavajući rezultati u razvijanju dualnog obrazovanja po uzoru na tuđe modele (80-ih i 90-ih godina prošlog vijeka) doprinijeli su uverenju da se ovaj model stručnog obrazovanja ne može direktno preuzeti od drugih zemalja. Od svake zemlje u regionu, pa i od Bosne i Hercegovine očekuje se da razvija vlastite modele dualnog obrazovanja koji bi bili u skladu sa ekonomskim, obrazovnim i državnim nivoom i regulativom. Za evropsku komisiju učenje zasnovano na radu pretpostavlja aktivno učešće kompanija u procesu dualnog obrazovanja, u organizaciji prostora za njegovu realizaciju, prijemu studenata u kompanije i saradnju sa fakultetima i školama. Jedan od glavnih problema sa kojima se suočavaju evropske zemlje koje žele da unaprijede svoje prakse učenja zasnovanog na radu, a u okviru svojih obrazovnih sistema odnosi se na podsticanje stvaranja i pronalaska pozicija za koje se studenti obučavaju. Iskustva evropskih zemalja pokazuju da uključenost kompanija (njihov broj i kvalitet) u proces dualnog obrazovanja uglavnom zavisi od toga kakvu će korist imati kompanija.

U Bosni i Hercegovini i zemljama regiona (Srbija, Crna Gora, Hrvatska..) u fokusu je problematika dualnog obrazovanja koje spaja formalno, univerzitetsko obrazovanje i neformalno sticanje primjenljivih stručnih znanja i vještina radom studenta na praktičnim problemima u firmama. Reforma visokog obrazovanja pretpostavlja detaljnu analizu načina uvođenja dualnog obrazovanja u visokoškolske ustanove, izbor obrazovnih profila u okviru određenih privrednih sektora te provođenje pilot-projekata. Kako definisati sektorske prioritete u Bosni i Hercegovini? „Sigurno je da zemlja sa 3.5 miliona stanovnika, limitiranim resursima visokoškolskih organizacija i ograničenom poslovnom djelatnošću ne može ići u desetine takvih programa“ (Petković, 2021) i stoga bi se bilo dobro usmjeriti na oblasti metaloprerade, drvoprerade, zelenih tehnologija i

obnovljivih izvora energije, tekstilne industrije, odjeće od kože i obuće, hotelijerstva i turizma, poljoprivredno-prehrambenog sektora te IT sektora. Nakon provedenog pilot projekta dobiće se stvarno stanje i u skladu sa tim će se odrediti prioriteta područja primjene dualnog visokog obrazovanja. „S obzirom na stanje poslovnog sektora niti jedna zemlja ne može sve studijske programe imati u akademskom i strukovnom modelu. Zato je pravilno prepoznavanje potencijala poslovnog sektora svakog regiona u kome univerzitet radi ključno za definisanje nacionalnih kriterija obrazovanja u ovom sektoru (Petković, 2021: 355). Takođe, uvođenje dualnog visokog obrazovanja pretpostavlja temeljnu razradu regulative, razvoj institucionalnih kapaciteta i uključivanje socijalnih partnera u proces donošenja odluka. Ovaj vid visokog dualnog obrazovanja omogućava studentima da stiču praktične vještine i sposobnosti – omogućava im se lakši izlazak na tržište rada. Poslodavci učestvuju u procesu obrazovanja i formiranja budućih kadrova utiču na smanjenje troškova i olakšan pronalazak kvalifikovane radne snage. Da li se dualnim obrazovanjem znatno snižava obrazovni prag i smanjuju kompetencije mladih? Pred obrazovnim ekspertima je zadatak da kreiraju modele dualnog visokog obrazovanja koji će biti u skladu sa principima modernizacije, racionalizacije i internacionalizacije visokog obrazovanja. Kvalitetno kreirani modeli stvaraju uslove za usavršavanje i razvoj kompetencija u skladu sa tržištem rada. Oni doprinose jačanju konkurentnosti privrede, lakšem zapošljavanju mladih nakon završenih studija (ostanak u zemlji) te daljem obrazovanju i cjeloživotnom učenju.

## Literatura

- Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. Göttingen: Soziologisches Forschungsinstitut.
- Bernhard, N., Graf, L. & Powell, J. J. W. (2013) Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Wandel im Verhältnis von Berufsbildungs- und Hochschulsystemen in Deutschland, Frankreich und Österreich. IN Soeffner, H.- G. (Ed.) Transnationale Vergesellschaftungen: Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010. Wiesbaden, Springer VS.
- Busemeyer, M.R. (2009). Asset Specificity, Institutional Complementarities and the Variety of Skill Regimes in Coordinated Market Economies. *Socio-Economic Review* 7(3): 375–406.
- Busemeyer, M. R., and Trampusch, C. (2012). *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press.
- Council Recommendation of 15 March 2018 on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships (2018).
- „Jačanje kapaciteta za implementaciju dualnog obrazovanja u Bosni i Hercegovini” – DUALSCI 2020 –2023. <https://dualsci.unze.ba/> očitano 28. 2. 2022. godine u 15:17
- „Jačanje kapaciteta za implementaciju dualnog visokog obrazovanja u Crnoj Gori” – DUALMON 2021. <https://www.dualmon.ucg.ac.me/> očitano očitano 3. 3. 2023. godine u 12:30
- Euler, D. (2013). *Germany’s Dual Vocational Training System: A Model for Other Countries?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- European Commission (2012). *Apprenticeship Supply in the Member States of the European Union*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Grujić, G. (2021). Dual Education in the Republic of Serbia, *Chinese Business Review*. 20 (4), 140–147.

- Graf, G., Lassnigg, L., Powell, J.W, (2012). Austrian Corporatism and Gradual Institutional Change in the Relationship between Apprenticeship Training and School-based VET. In *The Political Economy of Collective Skill Formation*, edited by Marius R. Busemeyer and Christine Trampusch (150–178).
- Graf, L. (2016). The rise of work-based academic education in Austria, Germany and Switzerland. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(1), 1–16.
- Hall, P. A., and Soskice, D. (2001). *Varieties of Capitalism*. New York: Oxford University Press.
- Hesser, W. (2018). Implementation of a dual system of higher education within foreign universities and enterprises. Helmut Schmidt University, Hamburg.
- Langthaler, M. (2015). *The Transfer of the Austrian Dual System of Vocational Education to Transition and Developing Countries: An Analysis from a Developmental Perspective*. Vienna: Austrian Foundation for Development Research.
- Obradović, J. i Dmitrović, M. (2022). Dualno visoko obrazovanje – simbioza teorije i prakse. *Zbornik radova Univerzitetsko obrazovanje za privredu* (352–355). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu Tehnički fakultet u Novom Sadu.
- Ozga, J., and Jones, R. (2006). Travelling and Embedded Policy: The Case of Knowledge Transfer. *Journal of Education Policy*. Vol. 21, No. 1, 1–17.
- Petković, D. (2021). Razvoj dualnog obrazovanja na BiH univerzitetima – jedan korak napred i dva nazad (349-358). Naučno-stručni skup sa međunarodnim učešćem ”QUALITY 2021”, Neum, B&H.
- Pilz, M. (2012). Modularisation of Vocational Training in Germany, Austria and Switzerland: Parallels and Disparities in a Modernisation Process. *Journal of Vocational Education & Training* 64 (2), 169–183.
- Pilz, M. (2017). Policy Borrowing in Vocational Education and Training (VET) – VET System Typologies and the “6 P Strategy” for Transfer Analysis. In M. Pilz (Eds.), *Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis: Lessons from Around the World* (473–490). Cham: Springer International Publishing.
- Powell, J. and Solga, H. (2010). Analyzing the Nexus of Higher Education and Vocational Training in Europe: A Comparative-institutional Framework. *Studies in Higher Education*. 35 (6): 705–721.
- Rothe, G. (2001). *Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Spasenović, V. (2013). *Školski sistemi iz komparativne perspektive*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Spasenović, V, (2017). Dualno obrazovanje: mogućnosti, pretpostavke i izazovi ostvarivanja. *IPI*, 411–421.
- Spariosu, T. i Bodroški Spariosu, B. (2017). Javno investiranje u stručno obrazovanje i obuku. *Andragoške studije*, 1, 87–110.
- Solga, H., Protsch, P., Ebner, C. and Brzinsky-Fay, C. (2014). *The German Vocational Education and Training System*. Berlin: WZB Berlin Social Science Center.
- Valiente, O. & Scandurra, R. (2017). Challenges to the Implementation of Dual Apprenticeships in OECD Countries: A Literature Review. In M. Pilz (Eds.), *Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis: Lessons from Around the World* (pp. 41–58). Cham: Springer International Publishing.
- Zakon o dualnom modelu studija u visokom obrazovanju, Službeni glasnik RS, broj 66/2019.



## MODERN APPROACH TO DUAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

### *Summary*

*The issue of the dual education system at the institutions of higher education is the focus of the education policies of many countries. Education experts stress that the dual education system has been characterized as a successful and forward-looking model, which combines formal, university education and informal acquisition of applicable technical skills through student work on practical problems in companies.*

*The paper aimed to analyze and review dual education models at the institutions of higher education in European countries (Germany, Austria, and Switzerland), as well as the evolution of the dual education system at the universities in Bosnia and Herzegovina and countries in the region.*

*Germany, Austria, and Switzerland face challenges of how to attune the existing dual education models to EU recommendations for dual study programs, i.e. how to innovate the current programs based on the criteria for quality and efficient dual education. These countries still aim to promote their dual education model in the future, as well as support and help the countries interested in this model. On the other hand, the development of dual education in Bosnia and Herzegovina and countries in the region is rather slow. Of all the countries in this region, only The Republic of Serbia adopted the Law on the dual model of studies in higher education and launched two dual study programs. In Bosnia and Herzegovina, there are conflicting opinions about dual education. Some believe that dual education is the key to increased employment, while others warn that it significantly lowers the educational threshold and reduces the competencies of young people. Therefore, it is necessary to carry out a complex analysis of the current situation at the institutions of higher education and to determine which areas allow the possibility of developing dual studies. The following steps concern the development of regulations for the creation of a dual education model by educational, social, and economic goals and needs, strengthening the capacity of higher education institutions, and involving social partners in the dual education decision-making process.*

**Key words:** *dual education system, institutions of higher education, contemporary approach*

Emina Jelešković<sup>30</sup>  
Internacionalni univerzitet u Sarajevu

*Stručni rad*  
*Professional paper*

# UČENJE O PODUČAVANJU: ULOGA REFLEKSIJE U RADU NASTAVNIKA ENGLESKOG JEZIKA

## *Sažetak*

*Nastavnici su stubovi obrazovnog sistema. Njihovo cjeloživotno učenje je preduslov za unapređenje prakse podučavanja i rada sa učenicima. Bitan segment učenja nastavnika je refleksija na vlastita iskustva u učionici, čime će steći ne samo nova znanja, već i samopouzdanje za budući rad, što je posebno bitno za mlade nastavnike na početku njihove karijere. Ovaj rad najprije razmatra značaj refleksije za nastavnike općenito, a posebno za nastavnike engleskog jezika. Slijedi analiza aktivnosti kroz koje je grupa od 10 studenata, budućih nastavnika engleskog jezika, učila o značaju refleksije za nastavnike. Studenti su pohađali predmet Fonetika engleskog jezika na Odsjeku za engleski jezik i književnost - nastavnički smjer Internacionalnog univerziteta u Sarajevu. U radu je primijenjena kvalitativna metoda opisa i analize aktivnosti održanih s ciljem jačanja svijesti studenata o značaju refleksije za rad nastavnika engleskog jezika. Rad se može okarakterisati kao akciono istraživanje kojim se žele ispitati stavovi studenata o refleksiji, kao i primjeri dobre prakse u obrazovanju budućih nastavnika. S ciljem upoznavanja budućih nastavnika engleskog jezika sa značajem refleksije za nastavničku profesiju, održane su sljedeće aktivnosti: mikro-nastava, refleksija na vlastitu mikro-nastavnu aktivnost, davanje povratnih informacija kolegama (peer review) i pisanje dnevnika refleksije. Studenti su najprije odabrali jednu temu iz oblasti fonetike engleskog jezika i pojedinačno održali 10-minutni čas na datu temu. Studenti su sami birali temu i uzrast učenika kojem su prilagodili planirani čas. Snimali svoje mikro-časove i imali zadatak da pregledaju snimku časa prije pisanja dnevnika refleksije. Ostali studenti su dali povratne informacije na svaki održani mikro-čas. Na kraju semestra studenti su odgovorili na kratki upitnik i podijelili svoje dojmove o spomenutim aktivnostima. Zaključujemo da studenti prepoznaju ulogu i značaj refleksije za nastavničku profesiju. Većina njih rado preuzima ulogu nastavnika u učionici, pri čemu pokazuju samostalnost, kreativnost i inovativnost.*

*Ključne riječi: refleksija, nastavnici, podučavanje engleskog jezika*

---

<sup>30</sup> Kontakt e-mail: eminajeleskovic@gmail.com

## Uvod

Nastavnici su ključna karika u svakom obrazovnom sistemu. Kvalitetni nastavnici su preduslov za kvalitetno školstvo i istinsko učenje učenika. U vremenu velikih promjena u društvu koje donosi ubrzani tehnološki razvoj, nastavnička profesija se neminovno mijenja. Između ostalog, nastavnici su postali predvodnici koncepta cjeloživotnog učenja kojeg svako društvo želi prenijeti na mlađe generacije. Nastavnici nikada ne prestaju učiti: oni uče jedni od drugih, od stručnjaka koji se bave istraživanjima u oblasti obrazovanja, uče od predavača na aktivnostima stručnog usavršavanja koje pohađaju. Međutim, jedan od najbitnijih izvora znanja za nastavnike je njihovo vlastito iskustvo podučavanja u učionici, odnosno refleksija na vlastitu nastavnu praksu.

Stručnjaci se slažu da je za nastavnike i unapređenje njihovog rada bitan kritički osvrt na vlastitu praksu u učionici (Lave & Wenger, 1991; McLaughlin & Talbert, 2001; Hattie, 2009). U kontekstu diskusije o nastavničkim kompetencijama u 21. vijeku, ističe se uloga nastavnika kao refleksivnog praktičara i osobe posvećene cjeloživotnom učenju. Istraživanja su pokazala da postizanje ekspertize u nastavničkoj profesiji podrazumijeva refleksivnu, svrsishodnu praksu, te kvalitetne povratne informacije (Hagger & McIntyre, 2006). Refleksivna praksa podrazumijeva pažljivo razmatranje vlastitog iskustva u primjeni svog znanja u praksi (Schon, 1996). Nastavnike treba podstaći da ciljano i detaljno analiziraju lično iskustvo podučavanja, naprimjer kroz pisanje dnevnika, te da učestvuju u diskusijama, u manjim ili većim grupama, kako bi propitivali i unaprijedili vlastitu praksu podučavanja. John Dewey, jedan od vodećih obrazovnih reformatora i začetnika progresivnog obrazovanja, uvodi koncept *refleksivne radnje* koja odražava stremljenje ka stalnoj samo-evaluaciji i razvoju, a podrazumijeva fleksibilnost, rigoroznu analizu i visok nivo društvene svijesti (Dewey, 1933). Refleksija ima značajnu ulogu u nastavničkoj praksi nastavnika tokom različitih faza profesionalnog života: nastavnici početnici pomoću refleksije mogu unaprijediti konkretne vještine rada u učionici; kompetentnim nastavnicima refleksija je sredstvo pomoću kojeg svjesno produbljuju svoje razumijevanje i sposobnosti, čime dosežu nivo potpunog profesionalizma; a nastavnici eksperti rade na većem nivou razumijevanja različitih faktora kao što su učenici, nastavni plan i program, kontekst učionice i škole, te donose odluke skoro intuitivno (Pollard, 2014).

Ovaj rad ispituje ulogu refleksije u radu nastavnika engleskog jezika. U školama širom Evrope engleski jezik je najprisutniji strani jezik (Eurostat, 2012), a to se odnosi i na Bosnu i Hercegovinu. Nastavnici koji podučavaju engleski jezik trebaju pratiti mnoštvo novih trendova i smjernica vezanih za svoju profesiju. Jedan od novih koncepata je i koncept socijalne pravde u podučavanju engleskog jezika (Hastings & Jacob, 2016): nastavnici koji podučavaju učenike koji su na marginama društva se zapravo bore za njihova ljudska prava. Poznavanje engleskog jezika se smatra vidom osnovne pismenosti, a uskraćivanje znanja engleskog jezika od učenika bi predstavljalo čin socijalne nepravde (Hastings & Jacob, 2016). U kontekstu imperativa cjeloživotnog učenja, i sami nastavnici imaju ulogu učenika. Stručnjaci ističu da nastavnici mogu relativno brzo razviti nove vještine, ali da je proces izgradnje profesionalnog znanja i rasuđivanja dugotrajan, a može se postići refleksijom i stručnim razvojem (Leask, 2004). Analiza kompetencija nastavnika stranih jezika je zaključila da nastavnici stranih jezika, između ostalog, trebaju razviti različite vještine u oblasti akcionog istraživanja i refleksivne prakse (Kelly et al., 2004). Jedna od odlika efikasnih nastavnika jeste i to da su oni refleksivni praktičari koji putem samoevaluacije unapređuju vlastitu praksu podučavanja učenika (Kelly et al., 2004).

Cilj ovog rada je istaći ulogu refleksije u radu nastavnika engleskog jezika i ispitati načine na koji studenti budući nastavnici engleskog jezika mogu razviti svijest o značaju refleksije za nastavničku profesiju. Postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Mogu li se aktivnosti koje imaju za cilj podizanje svijesti o značaju refleksije kod studenata budućih nastavnika mogu uspješno uklopiti u nastavu različitih predmeta na nastavničkim fakultetima?
2. Uviđaju li studenti kao budući nastavnici značaj i ulogu refleksije za nastavničku profesiju?

Na osnovu ovih pitanja, postavljene su sljedeće hipoteze:

1. Aktivnosti kojima se podiže svijesti o značaju refleksije kod studenata budućih nastavnika mogu se uspješno uklopiti u nastavu različitih predmeta na nastavničkim fakultetima.
2. Studenti budući nastavnici uviđaju značaj i ulogu refleksije za nastavničku profesiju.

## Teorijski okvir

U poznatoj poslovi se kaže: *Ono što čujem zaboravim, ono što vidim zapamtim, ono što uradim znam*. U kontekstu učenja i podučavanja, posebno za nastavnike koji su na početku svoje karijere, navedena poslovića bi mogla imati drugačiji kraj: *...ono što uradim još me više zbuni* (Driver, 1983, str. 9). Ova napola šaljiva konstatacija otkriva realnu sliku nastavničke profesije. Podučavanje je izuzetno složen poduhvat koji zavisi od mnoštva različitih faktora, od kojih su mnogi nepredvidivi za nastavnika u momentu kada pređe prag učionice. Stoga su neminovne situacije u kojima će nastavnici biti manje uspješni nego što bi to željeli biti i u kojima isplanirane aktivnosti u učionici neće uroditi plodom. Ključni korak za unapređenje prakse podučavanja za nastavnike jeste učenje iz vlastitog iskustva u učionici.

U detaljnoj analizi uloge i profila nastavnika koju je objavila Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj pod naslovom *Nastavnici su bitni (Teachers Matter)* ističe se zaključak da nastavnici predstavljaju najbitniji faktor koji utječe na proces učenja kod učenika i da je kvalitet nastavnika najbitnija varijabla unutar škole koja utječe na postignuća učenika (OECD, 2005). Jedna od preporuka koje se tiču obrazovanja budućih nastavnika jeste da treba bolje integrisati koncept cjeloživotnog učenja nastavnika. Programi obrazovanja budućih nastavnika ne trebaju samo osigurati čvrstu osnovu iz poznavanja određenog predmeta studija i pedagogije, nego trebaju osigurati i razvijanje vještina refleksivne prakse i istraživanja (OECD, 2005).

Refleksija nastavnika na vlastita iskustva iz učionice se smatra ključnim faktorom za profesionalni razvoj i napredak nastavnika (Donaldson, 2013), a posebno onih sa manje radnog iskustva (Turner, 2004). Pored toga, za istinsko učenje i razumijevanje nastavnika bitno je refleksiju ostvariti kroz diskusiju sa drugim osobama, posebno kolegama nastavnicima (Turner, 2004). Uloga nastavnika kao refleksivnog praktičara podrazumijeva da nastavnici trebaju razviti svoju vlastitu filozofiju podučavanja i to tako što će steći niz bitnih navika, od kojih se posebno ističe navika analiziranja vlastitog rada u učionici. Tom bitnom aspektu nastavničkog poziva treba posvetiti pažnju na samom početku obrazovanja budućih nastavnika, te tražiti od studenata budućih nastavnika da analiziraju svoje podučavanje, bilo na način da razviju vještinu izrade profesionalnog portfolija, bilo da vode dnevnik, te ih podstaći da nastave sa tom praksom i kada počnu da rade kao nastavnici (Capel et al., 2004).

Uz refleksiju se veže i pojam akcionog istraživanja koji podrazumijeva da nastavnici tokom refleksije i analize vlastite prakse podučavanja uočavaju ono što doprinosi kvalitetnom i istinskom učenju (Leask, 2004). Sve je više priznata i cijenjena praksa da nove spoznaje o podučavanju dolaze lično od nastavnika koji preuzimaju ulogu istraživača, a škole postaju zajednice u kojima

se podstiče na istraživački rad i propitivanje prakse podučavanja (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Hagger & McIntyre, 2006).

Istraživanja sistema obrazovanja zemalja na Balkanu su pokazala da nastavnici tokom svog školovanja stiču akademska znanja iz predmeta kojeg podučavaju, te potrebna pedagoška znanja, ali da im nedostaje znanje pomoću kojeg će prepoznati probleme u nastavnoj praksi i nositi se sa njima (Rajović & Radulović, 2007; Vizek-Vidović, 2005; Zgaga, 2006). Utvrđeno je postojanje raskoraka između teorijske pripreme budućih nastavnika tokom njihovog obrazovanja s jedne strane i očekivanja od nastavnika u njihovoj nastavničkoj praksi s druge strane (Spasovski, 2010). U knjizi *Nastavnička profesija za 21. vek*, grupa istraživača je analizirala ključne karakteristike i kompetencije nastavnika u zemljama Zapadnog Balkana. Unutar diskusije o profesionalnom razvoju i odgovornostima nastavnika, istakli su da nastavnik treba da koristi i razvija vještine refleksije kako bi analizirao i unaprijedio svoju praksu podučavanja (Vizek-Vidović & Velkovski, 2013).

Vještine refleksije kod nastavnika je potrebno razvijati od samog početka studija i pripreme budućih nastavnika za taj poziv. Prelaz sa tradicionalnog na konstruktivističko obrazovanje nastavnika je značio promjenu paradigme u kojoj su nastavnici bili pasivni primaoci informacija i znanja ka paradigmi u kojoj nastavnici postaju aktivni učesnici u konstrukciji značenja. Konstruktivistički pristup podučavanju i učenju o podučavanju definira nastavnika kao izvor znanja o podučavanju, stavlja naglasak na kognitivne sposobnosti nastavnika (Richards and Lockhart 1994), na ulogu refleksije u obrazovanju nastavnika (Bartlett, 1990; Schon, 1983, 1987), i na ulogu propitivanja i istraživanja nastavnika tokom njihovog obrazovanja (Crandall, 1994, 2000). Obrazovanje budućih nastavnika i njihova priprema za rad sa učenicima se trebaju unapređivati i prilagođavati promjenama uloge nastavnika u društvu koje se brzo mijenja. Prije svega, ključno je kod studenata budućih nastavnika osvijestiti njihovu ulogu u životima učenika, veliki utjecaj koji će imati na mlade ličnosti i imperativ stalnog učenja.

U svom kapitalnom djelu *Vidljivo učenje*, John Hattie (2009) je sintetizirao preko 800 meta analiza istraživanja o učenju i onome što je ključno za postignuća učenika u školi. Hattie ističe koliko je moćna uloga učitelja i nastavnika u procesu učenja učenika, posebno podvlačeći povezanost i pozitivan odnos nastavnika sa učenicima (Hattie, 2009). Jedan od zaključaka jeste da se obrazovanje budućih nastavnika može unaprijediti, između ostalog, i stavljanjem većeg naglaska na koncept podučavanja kao profesije koja se zasniva na dokazima iz prakse, odnosno učenje nastavnika kako iz vlastitih grešaka, tako i iz vlastitih uspjeha u učionici. Kako bi se provele istinske reforme u oblasti obrazovanja, najprije je potrebno podstaći nastavnike da uče o podučavanju, o onome šta je efikasno u učionici i u kojem kontekstu, te o dijeljenju takvih dokaza i primjera dobre prakse među nastavnicima (Hattie, 2009, str. 240-241).

Tokom obrazovanja budućih nastavnika jezika i tokom planiranja aktivnosti profesionalnog razvoja nastavnika jezika posebno su bitne opservacije koje vrše nastavnik mentor ili kolege iz razreda, kao i opservacije vlastitog podučavanja pomoću video snimaka, za koje bi bilo poželjno da budu popraćene aktivnostima refleksije, naprimjer pisanjem dnevnika, davanjem povratnih informacija kolegama ili diskusijama nakon časa (Crandall 1994, 2000). Nastavnici mogu učiti o načinima na koji će uvrstiti inovacije u vlastito podučavanje pomoću mikronastave, držanja časova svojim kolegama ili poster prezentacija (Crandall 2000).

Kada je riječ o obrazovanju budućih nastavnika jezika, u prošlosti se nije posvetila dovoljna pažnja ulozi nastavnika u generiranju novih znanja kroz svoje nastavničko iskustvo i refleksiju, koja predstavlja svjesno razmišljanje nastavnika o iskustvu u učionici i ocjenu tog iskustva (Crandall, 2000). Tradicionalni pristup univerziteta je podrazumijevao fokus na naučna znanja koja su apstraktna, dekontekstualizirana i bezlična; međutim, ono što je nastavnicima potrebno jeste znanje

koje povezuje teoriju i praksu na konkretan, kontekstualiziran i ličan način (Bruner, 1990, kako je navedeno u Crandall, 2000).

Danas refleksija zauzima veoma bitno mjesto u obrazovanju nastavnika jezika. Wallace (1991) je razradio okvir obrazovanja nastavnika jezika koji se zasniva na refleksiji tako što je detaljno opisao načine na koje nastavnici mogu primijeniti refleksiju u svojoj praksi i analizirati svoja prethodna iskustva u nastavi. Predlaže upotrebu različitih medija, kao što su audio i video snimci, dnevници o nastavi, i daje savjete o snimanju, kodiranju i tumačenju dobivenih rezultata. Bartlett (1990) opisuje ciklus koji se kreće od opservacija, do tumačenja, introspekcije i propitivanja, te razmatranja alternativnih rješenja i prilagođavanja vlastitog podučavanja.

Sve prisutnija su istraživanja koja ističu da kod nastavnika prethodno iskustvo učenja igra značajnu ulogu u oblikovanju njihove prakse podučavanja (Crandall, 2000). Takva već usvojena mišljenja i ubjeđenja je veoma teško preoblikovati i mijenjati kasnije, osim u slučaju da se kod nastavnika tokom školovanja podigne svijest o značaju njihovog iskustva učenja, da im se omogući stjecanje praktičnih iskustava podučavanja i svjesne refleksije na ta iskustva (Richards & Lockhart, 1994; Crandall, 2000).

Studijski programi na kojima se obrazuju budući nastavnici jezika širom svijeta imaju integrisano praktično iskustvo nastave: od opservacija časova iskusnih nastavnika, preko rada sa nastavnicima mentorima, do držanja mikro-nastave. Međutim, to iskustvo je često nedovoljno i stručnjaci pozivaju na više praktičnog iskustva u obrazovanju budućih nastavnika jezika čime će imati više mogućnosti da povežu teoriju i praksu, da dobiju povratne informacije od nastavnika sa više iskustva u nastavi, i da sami ponude vlastite povratne informacije (Crandall, 2000).

## **Metodološki okvir**

U radu je primijenjen kvalitativni, deskriptivni metod opisa uloge refleksije za nastavnike i analize aktivnosti održanih s ciljem jačanja svijesti studenata o značaju refleksije za rad nastavnika engleskog jezika. Kvalitativni metod ima za cilj razumijevanje ljudi, situacija, događaja i procesa koji ih povezuju. Snaga kvalitativnog istraživanja leži u orijentaciji ka procesima u svijetu, indukciji, fokusiranju na konkretne situacije ili ljude, te u naglasku na deskripciji (Maxwell, 2013). Praktični ciljevi kvalitativnog istraživanja su sljedeći: generiranje rezultata i teorija koje su razumljive i iskustveno vjerodostojne, kako učesnicima, tako i javnosti općenito; provođenje istraživanja koje ima za cilj unapređenje postojeće prakse, programa ili politika, što se zove i *formativna evaluacija*, a ne samo puklo ocjenjivanje utjecaja ili vrijednosti; i angažman u akcionom istraživanju, te saradnja u istraživanju usmjerenom ka zajednici (Maxwell, 2013, str. 42-43).

Ovaj rad predstavlja akciono istraživanje kojim se žele ispitati stavovi studenata o refleksiji, kao i primjeri dobre prakse u obrazovanju budućih nastavnika. Akciono istraživanje se sve više primjenjuje u istraživanjima u oblasti lingvistike i učenja stranih jezika. Koncept akcionog istraživanja naglašava ulogu nastavnika kao istraživača koji pokušava da pronade rješenje za neki problem sa kojim se susreće u svojoj nastavničkoj praksi (Burns, 2010). Rješavanje problema iz stvarnog života zahtijeva saradnju više stručnjaka iz različitih disciplina, pri čemu svako doprinosi razumijevanju nekog procesa ili rješavanju problema svojim znanjem i ekspertizom. U kontekstu univerziteta i obrazovanja studenata, takav pristup uči studente da svojim znanjem doprinose kolektivu i da uče jedni od drugih, kao i od profesora (Levin & Greenwood, 2005). Pored toga, bitno je istaći značaj metoda podučavanja mikro-vještina u obrazovanju budućih nastavnika, i uspostavljanje sistema evaluacije koji se zasniva na refleksiji o praksi u učionici na osnovu opservacija ili videosnimaka (Hattie, 2009, str. 127). Za istinsko učenje i razumijevanje nastavnika,

bitno je refleksiju ostvariti kroz diskusiju sa drugim osobama, posebno kolegama nastavnicima (Turner, 2004).

Istraživanje je obuhvatilo grupu od 10 studenata koji su pohađali predmet Fonetika engleskog jezika na Odsjeku za engleski jezik i književnost - nastavnički smjer Internacionalnog univerziteta u Sarajevu. Učesnici su bili iz četiri zemlje: Bosne i Hercegovine (6), Republike Turske (2), Francuske (1) i Italije (1). Grupa se sastojala od 7 studentica i 3 studenta. Studenti nastavničkog smjera pohađaju različite predmete iz oblasti pedagogije, didaktike i metodike nastave engleskog jezika. Pored toga, kroz predmete iz oblasti samog jezika i gramatike moguće je uključiti i elemente podučavanja datog predmeta, čime se studenti potiču da promišljaju o podučavanju različitih tema iz oblasti engleskog jezika i da podijele i razmijene svoja iskustva i ideje.

## Rezultati i diskusija

S ciljem upoznavanja budućih nastavnika engleskog jezika sa značajem refleksije za nastavničku profesiju, održane su sljedeće aktivnosti: mikro-nastava, refleksija na vlastitu mikro-nastavnu aktivnost, davanje povratnih informacija kolegama (*peer review*) i pisanje dnevnika refleksije. Studenti su najprije odabrali jednu temu iz oblasti fonetike engleskog jezika i pojedinačno održali 10-minutni čas na datu temu. Studenti su sami birali temu i uzrast učenika kojem su prilagodili planirani čas. Snimali su svoje mikro-časove i imali zadatak da pregledaju snimku svog časa prije pisanja dnevnika refleksije. Ostali studenti su dali povratne informacije na svaki održani mikro-čas. Na kraju semestra studenti su odgovorili na kratki upitnik i podijelili svoje dojmove o spomenutim aktivnostima.

### Mikro-nastava

Prvi korak za studenata je bio odabir teme koja je trebala biti vezana za fonetiku engleskog jezika, ali koju su studenti sami birali za sebe. Cilj je, između ostalog, bio i ohrabriti studente na samostalno odlučivanje i autonomiju u ispunjavanju svojih zadataka tokom kolegija. Ostali studenti su preuzeli ulogu učenika na svakom mikro-času. Imajući u vidu vremensko ograničenje mikro-časa od 10 minuta, studenti su odabrali teme i uzrast učenika kojima će predavati datu temu. Tabela 1 nudi pregled svih tema i uzrasta učenika.

Tabela 1: Teme mikro-časa i uzrast učenika

Teme časova	Uzrast učenika (nivo poznavanja engleskog jezika)
Minimalni parovi u engleskom jeziku	Osnovna škola (početni nivo, A1)
Međunarodni fonetski alfabet (IPA)	Osnovna škola (početni nivo, A2)
Podjela engleskih suglasnika po mjestu tvorbe	Srednja škola (srednji nivo, B1)
Engleski suglasnici /p/ i /b/	Srednja škola (srednji nivo, B1)
Engleski samoglasnici /o/ i /u:/	Srednja škola (srednji nivo, B2)
Rečenična intonacija u engleskom jeziku	Srednja škola (srednji nivo, B2)
Historijski pregled promjena u izgovoru riječi engleskog jezika	Srednja škola (srednji nivo, B2)
Naglasak riječi u engleskom jeziku	Fakultet (napredni nivo C1)
Asimilacija suglasnika u engleskom jeziku	Fakultet (napredni nivo C2)

Elizija (gubljenje glasa ili sloga iz riječi) u Fakultet (napredni nivo C2)  
engleskom jeziku

Svi studenti su uspješno održali mikro-časove. Lekcije su prenijeli učenicima birajući različite metode u zavisnosti od uzrasta ciljane grupe učenika. Dvoje studenata je odabralo početni nivo učenja engleskog jezika, odnosno uzrast osnovne škole, a teme časova su bile *Minimalni parovi u engleskom jeziku* i *Međunarodni fonetski alfabet (IPA)*. Studentica koja je prezentovala prvu temu odabrala je primjere minimalnih parova u engleskom jeziku i pitala studente da nastave niz ponuđenih parova. Sljedeća aktivnost koju je odabrala je bilo sastavljanje pjesmice od ponuđenih riječi i minimalnih parova koji su se rimalovali. Student koji je prezentovao drugu temu je upoznao učenike sa posebnim alfabetom koji se koristi za glasove engleskog jezika, što je ilustrovao primjerima i crtežima. Potom su učenici igrali *memory* igricu i spajali riječi sa istim glasovima. Zatim je uslijedila igra *školice* sa različitim simbolima fonetskog alfabeta na svakom polju, a učenici su trebali da izgovore onaj glas na kojem se zaustave i upotrijebe taj glas u nekoj engleskog riječi.

Sljedeća grupa studenata je držala časove učenicima srednjoškolskog uzrasta. Studentica koja je držala čas na temu *Podjela engleskih suglasnika po mjestu tvorbe* ilustrovala je mjesto tvorbe svih suglasnika pomoću crteža i slika na prezentaciji, koje su bile popraćene audio snimcima izvornih govornika engleskog jezika koji izgovaraju pojedine glasove. Uslijedila je igra u kojoj su učenici podijeljeni u grupe i svaka grupa je dobila zadatak da spoji papiriće sa simbolima glasova sa papirićima sa primjerima riječi u kojima se javljaju ti glasovi. Studentica koja je držala čas na temu *Engleski suglasnici /p/ i /b/* je prezentovala opise datih suglasnika uz primjere riječi u kojima se javljaju. Potom je objasnila razlike između bezvučnih i zvučnih suglasnika, navela niz primjera iz engleskog jezika i uključila učenike u vježbanje izgovora pojedinih riječi. Sljedeća tema je bila *Engleski samoglasnici /ɒ/ i /u:/*. Studentica je učenicima objasnila razliku između ovih samoglasnika, kao i razliku između kratkih i dugih samoglasnika općenito, te je navela niz primjera. Potom su učenici podijeljeni u dvije grupe; jedna grupa je dobila samoglasnik /ɒ/, a druga samoglasnik /u:/. Dobili su dvije minute za zadatak u kojem su jedan po jedan prilazili tabli da napišu po jednu riječ na engleskom jeziku u kojoj se javlja zadani samoglasnik. Pobjednik je bila ekipa koja je nakon igre imala više napisanih riječi na tabli.

Tema sljedećeg časa je bila *Rečenična intonacija u engleskom jeziku*. Student je temu prezentovao objašnjavajući ulogu intonacije i potom navodeći različite primjere. Audio snimci izvornih govornika engleskog jezika su ilustrovali teoretska objašnjenja. Studentica koja je održala čas na temu *Historijski pregled promjena u izgovoru riječi engleskog jezika* je prezentovala historijski razvoj engleskog jezika. Prezentacija se fokusirala na historijske činjenice i primjere iz engleskog jezika.

Sljedeća grupa studenata je održala časove studentima fakulteta. Student koji je predavao temu *Naglasak riječi u engleskom jeziku* je održao prezentaciju teme u kojoj je bilo uključeno više primjera. Posebno se osvrnuo na riječi čije značenje zavisi od naglaska. Od studenata je tražio da pročitaju određene primjere i ponude svoje vlastite. Studentica čija je tema bila *Asimilacija suglasnika u engleskom jeziku* je prezentovala temu, objasnila pojam asimilacije teoretski, a potom je ilustrovala primjerima i pozvala studente da se uključe i ponude dodatne primjere. Čas na temu *Elizija (gubljenje glasa ili sloga iz riječi) u engleskom jeziku* prezentovala je studentica koja je teoretski objasnila pojam elizije i ilustrovala ga na različitim primjerima. Studenti su prozivani sa pročitaju pojedine primjere.



## Refleksija na vlastitu mikro-nastavnu aktivnost

Neposredno nakon održanog časa, prije diskusije sa kolegama i dobivanja povratnih informacija od njih, svaki student se osvrnuo na vlastiti čas i ukratko podijelio svoje dojmove. Većina studenata je imala pozitivne dojmove i izrazili su svoje zadovoljstvo uspješno održanim časom. Pojedini studenti su odmah komentarisali i neke aspekte svoj časa koje nisu do kraja stigli obraditi ili održati na isplanirani način. Najprisutniji komentari su bili izrazi zadovoljstva pozitivnim reakcijama i angažmanom učenika tokom časa. Općenito, kolege iz razreda su izrazili maksimalnu podršku jedni drugima, a njihova kolegijalnost je bila na visokom nivou. Prednost je svakako bila i činjenica da je u pitanju bila manja grupa studenata, te su sklad i podrška unutar grupe i njihov timski rad došli do punog izražaja.

## Davanje povratnih informacija kolegama (*peer review*)

Nakon što je svaki student prokomentarisao vlastiti mikro-čas, ostale kolege iz razreda su dale svoje komentare i povratne informacije. Prije svega su iskazali pohvale na uspješno održani čas, a potom su dali i određene prijedloge i sugestije za unapređenje nastavne prakse u budućnosti. Savjeti su se odnosili na sljedeće: na sadržaj časa, odnos nastavnika prema učenicima i pristup nastavnika. Što se tiče sadržaja časa, studenti su istakli da bi bila dobrodošla detaljnija teoretska objašnjenja pojedinih tema, više primjera za određene termine i fonetske fenomene o kojima je bilo riječ i raznolikiji izbor materijala (naprimjer, dodatni video i audio materijali). Kada je riječ o odnosu nastavnika prema učenicima, studenti su savjetovali veći angažman učenika i prilagođavanje časa učenicima, posebno na način da gradivo pojedinih tema bude interesantnije. Vezano za pristup nastavnika, studenti su istakli da pojedini nastavnici trebaju biti energičniji, više se kretati po učionici i imati dobro razrađen plan časa.

## Dnevnik refleksije

Nakon održanog mikro-časa, neposredne refleksije i davanja komentara na vlastiti mikro-čas, te dobivanja povratne informacije od kolega iz razreda, studenti su imali zadatak da kod kuće pregledaju video snimak svog časa i napišu dnevnik refleksije. Gledanje snimke vlastitog časa je studentima pružilo priliku da iz drugog ugla posmatraju svoje podučavanje i primijete sve detalje oko časa koje možda nisu do tada primijetili. Refleksija je uključivala kritičko gledanje svog časa i analizu održanih aktivnosti. Nakon toga, studenti su trebali odgovoriti na sljedeća pitanja: (1) Jeste li zadovoljni održanim mikro-časom; (2) Koje su to pozitivne strane Vašeg mikro-časa; (3) Koje su to negativne strane Vašeg mikro-časa, ukoliko ih ima; i (4) Šta ste naučili iz iskustva držanja mikro-nastave. Studenti su odgovorili na navedena pitanja i podijelili svoje utiske. Analiza sadržaja njihovih odgovora je pokazala različite utiske i emocije koje je kod studenata izazvala mikro-nastava. Što se tiče prvog pitanja, 5 studenata izrazilo je svoje zadovoljstvo održanim časom, 2 studenta nisu bila zadovoljna svojim časom, a 3 studenta su istakla kako su djelomično zadovoljni održanim časom. Studenti koji su izrazili svoje zadovoljstvo održanim časom su naveli, između ostalog, da su zadovoljni načinom na koji je prošao njihov čas, načinom na koji su uspjeli da objasne svoju temu i lekciju, da angažuju učenike kroz isplanirane aktivnosti, činjenicom da je čas bio zanimljiv učenicima i da je sve prošlo onako kako su planirali. Nezadovoljstvo koje su izrazili pojedini studenti bilo je vezano za nedovoljnu pripremu za čas, nedovoljno objašnjenu lekciju, nedostatak aktivnosti kojima bi uspješnije uključili učenike u učenje o datoj temi, nedostatak materijala koji bi bio prikladniji odabranom uzrastu učenika (naprimjer, video materijali, igre).

Kada je riječ o drugom pitanju i pozitivnim stranama održanog mikro-časa, studenti su istakli da su to prvenstveno bili dobro objašnjena lekcija, odlično odrađena prezentacija odabrane teme sa mnoštvom korisnih primjera, uspješno animiranje učenika i njihova uključenost u aktivnosti na času, te činjenica da je čas bio zabavan za učenike. Pored toga, naveli su i dobro organizovan i isplaniran čas, sa aktivnostima koje su imale jasne ciljeve i koje su bile prilagođene odabranom uzrastu učenika. Studenti su posebno istakli dobru komunikaciju sa učenicima, poticanje učenika na diskusiju i postavljanje pitanja, te ulogu nastavnika kao nekoga ko sluša šta učenici imaju da kažu. Među ostalim pozitivnim aspektima svog časa, studenti su izdvojili svoju kreativnost, opuštenost na času, tečan i razumljiv govor, raznolik vokabular koji su koristili, ohrabrivanje takmičarskog duha, kao i povezivanje lekcije koju su predavali sa prethodim gradivom i postojećim znanjem učenika.

S druge strane, studenti su trebali navesti i negativne strane svog časa, ukoliko ih je bilo. Među odgovorima, ističe se nedovoljna priprema za čas koja se ogleda u lekciji koja nije dovoljno objašnjena, nedovoljnom broju primjera kojima bi se ilustrirao teoretski dio lekcije, i nedovoljno aktivnosti i vježbi kojima bi se učenici više uključili u čas. Dvoje studenata je primijetilo da se nisu dovoljno kretali po učionici, već su uglavnom sjedili za stolom ili stajali ispred table. Pojedini studenti nisu bili zadovoljni ostvarenom komunikacijom sa učenicima, neki su primjetili da nisu ispravili greške učenika u određenim aktivnostima, te da su im trebali efikasnije skrenuti pažnju na neke aktivnosti. Dvoje studenata je navelo da im je glavni problem predstavljala trema i anksioznost zbog držanja časa, kao i stidljivost i nedostatak samopouzdanja. Jedan student je istakao kako mu glas i govor nisu bili razgovijetni i da to je utjecalo na sami čas.

Glavne lekcije koje su studenti naučili iz iskustva držanja mikro-časa bile su da je priprema i planiranje nastave ključno za uspješno održani čas, da je nastavnički posao mnogo teži nego što su to ranije mogli zamisliti, ali i da im je ovo iskustvo potvrdilo njihovu želju da odaberu nastavničku profesiju u budućnosti. Studenti su istakli koliko je bitna koncentracija nastavnika na času, kao i sitni detalji na koje treba obratiti pažnju, te samopouzdanje nastavnika i dobro vladanje materijom. Što se tiče aktivnosti koje su držali na času, studenti opažaju kako i jednostavna objašnjenja i vježbe mogu animirati učenike kada su dobro osmišljeni i uklopljeni u čas. Angažovanje učenika u timskom radu je dobra metoda, ali istovremeno je potreban i individualni pristup učenicima jer su svi učenici različiti. Istakli su i značaj interakcije između nastavnika i učenika, te sposobnost nastavnika da zadrži pažnju učenika tokom časa. U tabeli 2 predstavljeni su pojedini primjeri odgovora studenata na pitanja iz dnevnika refleksije.

Tabela 2: Primjeri odgovora studenata na pitanja iz dnevnika refleksije

*S6: Da, zadovoljna sam svojim časom. Ispunila sam cilj časa i objasnila učenicima dva engleska vokala i razlike među njima. Čas je bio zanimljiv, a u isto vrijeme sam i zadržala kontrolu nad razredom. Nije bilo nikakvih problema i sve je prošlo po planu.*

1. Da li ste zadovoljni održanim mikro-časom?

*S3: Nisam u potpunosti zadovoljna svojim časom jer smatram da sam mogla biti puno bolja u ulozi nastavnice.*

*S10: Imam podijeljene osjećaje prema svom času. S obzirom na uzrast učenika koji sam odabrala, trebala sam uključiti više igre i prilagoditi aktivnosti njihovom uzrastu. Tokom prezentovanja lekcije, imala sam dojam da ne govorim dovoljno jasno i glasno.*

- S1: *Pozitivne strane mog časa su bili odlični primjeri koji su ilustrovali obrađenu materiju, živopisna prezentacija teme i dobro objašnjena lekcija.*
- S2: *Pozitivne strane mog časa su bili moja kreativnost i želja da čas bude zabavan za učenike.*
2. Koji su to pozitivne strane Vašeg mikro-časa? S6: *Mislim da je glavni pozitivni aspekt bila dobra organizacija i planiranje časa. Odredila sam ciljeve svih aktivnosti koje sam održala na času i učenici su trebali da koriste već stečeno znanje. Na kraju, mislim da je takmičarski duh u aktivnostima na času potakao učenike da se više trude*
- 
- S3: *Nisam dovoljno dobro objasnila svoju temu, niti ponudila dovoljno primjera kako bi se i učenici mogli uključiti ponavljajući ih i vježbajući izgovor pojedinih riječi.*
3. Koji su to negativne strane Vašeg mikro-časa, ukoliko ih ima? S7: *Kao što sam već napomenula, nisam se dovoljno dobro pripremila. Mislim da mi je najveća slabost to što se ustručavam jer sam veoma stidljiva. Mogla sam pripremiti više aktivnosti kojima bih uključila učenike na času. Trebala sam imati više samopouzdanja.*
- S8: *Mislim da mi je slaba strana časa bio nedostatak komunikacije sa učenicima.*
- 
- S1: *Naučio sam da se nastavnik treba temeljito spremi za čas i da ne treba tražiti izgovore zašto lekcija ili čas nije prošao onako kako je trebao.*
- S2: *Najvažnije od svega je činjenica da sam shvatio da je podučavanje puno teže nego što to izgleda. Nastavnik treba da je stalno i potpuno skoncentrisan na času, a čas zahtjeva dosta planiranja i pripreme. Ovo iskustvo držanja časa mi je pokazalo da zaista volim nastavnički poziv i ozbiljno razmišljam o karijeri nastavnika u budućnosti.*
4. Šta ste naučili iz iskustva držanja mikro-nastave? S5: *Naučila sam da su čak i sitni detalji bitni i da je nastavnički poziv, koji možda izgleda kao lagan posao, ustvari veoma zahtjevan i izazovan. Prije nego što uđe u učionicu nastavnik mora pripremiti čas, što je veoma teško samo po sebi.*
- S6: *Naučila sam da jednostavne vježbe mogu biti veoma efikasne za učenike i da se na njima može izgraditi uspješan čas. Grupni rad učenika je odličan metod koji se može primijeniti na času. Međutim, nisu svi učenici isti i nekima treba više vremena da završe zadatke.*
- S9: *Naučila sam da je priprema temelj. Ako želimo da nešto uspješno razumijemo, trebamo to jasno sebi predočiti u mislima.*
- S10: *Za mene dobra nastava podrazumijeva interakciju između učenika i nastavnika. Tada je čas živ. Naučila sam da nastavnik treba da zaokupi pažnju učenika tokom časa kako bi mogao uspješno održati čas.*

Svi studenti su uspješno završili zadatak pisanja dnevnika refleksije i svi su imali pozitivne komentare o tom iskustvu. Za studente, ovo je bio prvi dnevnik refleksije koji su vodili. Potvrdili

su da im je ova aktivnost bila konstruktivna i poučna. Posebno su istakli činjenicu da su prvi put gledali snimak sebe u ulozi nastavnika, što je jednima bilo neobično iskustvo, a drugima veoma informativno i dobrodošlo.

Na kraju semestra studenti su odgovorili na kratki upitnik i podijelili svoje dojmove o spomenutim aktivnostima. Njihovi dojmovi su u cjelosti bili pozitivni, a samo iskustvo podučavanja i refleksije na vlastite aktivnosti su ocijenili veoma korisnim i zanimljivim. Studenti su prepoznali značaj refleksije za nastavničku profesiju i izjasnili se da će u svom nastavničkom radu u budućnosti praktikovati refleksiju.

## **Zaključak**

Provedenim istraživanjem potvrđene su obje hipoteze postavljene u radu: aktivnosti kojima se podiže svijest o značaju refleksije kod studenata budućih nastavnika mogu se uspješno uklopiti u nastavu različitih predmeta na nastavničkim fakultetima; studenti budući nastavnici uviđaju značaj i ulogu refleksije za nastavničku profesiju.

Za buduće nastavnike, iskustvo podučavanja tokom studija je dragocjeno. Pored iskustva na terenu i u školama, iskustvo podučavanja u učionici sa kolegama studentima ima višestruke koristi. Prije svega, studenti se podstiču na samostalne aktivnosti podučavanja koje jačaju njihovu autonomiju u istraživanju određene teme, te pripremi i planiranju za čas. Mikro-časovi sa kolegama su i dobra prilika da budući nastavnici prevaziđu eventualne lične prepreke koje ih sputavaju u podučavanju, naprimjer tremu ili osjećaj anksioznosti. Studenti su imali priliku da istraže i demonstriraju svoju kreativnost i inovativnost. Sve to može da ojača njihovo samopouzdanje, što je izuzetno važno za mlade nastavnike na početku njihove karijere. Osim toga, mikro-nastava je bila prilika da se razvije timski rad i podrška među studentima, što je dobra priprema za njihovu saradnju sa kolegama nastavnicima u budućnosti. Kritički osvrti na iskustva kolega mogu produbiti vlastitu introspekciju i konstruktivnu analizu vlastitog iskustva podučavanja. Iskustvo primjene novih tehnika i metoda, kao što su gledanje video snimke svog časa ili pisanje dnevnika refleksije, će obogatiti iskustvo učenja studenata i pomoći im da pronađu odgovore na vlastita pitanja.

Refleksija jeste jedan od ključnih aspekata nastavničkih kompetencija današnjice i svaki nastavnik treba da je primjenjuje u radu kako bi unaprijedio svoju praksu podučavanja u učionici. Refleksija podrazumijeva kritički osvrt prema vlastitom radu i djelovanju, što će biti vrijedni atributi za nastavnike iz generacije Z. Detaljno praćenje i analiziranje onoga što je dobro prošlo ili nije dobro prošlo na času pomaže nastavnicima da ne ponavljaju iste greške i da usavršavaju primjere pozitivne prakse. Na taj način nastavnici će učiti iz vlastitog iskustva i rasti u profesionalnom smislu. Vrijedi istaći i da je refleksija prvi korak koji buduće nastavnike vodi ka akcionom istraživanju čime se jača svijest o ulozi nastavnika u mikrokosmosu njihovih učenika, učionice, škole i zajednice.

## **Literatura**

- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. U: J. C. Richards & D. Nunan (eds.). *Second language teacher education*. 202–214. New York: Cambridge University Press.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. New York: Routledge, Taylor & Francis.

- Capel, S., M. Leask & T. Turner (Eds). (2004). *Learning to Teach in the Secondary School, A companion to School Experience*. London and New York: Taylor & Francis.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1993). *Inside Out: Teacher Research and Knowledge*. New York: Teachers College.
- Crandall, J. A. (1994). Strategic integration: Preparing language and content teachers for linguistically and culturally diverse classrooms. U: J. E. Alatis (ed.). *Strategic interaction and language acquisition: Theory, practice, and research*. 255–274. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Crandall, J. J. (2000). *Language Teacher Education*. Cambridge University Press Annual Review of Applied Linguistic, (20), 34-55.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery.
- Donaldson, G. (2013). Profesionalac 21. veka. U: Vizek-Vidović, V. & Velkovski, Z. (Eds). *Nastavnička profesija za 21. vek*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Driver, R. (1983). *The Pupil as Scientist*. Milton Keynes: Open University Press.
- Eurostat. (2012). *Eurostat news release 144/2014*. Luxembourg: Eurostat Press Office.
- Hagger, H. & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hastings C., & L. Jacob (Eds.) (2016). *Social Justice in English Language Teaching*. TESOL Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Kelly, M., M. Grenfell, R. Allan, C. Kriza & W. McEvoy (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. Dostupno na: <http://docenti.unimc.it/antonella.pascali/teaching/2019/21160/files/european-profile-for-language-teacher-education>
- Leask, M. (2004). Improving your teaching: An introduction to action research and reflective practice. U: Capel, S., M. Leask & T. Turner (Eds). *Learning to Teach in the Secondary School, A companion to School Experience*. London and New York: Taylor & Francis.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levin, M., & Greenwood, D. J. (2005). Revitalizing universities by reinventing the social sciences: *Bildung* and action research. U: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research*. (3rd ed.), pp. 43–42. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2001). *Professional communities and the work of high-school teaching*. Chicago: University of Chicago Press
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD publications. Dostupno na: <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>
- Pollard, A. (Ed.). (2014). *Reflective Teaching in Schools*. (4th edition). London: Bloomsbury.
- Rajović, V. & Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 4, 413-435.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: JosseyBass.
- Schon, D. A. (1996). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey-Bass, Inc., San Francisco.
- Spasovski, O. (2010). Teacher Competence as a Basis for Teacher Education: Tuning Teacher Education Curricula in Five Western Balkan Countries. U: Hudson, B, Zgaga, P, & Astrand, B. (Eds). *Advancing Quality Cultures for Teacher Education in Europe: Tensions and Opportunities*. Umea University: Umea, Sweden. Dostupno na:

- <https://www.amsterdamuas.com/binaries/content/assets/subsites/kc-oo/publicaties/the-teacher-educator-a-neglected-factor-in-the-contemporary-debate-on-teacher-education.pdf>
- Turner, T. (2004). Active Learning. In: Capel, S., M. Leask and T. Turner (Eds). *Learning to Teach in the Secondary School, A companion to School Experience*. London and New York: Taylor & Francis.
- Vizek-Vidović, V. (ed.). (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Vizek-Vidović, V. & Velkovski, Z. (Eds). (2013). *Nastavnička profesija za 21. vek*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zgaga, P. (Ed.). (2006). *The Prospects of Teacher Education in South-East Europe*. Ljubljana: University of Ljubljana. Dostupno na:  
[https://www.researchgate.net/publication/253954765\\_The\\_Prospects\\_of\\_Teacher\\_Education\\_in\\_South-east\\_Europe](https://www.researchgate.net/publication/253954765_The_Prospects_of_Teacher_Education_in_South-east_Europe)

## **LEARNING ABOUT TEACHING: THE ROLE OF REFLECTION IN THE WORK OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS**

### Summary

*Teachers are pillars of education. Their lifelong learning is a prerequisite for improving their teaching practice. An important aspect of teachers' learning is the reflection on their own experiences in the classroom, whereby they will acquire new knowledge and gain confidence which is especially important for novice teachers. The paper presents an overview of literature on the role of reflection for teachers in general and teachers of English as a foreign language specifically. The paper also includes the analysis of activities conducted by a group of 10 students, future teachers of English as a foreign language, who were taught the importance of reflection. The students were enrolled in English Phonetics course at English Language and Literature program – the teaching track at International University of Sarajevo. The qualitative method was applied, whereby activities conducted to raise students' awareness of the importance of reflection for teaching were described and analysed. The approach may be described as action research aimed at examining students' attitudes on reflection, as well as examples of good practice in teacher education. In order to familiarize future teachers of English as a foreign language with the importance of reflection for teaching, the following activities were conducted: microteaching, reflecting on one's own microclass, peer review, and writing the reflection log. Firstly, students selected topics for 10-minute classes they held, which were related to English Phonetics. Students were free to choose the topic for their class and the age of students and their level of English proficiency, whereupon they tailored their classes to their students' needs. The students video recorded their micro-classes with their own mobile phone cameras and were told to watch the video recording of their class prior to writing the reflection log. They commented on the classes they held, and other students in class also provided their feedback on each microclass. Finally, students filled-in a short survey in which they commented on the conducted activities and shared their impressions. The conclusion is that students have recognized the role and the importance of reflection for the teaching profession. Majority of them were happy to take on the teacher's role and they demonstrated their autonomy, creativity and innovativeness.*

Keywords: *reflection, teachers, teaching English*

Enisa Gološ<sup>31</sup>  
Pedagoški zavod Mostar

*Stručni rad*  
*Professional paper*

# MJERNI INSTRUMENTI I KVALITET UČENIČKIH POSTIGNUĆA

## Sažetak

*U radu se govori o mjerenju kvaliteta učeničkih postignuća u prvom razredu srednje škole i načinu mjerenja. Šta je sve potrebno uraditi da bismo izvršili ispravno mjerenje? Zašto je važno vršiti mjerenje? Kome služe dobiveni rezultati? Ovo su samo neka od pitanja na koja težimo ovim radom dati odgovore.*

*U isto vrijeme u radu se analizira uloga nastavnika u samom procesu mjerenja kvaliteta učeničkih postignuća kao i njegova uloga u procesu pripreme učenika u cilju dostizanja željenog kvaliteta.*

*Budući da su u posljednje vrijeme u centru interesovanja samih procjenitelja kvaliteta nastavnog procesa standardi kvaliteta, nas zanima kako se definišu standardi, ko učestvuje u procesu izrade standarda, ko donosi standarde i kako se mjeri validnost postavljenih standarda kvaliteta.*

*I najzad, koju ulogu imaju ulazni rezultati, te da li je važno planirati način podučavanja i učenja u skladu sa ulaznim rezultatima kako bismo imali kvalitetnije izlazne rezultate.*

Ključne riječi: mjerenje, mjerni instrumenti, učenička postignuća, standardi kvaliteta

---

<sup>31</sup> enisa64mostar@gmail.com

## Uvod

Mjerenje je proces u kojem se vrši upoređivanje po kvalitetu i kvantitetu dvije ili više veličina. Pojam mjerenje je u korelaciji sa pojmovima praćenje i vrednovanje uz pomoć kojih se prave vrijednosti i ostvareni rezultati potvrđuju i afirmišu jednako i kod učenika i kod nastavnika. Uz praćenje i vrednovanje postiže se dinamika i podstiču bolji rezultati (Kačapor, Vilotijević i Kundačina 2005, 35). U nastavnom procesu mjerenje se može posmatrati kao ispitivanje i procjenjivanje dostignutog nivoa učeničkih postignuća, uz napomenu da se u obzir uzimaju utjecaji niza faktora koji dovode do postignutog rezultata (Grgin, 2001, 9). Jedna od funkcija mjerenja ukazuje na važnost procjenjivanja i ocjenjivanja radi pružanja tačnih pokazatelja o krajnjem rezultatu obrazovanja učenika, uz pretpostavku da su ciljevi jasno definisani i da su odabrani odgovarajući parametri za provjeru ciljeva (Džordan 1966, 7). Proces procjenjivanja znanja pored opažanja, praćenja, odnosno formativnog vrednovanja tokom kojeg učenici imaju priliku da preuzimanjem odgovornosti poboljšaju svoje učenje zahtijeva u isto vrijeme i davanje povratne informacije nastavnicima<sup>32</sup> kako da unaprijede podučavanje (Brajković i Žokalj 2021, 201) i u konačnici da dostignuti nivo znanja iskažu i brojčanom ocjenom - sumativno vrednuju učenička postignuća "radi ocjenjivanja ili evaluacije učenikova rada" (Brajković i Žokalj 2021, 204). Osim znanja, kao jedne od važnih komponenti u ocjenjivanju i vrednovanju učeničkih postignuća, vrednovanjem navedenog znanja trebalo bi obuhvatiti obim i nivo tog znanja (Kačapor, Vilotijević i Kundačina 2005, 60). Sam proces može biti određen jednim vremenskim periodom, krajem jednog nivoa odgoja i obrazovanja, npr: osnovnoškolskog, čije rezultate pratimo već u prvom razredu srednje škole.

Pod pojmom mjernog instrumenta govori se o nastavniku kao mjeriocu, od kojeg se očekuju metrijska svojstva poput tačnosti, objektivnosti, pouzdanosti i osjetljivosti radi kvalitetnijeg mjerenja. Zatim se govori o testu znanja pripremljenom u skladu sa propozicijama tačnosti, valjanosti i drugim karakteristikama vezanim za bitne sadržaje predviđene nastavnim programom, operativnim nastavnim planom i sl. (Grgin 2001, 94). Upotrebom testova znanja utvrđuje se nivo znanja pojedinca tokom određenog perioda učenja. U odnosu na nastavnika kao mjerni instrument, prednosti testova znanja ogledaju se u podjednako i ravnomjerno zastupljenosti svih dijelova gradiva, između ostalog, te u istovremenoj provjeri nivo postignuća jednog razreda (Čolaković i Musić 2012, 56).

Slijedeće na što se u radu stavlja akcenat jesu odgovori na pitanja: Šta su učenička postignuća, a šta je standard?

Učenička postignuća su dostignuti nivo znanja, vještina i kompetencija koje učenici ostvare u okviru jednog vremenskog određenja, odnosno okvira vrednovanja (EPONAJ 2007, 72). Može se govoriti o učeničkim postignućima na nivou jednog predmeta tokom izučavanja na nivou jednog perioda učenja, npr: osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja a isto tako može se govoriti o učeničkim postignućima na nivou izučavanja predmeta tokom jedne školske godine ili na nivou jedne oblasti iz određenog nastavnog predmeta, što može biti i na mjesečnom nivou jednako kao i na nivou više mjeseci, te na nivo jedne nastavne jedinice realizovane na nivou jednog ili više školskih časova.

Dakle, razlika se ogleda u samom određivanju vremenskog perioda na način da se radi o dugoročnom planiranju, srednjoročnom i kratkoročnom. U ovom radu akcenat se stavlja na postignuća učenika u prvom razredu srednje škole, što jest analiza postignuća ostvarenih tokom

---

<sup>32</sup> U radu se termin nastavnik/ica koristi za odgojno-obrazovnog zaposlenika u osnovnoj školi, dok se pojam profesor/ica koristi za odgojno-obrazovnog zaposlenika u srednjoj školi.



osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja, koje profesor srednje škole procjenjuje na početku školske godine kroz inicijalnu provjeru i u odnosu na dobivene rezultate planira učenje i podučavanje za tu školsku godinu. U isto vrijeme mjeri se i kvalitet učeničkih postignuća u prvom razredu srednje škole, na način da se provjerom na kraju nastavne godine analiziraju postignuti rezultati u odnosu na početak iste te godine. Ovakvim oblikom provjere daje se povratna informacija prije svega učeniku, nastavniku, roditelju u osnovnoj školi ali jednako tako i profesoru u srednjoj školi te stručnom savjetniku pedagoškog zavoda. Povratna informacija kroz dobivene rezultate služi za unapređenje nastavnog procesa u odnosu na postavljene standarde učeničkih postignuća za pojedinačne nastavne predmete. Potrebno je istaći da se učenička postignuća dovode u vezu sa ishodima učenja kao krajnjim rezultatom jednog procesa učenja i podučavanja. A da bismo govorili o dostignutom nivou kvaliteta, potrebno je znati u odnosu na što mjerimo dostignuti nivo i u odnosu na što trebamo poboljšanje. Stoga govorimo o standardima učeničkih postignuća, pa je poželjno istaći da je standard uopće postavljena ili dogovorena norma. Kad se govori o standarima učeničkih postignuća<sup>33</sup>, onda se to odnosi na izlazne rezultate za svaki predmet definisano na tri nivoa: osnovni, srednji i viši (napredniji) nivo kao i u skladu sa trijadama u osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju i u skladu sa završetkom srednjoškolskog odgoja i obrazovanja.

### **Kvalitet nastavnog procesa i učenička postignuća**

Pojam kvalitet sve je dominantniji u nastavnom procesu i vezano za nastavni proces i uopće unapređenje obrazovanja u institucijama koje se direktno ili indirektno bave obrazovanjem. Osnovno značenje samog pojma jest “kakvoća, svojstvo; (...) sposobnost...” (Klaić 2004, 774), dok se pod pojmom kvalitet nastavnog procesa podrazumijeva dostignuti nivo znanja, vještina i izgrađenih ličnih kompetencija učenika koji su u centru nastavnog procesa i od čijih izlaznih rezultata zavisi kvalitet tog procesa. Ključnu ulogu u dostizanju kvalitetnijih izlaznih rezultata ima kvalitet planiranja, programiranja, učenja, podučavanja i realizacije planiranog u nastavnom procesu. Efekti tog nastavnog procesa se mjere u odnosu na postignuća učenika, njihovu spremnost za učešće na provjerama međunarodnog karaktera i u konačnici njihovu spremnost za tržište rada ili uopće ostvarene promjene nastale kao rezultat naučenog tokom određenog perioda u procesu obrazovanja. Ovdje se može govoriti o efektima kvaliteta nastavnog procesa koji se ogledaju na pojedincu kao učesniku tog procesa.

Kako provjeravamo dostignuti nivo učeničkih postignuća, te kako provjeravamo dostignuti nivo kvaliteta nastavnog procesa su pitanja koja nam se nameću.

Prva asocijacija na pojam provjera dostignutog nivoa učeničkih postignuća jest ocjena i ocjenjivanje, koje uključuje “mjerenje znanja učenika u odnosu na unaprijed zadane kriterije” (Bjelopoljak i Kafedžić 2018, 27). A da bismo govorili o ocjenjivanju, kao posljednjoj fazi u nastavnom procesu kada se kroz brojke iskazuje dostignuti nivo učeničkih postignuća, potrebno je pomenuti i druge faze koje prethode sumativnom vrednovanju. Na početku jednog odgojno-obrazovnog perioda, a u radu je akcenat stavljen na prvi razred srednje škole, mada može biti uopće početak i jedne školske godine, važno je početi od procjene date u vidu inicijalne provjere ulaznih rezultata čiji je krajnji ishod kvalitet izlaznih rezultata, što se može vezati za kraj srednjoškolskog odgoja i obrazovanja ili samo za kraj prvog razreda srednje škole, što jest u fokusu rada. Otkrivanje

---

<sup>33</sup> Izradom standarda postignuća bavi se Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje na nivou Bosne i Hercegovine, ranije Agencija za standarde i ocjenjivanje u obrazovanju za Federaciju Bosne i Hercegovine i Republiku Srpsku.

predznanja učenika, vještine, interesovanja i stila učenja kroz inicijalnu provjeru omogućuje nastavnicima/profesorima da odaberu adekvatne strategije podučavanja usklađene sa definisanim ishodima učenja i odabranim nastavnim sadržajima kroz koje će realizovati planirano. Ovu fazu Brajković i Žokalj nazivaju dijagnostičko vrednovanje (Brajković i Žokalj 2021, 15). Potom slijedi praćenje, davanje povratne informacije kako učeniku tako i roditelju, ali i samom nastavniku/profesoru koji prati učenika, o dostignutom nivou postignuća. To je obično opisno dato na način da se stalno vrši referiranje u odnosu na postavljeni cilj učenja, gdje se trenutno učesnici nalaze u procesu učenja i podučavanja, o kakvom se raskoraku radi između naučenog u odnosu na postavljeni cilj. A svrha i smisao vrednovanja ogleda se u davanju prilike učeniku za unapređenje učenja kroz davanje povratne informacije koja je u isto vrijeme i povratna informacija samom procjenitelju, nastavniku na način da osvijesti gdje treba poboljšanje u podučavanju. Tokom ove faze ne preporučuje se ocjenjivanje učenika brožčanom ocjenom, već poticanje, motivacija za preuzimanje odgovornosti za sopstvene rezultate i uočavanje propusta radi poboljšanja, iznalaženja načina da se napravi pomak u nivou u odnosu na postavljeni cilj. Učenicima se daje prilika da se samoprocjenjuju i da aktivno učestvuju u procjeni ukazujući na dobre strane učenja i na slabe tačke koje će postati prioriteta u budućem procesu učenja radi poboljšanja. Za ovu fazu se može reći da ima karakteristike samog učenja gdje je učenik u centru nastavnog procesa, a samim tim i procesa vrednovanja i da se na taj način osnažuje za sopstvenu procjenu prije faze sumativnog vrednovanja (Brajković i Žokalj 2021, 23).

Još jedan važan pokazatelj kvalitetnog planiranja nastavnog procesa vodi ka ostvarenju postavljenog cilja, a to su jasno definisani kriteriji ocjenjivanja, koji bi trebalo da daju učenicima povratnu informaciju jesu li dostigli zadata, postavljena očekivanja, šta je to što treba da urade, u cilju preuzimanja vlastite odgovornosti i u konačnici da prepoznaju koliko su daleko od postavljenih očekivanja (Brajković i Žokalj 2021, 53), kako bi u skladu sa kriterijima dobili adekvatnu ocjenu, jer su kriteriji usmjerivači ka sumativnom vrednovanju i brožčanoj ocjeni. Kriteriji ocjenjivanja treba da budu transparentni i dostupni učenicima, roditeljima i drugih zainteresiranim indirektnim učesnicima nastavnog procesa poput stručnih savjetnika pedagoških zavoda i/ili ministarstava obrazovanja. Njihovo predstavljanje svim zainteresiranim direktnim i indirektnim učesnicima nastavnog procesa preporučuje se na početku školske godine te postavljanjem na vidnom mjestu u učionici. Navedeni kriteriji uglavnom su doneseni na osnovu kontinuiranog praćenja i procjenjivanja, koje radi nastavnik/profesor tokom višegodišnjeg rada u učionici, i/ili koji radi tim stručnjaka iz određene oblasti/predmeta koristeći ne samo svoje iskustvo iz učionice već i urađene standarde učeničkih postignuća, koji su zasnovani na prethodno definisanim ishodima učenja, a sve utemeljeno na zajedničkoj jezgri nastavnih planova i programa. Važno je također da je nastavnik/profesor kriterije ocjenjivanja usaglasio sa svojim kolegama na nivou aktiva predmeta koji podučava na nivou škole ili je to uradio uz stručnu podršku i pomoć stručnog savjetnika pedagoškog zavoda, te ih obrazložio učenicima i učinio javno dostupnim na nivou škole.

Posljednja faza u kojoj se brožčano ocjenjuju učenička postignuća jest sumativno vrednovanje. Ono bi trebalo da da povratnu informaciju o postignutom uspjehu, a trebalo bi da ima i pedagošku svrhu u cilju napredovanja ili nenapredovanja učenika, odnosno “koja znanja i vještine učenik ima, a na kojima bi trebalo dodatno raditi” (Bjelopoljak i Kafedžić 2018, 26). U isto vrijeme, taj izlazni rezultat bi trebao da bude pokazatelj dostignutog kvaliteta samog nastavnog procesa, kvaliteta učenja i podučavanja, kvaliteta usvojenog znanja kao i efekata kvalitetnog stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih zaposlenika. I to je zapravo zatvoreni krug, gdje od kvaliteta nastavnog procesa zavisi kvalitet učeničkih postignuća i obrnuto, od kvaliteta učeničkih postignuća zavisi kvalitet nastavnog procesa.

## **Uloga mjernog instrumenta i važnost mjerenja**

Nastavnik kao mjerni instrument ima ulogu mjerioca tokom procesa planiranja, programiranja, učenja, podučavanja, provjere usvojenog i dostignutog nivoa učenja, te evaluacije. U svom radu koristi različite nastavne metode, kao i oblike rada u cilju ostvarivanja planiranog i radi raznolikosti primjene postupaka podučavanja. Zahvaljujući primjeni različitih metoda podučavanja stvaraju se uvjeti za sam proces učenja (Terhart 2001, 69). Nastavne metode su odraz duhovnosti i od njih zavisi proces učenja i podučavanja (Pranjić 2011, 343). Budući da nastavne metode, osim što se odnose na samu organizaciju nastavnog procesa utječu i na odabir predmetnih sadržaja, poželjno je da nastavnik ima kritički odnos prema svom radu u segmentu metoda, da procjenjuje svoj rad i na osnovu dobivenih rezultata procjene planira poboljšanje u svom radu. U suprotnom, upotreba istih nastavnih metoda vodila bi stereotipu i stagnaciji procesa učenja (Pranjić 2011, 344).

Pored samoevaluacije koju provodi nastavnik radi provjere kvaliteta vlastitog rada, ali i kvaliteta nastavnog procesa u čijoj realizaciji učestvuje, za kvalitet nastavnog procesa važna je i evaluacija nastave i njeni efekti. Tako Jorro nastavniku daje ulogu evaluatora, uz napomenu da se ta uloga manifestira kroz različite koncepcije učenja i podučavanja tokom nastavnog procesa, pa u skladu s tim im daje poziciju kontrolora, slijeditelja-gonitelja, savjetnika i konsultanta. Navedene pozicije "uspostavljaju klimu i dinamiku specifičnog rada" (Jorro 2007, 33). Za grupu nastavnika koji imaju poziciju kontrolora kaže da rade u skladu sa principima tradicionalne nastave jer prenose znanje na opisan način, naređuju, a u provjeri postignuća učenika daju zahtjevnije zadatke u odnosu na ponuđene tokom samog učenja i podučavanja. Slijeditelji-gonitelji su grupa nastavnika koji ohrabruju učenike da ulože dodatni napor kako bi ostvarili postavljeni cilj. U procesu učenja i podučavanja davanje znanja je ograničeno, jer ga daju "kap po kap" a u isto vrijeme kao vizionari predviđaju uspjeh učenika i spremni su za popravak eventualnih grešaka te u momentu učenikova oklijevanja pomažu mu da savlada teškoće. Grupa nastavnika u poziciji savjetnika je poput eksperta u određenoj oblasti. Oni brinu da njihovi učenici usvoje znanje koristeći adekvatne metode i oblike rada i kriterije vrednovanja rada. Takva pozicija jednostavno ga tjera da prati učenike na njihovom putu napredovanja. Nastavnici u poziciji konsultanata daju učenicima prostora za promišljanje, nadolazak znanja i dobri su voditelji u procesu učenja i podučavanja (Jorro 2007, 35), jer propituju, osluškuju i upućuju podstičući učenike na razmišljanje, iznošenje svojih stavova i davanje kritičkog osvrta.

## **Efekti evaluacije i njihov utjecaj na kvalitet postignuća**

Evaluacija je riječ francuskog porijekla koja se upotrebljava kao pandan riječi vrednovanje, određivanje vrijednosti rada škole ili rada svakog učenika pojedinačno, mada se za riječ evaluacija koristi i tumačenje poput ocjenjivanja kvaliteta rada učenika i/ili nastavnika. Isto tako, može se naći obrazloženje da evaluacija obuhvata standarde za vršenje procjene. Kad se govori o evaluaciji relevantnoj za nastavni proces, onda treba imati na umu nekoliko vrsta evaluacije poput evaluacije učeničkih postignuća, evaluacije procesa i evaluacije postavljenih standarda (Omerović 2014, 12). Za kvalitet nastavnog procesa i uopće rada škole poželjana je kontinuirana provedba evaluacije. To je osnova za buduće planiranje u kojemu će prednost imati izdvojeni prioriteti nakon provedene evaluacije. Svaki proces pa tako i ovaj koji se odnosi na određivanje vrijednosti ili evaluaciju ima dvije strane ili dva efekta – pozitivni i negativni. Važno je imati na umu krajnji rezultat tog vrednovanja i sagledane posljedice obje strane. Tako pozitivni efekti evaluacije trebalo bi da budu

posmatrani kao motivacija za dalji rad na podizanju kvaliteta ili očuvanju dostignutog kvaliteta nastavnog procesa, a ukoliko su efekti negativni, onda to postaje problem koji sugerise da se treba nešto poduzeti u pogledu načina planiranja, načina učenja i podučavanja učenika.

Ovo postaje izuzetno osjetljivo područje na način da je poželjno promijeniti paradigmu učenja i podučavanja, učenika staviti u centar nastavnog procesa i ishode učenja od kojih se kreće u samom planiranju kao i način učenja i podučavanja, tako da učenici postanu spremni za samoevaluaciju dostignutog nivoa znanja kao i na potrebu nadgradnje radi dostizanja nivoa koji se standardom učeničkih postignuća očekuje od njih. Jedan od prijedloga za rješenje problema u obrazovanju sredinom pedesetih godina dao je Benjamin Bloom, eminentni psiholog i istraživač u oblasti školstva, koji je razvio “novu taksonomiju ili klasifikaciju obrazovnih ciljeva” (Hašimbegović-Valenzuela 1998, 98), gdje je obrazovne ciljeve klasificirao i doveo u vezu “sa specifičnim postupcima koji se koriste u razredu” (Hašimbegović-Valenzuela 1998, 98). Na taj način Bloom je omogućio nastavnicima da odrede svoje ciljeve i sredstva koja u skladu sa definisanim ciljevima mogu da koriste, te da sve opet bude uklopljeno sa strategijama. Tako je nastao sistem koji opisuje šest faza i nivoa ciljeva usklađenih sa strategijama procjene.

Naravno, tu su i drugi faktori poput socioemocionalnog stanja učenika, okruženja iz kojeg učenik dolazi, njegovog socijalnog statusa i sl. Dakle, niz je faktora koji mogu utjecati na kvalitet nastavnog procesa. Ali, kad je riječ o samom efektu nastave, onda se tačno može znati kako kontrolisati taj segment rada: analizom nastavnikove metodičke prakse, odnosno uvidom u realizaciju nastavnog časa i mjerenjem učeničkih postignuća kroz eksterno testiranje a potom i poređenje sa internim provjerama učeničkih postignuća.

Kad se govori o vrednovanju rada nastavnika važno je ukazati na samo praćenje njegova rada, što se provjerava uvidom u realizaciju samog časa, a ukoliko se želi dobiti valjan pokazatelj kvaliteta nastavnog procesa, onda bi bilo poželjno kontinuirano praćenje tokom jedne nastavne godine. Taj oblik rada zahtijevao bi stalno prisustvo nastavnom procesu – direktno ili indirektno, i bilježenje uz napomenu da je u tom procesu praćenja i bilježenja potrebno imati postavljeni nivo postignuća, a to su zapravo standardi kvaliteta koji jesu definisani na nivou Bosne i Hercegovine kroz standarde nastavničke profesije i koji su kompatibilni sa standardima kvaliteta rada donesenim na nivou HNK-a te koji služe kao instrument kod procjene rada odgojno-obrazovnih ustanova kao i rada odgojno-obrazovnih radnika<sup>34</sup>.

Pored navedenog, važno je i praćenje uspjeha učenika tokom nastavne godine, njihov odnos prema radu, kvalitet ulaznih parametara na početku procesa srednjoškolskog odgoja i obrazovanja, konkretno u prvom razredu srednje škole i kvalitet izlaznih rezultata kroz interne i eksterne provjere postignuća učenika. Nije dobro donositi zaključke na osnovu trenutog uspjeha učenika na jednom času jer taj uspjeh učenika bilo da se radi o usmenoj ili pismenoj provjeri postignuća nije rezultat nastavnikovih aktivnosti. U ovom dijelu se pored kvaliteta nastavnika kao mjernog instrumenata može govoriti i o testu znanja kao mjernom instrumentu. Zapravo, ovdje dolazi do preklapanja i uzajamne zavisnosti mjernih instrumenata.

Najčešći oblik procjenjivanja i ocjenjivanja učenika koji koristi nastavnik jest individualni koji može biti i subjektivan, tako da efekat subjektivnosti može dovesti do neobjektivnog procjenjivanja učeničkih postignuća. Pored individualnog oblika postoji i komisijsko procjenjivanje i ocjenjivanje učeničkih postignuća, za koje se može sa sigurnošću reći da je daleko objektivnije, jer prosječna ocjena dobivena iz ocjena trojice ocjenjivača, koji su procjenjivali i ocjenjivali nezavisno jedan od

---

<sup>34</sup> Riječ je o Pravilniku o obavljanju stručno-pedagoškog nadzora u predškolskoj ustanovi, osnovnoj i srednjoj školi i đlačkom domu (“Službene novine HNK-a 10/2017”), koji između ostalog kroz opći, užestručni i poseban nadzor vrši uvid u rad te se vrednuje kvalitet tog rada, bilo da se radi o ustanovi ili odgojno-obrazovnom radniku.

drugog npr. iste radove učenika navodi na izvođenje zaključka o objektivnosti u odnosu na ocjene date zasebno (Grgin 2001, 32).

O valjanosti komisijskog načina procjenjivanja i ocjenjivanja također se može diskutovati pogotovo ako se upoređi rad dvije ili više komisija koje su koristile taj oblik vrednovanja kvaliteta učeničkih postignuća. Sve navedeno upućuje na izvođenje zaključka da niz faktora utječe na validnost date ocjene. Kazano je da se jedan od uzroka nalazi u subjektivnosti ocjenjivača, jer u praksi pogotovo u srednjoj školi nisu dominantni ustaljeni kriteriji ocjenjivanja, već nastavnici/profesori koji imaju ulogu ocjenjivača, mjernog instrumenta, koriste neke svoje tradicionalne, nazovimo ih odokativne metode koje primjenjuju u procesu procjenjivanja i ocjenjivanja. Ovakav oblik školskih ocjena smatra se slabim metrijskim sredstvom i nije valjan pokazatelj uspjeha. Stoga je potrebno hitno djelovati i početi sa izradom standarda učeničkih postignuća na nivou razreda a potom i na izradi ujednačenih i usaglašenih kriterija ocjenjivanja, što očekuju i za što se zalažu kantonalni pedagoški zavodi, koji daju prijedloge, a potom kantonalna ministarstva obrazovanja donose to u vidu obavezujućeg dokumenta. Prethodno izneseno navodi na izvođenje zaključka da je za mjerenje kvaliteta potrebno djelovati sistemski, gdje bi bili uključeni svi direktni i indirektni učesnici nastavnog procesa, u suprotnom, izdvojenim djelovanjem neće se dobiti valjani rezultati. To znači, da sistemsko djelovanje u smislu procjenjivanja kvaliteta zahtijeva i predložene i donesene standarde kvaliteta kao mjerni instrument. Ako govorimo o standardima mjerenja kvaliteta nastavnog procesa, onda su doneseni standardi učeničkih postignuća na nivou Bosne i Hercegovine 2022. godine<sup>35</sup> mjerni instrument i pokazatelj “šta učenici treba da znaju, mogu i za što su osposobljeni da urade na kraju određenog ciklusa obrazovanja” (APOSO 2022, 4). Navedeni standardi su objektivni pokazatelji, jer na konkretan način osiguravaju provjeru učeničkih postignuća, kako znanja i vještina tako i onog što su učenici sposobni da urade nakon određenog perioda ili ciklusa obrazovanja. U samom procesu izrade standarda koje je organizovala i realizovala Agencija<sup>36</sup> učestvovali su nastavnici/profesori razredne i predmetne nastave, stručni savjetnici/predstavnici pedagoških zavoda i dr. institucija koje se bave istim ili sličnim poslom i univerzitetski profesori za određene nastavne predmete kao eksperti iz tih oblasti. A u dijelu same zainteresiranosti, važno je istaći da su pored APOSO, koja je zainteresirana za provjeru kvaliteta standarda učeničkih postignuća, i pedagoški zavodi jednako zainteresirani za upotrebu standarda i mjerenje učeničkih postignuća, ali na način da se kroz eksterna testiranja na nivo kantona provjerava kvalitet standarda učeničkih postignuća donesenih na nivou razreda, a nakon toga mogu da se rade i komparativne analize. Standardi učeničkih postignuća trebalo bi da služe kao mjerni instrument u odnosu na što bi se trebalo da se rade mjerenja uz napomenu da su definisani standari utemeljeni na ishodima učenja donesenim u objavljenoj Zajedničkoj jezgi nastavnih planova i programa (APOSO) te da su ključni segmenti mjerenja kvaliteta učeničkih postignuća, jer se postignuti nivo na samom testu mjeri u odnosu na doneseni ishod i standard.

Ovdje je jednako važno kazati da je prvo eksterno mjerenje učeničkih postignuća rađeno 2002. godine u vidu predtesta u pilot-fazi i u organizaciji Agencije za standarde i ocjenjivanje u obrazovanju za Federaciju Bosne i Hercegovine i Republiku Srpsku. Ključni faktor za taj oblik procjene bio je kontrola kvaliteta obrazovanja radi mogućih intervencija u učenju i podučavanju, koje se odnosi jednako na učenike i nastavnike kao i radi djelovanja uslijed eventualnih nedostataka u samom procesu obrazovanja (ASOO 2002, 7) Potom je slijedilo objavljivanje prvih standarda

---

<sup>35</sup> Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, Sarajevo 2022, skraćeno APOSO.

<sup>36</sup> Agencija za standarde i ocjenjivanje u obrazovanju za Federaciju Bosne i Hercegovine i Republiku Srpsku, skraćeno ASOO.

postignuća 2003. u organizaciji Agencija za standarde i ocjenjivanje u obrazovanju za Federaciju Bosne i Hercegovine i Republiku Srpsku (ASSO), a sve je bilo bazirano na očekivanjima eksperata uključenih u izradu standarda i na empirijskom provjeravanju (ASOO 2003, 5) i uz obrazloženje da se definisanjem standarda omogućava kvalitetnija interpretacija dobijenih empirijskih podataka o postignućima učenika. U isto vrijeme definisani standardi učeničkih postignuća “služit će kreatorima obrazovne politike za vrednovanje nastavnog rada kao i uvođenje promjena u organizaciji i metodama rada u školi” (ASOO 2004, 7).

Dakle, davno se na nivou entiteta počelo analizirati, pratiti i procjenjivati kvalitet u obrazovanju. Nakon toga, na nivou kantona se radilo sporadično i individualno, da bi se na nivou Bosne i Hercegovine ponovo radilo i kao dopunjeno i unaprijeđeno izdanje objavljeni su 2022. godine standardi učeničkih postignuća.

Budući da su u centru ovog rada postignuća učenika prvog razreda srednje škole, to jest otežavajuća okolnost, jer na nivou većine kantona, a među njima je i HNK-a nije završena kurikularna reforma i nisu doneseni dokumenti poput nastavnog plana i programa zasnovanog na ishodima učenja niti su doneseni standardi učeničkih postignuća koji bi olakšali proces mjerenja. A kako proces promjena i međunarodna istraživanja zahtijevaju da se ide ukorak sa promjenama, to smo kao dio odgojno-obrazovnog korpusa obavezni krenuti u izradu dokumenata koji su jedini validni pokazatelji kvaliteta na nivou jednog odgojno-obrazovnog sistema vezanog za kantonalni nivo.

Mjerenje kvaliteta učeničkih postignuća je za pedagoški zavod od izuzetnog značaja, jer kao stručna institucija koja, između ostalog radi i na unapređenju nastavnog procesa, te kroz kvalitetno učenje i podučavanje usmjerava pripremanje učenika za nastavak školovanja ili za tržište rada, i uopće prilikom pružanja stručne podrške odgojno-obrazovnim zaposlenicima kroz uputstva radi na dostizanju postavljenih standarda kvaliteta učeničkih postignuća i standarda kvaliteta nastavničke profesije.

## **Zaključak**

Znanje je glavni faktor ljudskog razvoja, pokretač tehnološkog progresa, ekonomskog razvitka, a u isto vrijeme to je sila koja doprinosi stvaranju materijalnih i duhovnih vrijednosti (Herrera i Mandić 1989, 55). Poput drugih ekonomskih termina, koji su preuzeti i koriste se u obrazovanju, i u ovom dijelu govorimo o ulaznim rezultatima, procesu i izlaznim rezultatima. Od ulaznih rezultata nas u ovom radu zanima učenik sa svojim predznanjem, sposobnostima, stavovima, navikama koje unosi u srednju školu po završetku osnovne škole, da bi u toj novoj sredini suočio se i sa drugim parametrima, koji će utjecati na njegov daljnji razvitak, počev od okruženja, nastavnog i nenastavnog osoblja, vršnjaka te njegovog socijalnog porijekla.

Tokom boravka u školi, za koju neki kažu da je poput zatvorene kutije, učenik je uključen u proces, što znači da je stalno pod utjecajem promjena čije rezultate saznajemo tek kroz izlaz kao krajnji rezultat učenja i podučavanja. U prvom razredu srednje škole mjerenjem kroz inicijalnu provjeru se ustanovio dostignuti nivo znanja, stečenih vještina i izgrađenih stavova učenika kao efekata procesa učenja tokom jednog odgojno-obrazovnog nivoa - osnovnoškolskog. Na osnovu dobivenih rezultata kao povratne informacije o kvalitetu učenja i podučavanja nastavnici osnovne škole i profesori u srednjoj školi, gdje je vršena provjera izdvajaju prioritete za naredni period u cilju mijenjanja i prilagođavanja podučavanja prema potrebi obrazovnih ciljeva i predznanja učenika (Čolaković i Musić 2012, 32), dok učenici kao učesnici procesa provjere treba da preuzmu odgovornost za svoj uspjeh. Tako dobiveni rezultati služe kao korektiv radi drugačijeg načina planiranja u narednom periodu, a sve u cilju unapređenja kvaliteta obrazovanja.

Nastavnikova uloga u samom procesu mjerenja kvaliteta ogleda se u dijagnosticiranju, formativnom praćenju uspjeha učenika i na kraju sumativnom vrednovanju, uz napomenu da se uz poštivanje navedenih segmenata praćenja učenika može dobiti ispravna informacija o učenikovom postignuću. Ukoliko nastavnik u procesu vrednovanja postignuća učenika koristi i test znanja kao mjerni instrument, onda govorimo o dvostrukoj ulozi nastavnika kao ocjenjivača i mjerioca, odnosno govorimo o različitim tehnikama mjerenja a istom predmetu mjerenja – znanju (Bjelopoljak i Kafedžić 2018, 27).

Svi učenici bez obzira na potencijal i ulazne parametre mogu postati aktivni učesnici nastavnog procesa ukoliko nastavnik kroz različite metode rada uspije motivisati ih.

Sami standardi učeničkih postignuća nastali su kao rezultat mišljenja eksperata uključenih u izradu standarda “o potrebama i poželjnom nivou učeničkih postignuća” (ASOO 2003, 16) ali i na osnovu dobivenih rezultata u više provedenih eksternih testiranja kao empirijskih pokazatelja o stanju kvaliteta u odgojno-obrazovnom procesu. Međutim, po završetku eksterne provjere slijedi rad na poboljšanju, što zahtijeva novu provjeru, kojom se mjere postignuti rezultati u odnosu na prethodne izlazne pokazatelje, tako da je obrazovanje stalno podložno promjenama i procjenama dostignutog nivoa znanja i sposobnosti učenika kao učesnika nastavnog procesa, sve u cilju dostizanja višeg nivoa, koji se u posljednje vrijeme mjeri u odnosu na postavljeni međunarodni standard.

U slučaju Bosne i Hercegovine nakon urađenog standarda učeničkih postignuća, a ono što slijedi jest izrada standarda na nivou svih razreda i svih predmeta, što bi trebalo da rade pedagoški zavodi, jer je jako važno kod mjerenja kvaliteta da se dostignuti nivo u radu, konkretno nastavnog procesu, upoređuje sa postavljenim standardom. Uporedo sa izradom standarda poželjno je raditi i kriterije ocjenjivanja što će služiti kao povratna informacija kreatorima obrazovnih politika ne samo za vrednovanje nastavnog procesa već i za njegovo unapređenje.

Mjerenje kvaliteta u prvom razredu od posebnog je značaja. Prije svega, to je pokazatelj uspjeha učenika tokom osnovnoškolskog obrazovanja, a potom je i pokazatelj uspjeha u odnosu na postavljene kriterije u srednjoj školi. Činjenica je da se upravo u prvom razredu iskristališu pojedinosti vezane za kvalitet učenja i podučavanja na način da se izmjere definisani ishodi učenja na kraju osnovnoškolskog obrazovanja, način socijalizacije učenika koji dolaze iz različitih konteksta života i rada kao što su ruralne i urbane sredine, škole sa manje i više učenika na nivou odjeljenja, način učenja i podučavanja tokom školovanja, kvalitet rada nastavnika škola iz kojih dolaze učenici i dr. faktori. Sve navedeno utječe na kvalitet u obrazovanju uopće, uz napomenu da je poželjno mjerenje kvaliteta u kontinuitetu – svake školske godine, kao i dodatni rad kako sa učenicima tako i sa nastavnicima u cilju osvještosti o koristima kontinuirane samoprocjene i eksterne procjene, jer uspjeh zavisi od spremnosti da sami procjenimo kvalitet vlastitog rada i želje za poboljšanjem (Glasser 1994, 163). Pored toga, nas kao pojedince ili institucije, vezane direktno ili indirektno za kvalitet nastavnog procesa, obavezuju i rezultati ostvareni na međunarodnom testiranju (PISA) da poduzmemo neophodne mjere u cilju dostizanja postavljenog standarda kvaliteta, a istovremeno je poželjno da se to radi planski i sistemski.

## Literatura

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje- APOSO (2022), Standardi učeničkih postignuća, Sarajevo

Agencija za standarde i ocjenjivanje u obrazovanju za Federaciju Bosne i Hercegovine i Republiku Srpsku – ASOO (2002), Eksterno ocjenjivanje učeničkih postignuća, pilot-predtest. Sarajevo, Jež

Agencija za standarde i ocjenjivanje u obrazovanju za Federaciju Bosne i Hercegovine i Republiku Srpsku – ASOO (2003), Maternji jezik: standardi učeničkih postignuća: eksterno ocjenjivanje učeničkih postignuća u razrednoj nastavi, Sarajevo

Agencija za standarde i ocjenjivanje u obrazovanju za Federaciju Bosne i Hercegovine i Republiku Srpsku – ASOO (2004), Maternji jezik: VIII razred: standardi učeničkih postignuća: eksterno ocjenjivanje učeničkih postignuća u osnovnoj školi, Sarajevo

Bjelopoljak, Šejla, Lejla Kafedžić (2018), “Od stigme do školskog (ne)uspjeha”, Zbornik radova 7. međunarodnog naučno-stručnog skupa Obrazovanje, jezik, kultura: tendencije i izazovi, 26-34, Zenica, Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici. Preuzeto 13. Aprila sa: [https://www.researchgate.net/publication/356062723\\_OD\\_STIGME\\_DO\\_SKOLSKOG\\_NEUS\\_PJEHA](https://www.researchgate.net/publication/356062723_OD_STIGME_DO_SKOLSKOG_NEUS_PJEHA)

Brajković, Sanja, Gabrijele Žokalj (2021), Učenje u tijeku, (1. izdanje), Zagreb, ALFA d.d. Zagreb i Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

Čolaković, Elma, Husein Musić (2012), Ocjenjivanje uspjeha učenika, Tuzla, Off-SET

Džordan, A. M. (1966), Merenje u pedagogiji, Beograd, Vuk Karadžić

EPONAJ - Europski portfolio za obrazovanje nastavnika jezika (Refleksijski instrument za obrazovanje nastavnika jezika).

Glasser, William (1994), prevela Božica Jakovlev, Kvalitetna škola, Zagreb, Educa

Grgin, Tomislav (2001), Školsko ocjenjivanje znanja, (4. izdanje), Jastrebarsko, Naklada Slap

Hašimbegović-Valenzuela Aida, pripremila (1998), Psihologija podučavanja. Da li nastavnici mogu drugačije i bolje? (1. izdanje), Sarajevo, I.P. Svjetlost d. d. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Herrera, Antonio, Petar Mandić (1989), Obrazovanje za XXI stoljeće, (1. izdanje), Svjetlost, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Sarajevo i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd

Jorro, Anne (2007), Nastavnik i evaluacija. Preispitivanje postupaka evaluacije, Bihać, Pedagoški zavod

Kačapor, Sait, Mladen Vilotijević, Milenko Kundačina (2005), Umijeće ocjenjivanja, Mostar, Univerzitet “Džemal Bijedić” u Mostaru, Fakultet humanističkih nauka i Međuopštinski pedagoški zavod u Mostaru

Klaić, B. (2004): Rječnik stranih riječi. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.

Omerović, Muhamed (2014), Vrednovanje pedagoškog rada u školi. Susret sa metodičkom praksom, Tuzla, OFF-SET

Pranjić, Marko (2011), “Nastavna metodika – teorijske osnove”, Kroatologija, 123-140, Zagreb, Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu,

Preuzeto 25. februara 2023, sa [https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/EPONAJ\\_EPOSTL15092010\\_hr.pdf?ver=2018-11-06-102303-300](https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/EPONAJ_EPOSTL15092010_hr.pdf?ver=2018-11-06-102303-300)

Preuzeto 30. marta 2023. godine sa <https://aposo.gov.ba/bs/standardi-ucenickih-postignuca-bs/>

Preuzeto sa: <https://www.scribd.com/doc/288863330/2-Nastavna-metodika#>

Terhart, Ewald (2001), Metode poučavanja i učenja, Zagreb, Educa 51



## ***MEASURING INSTRUMENTS AND QUALITY OF STUDENT ACHIEVEMENTS***

### *Summary*

*The paper discusses the quality and methods of measurement of student achievements in the first grade in secondary education. It addresses questions such as what needs to be conducted in order to perform a correct measurement, why it is important to measure the achievements, who the obtained results are for etc. These are only some questions the paper aims to answer.*

*Furthermore, the paper analyzes the teachers' role in the core process of the quality measurement of student achievements as well as their role in the process of preparing students with the aim of achieving the designated and set quality.*

*Our focus in the paper is on how the standards are defined, who participates in the process of creating the standards, who approves them, and finally how the validity of the set quality standards is measured since the teaching process quality standards have been in the center of interest lately.*

*Finally, we analyze the impact of input results and whether it is important to plan methods of teaching and learning in accordance with the input results in order to achieve better output results.*

**Keywords:** *measurement, measuring instruments, student achievements, quality standards.*

Hatidže Burnić  
Tehnički fakultet Univerziteta u Bihaću<sup>37</sup>

*Izvorni naučni rad  
Original scientific paper*

# SEMANTIČKA ADAPTACIJA GERMANIZAMA U KONCEPTUALNOM POLJU: SPORT, ZABAVA I IGRA

## Sažetak

*Semantička adaptacija odnosi se na prilagođavanje značenja strane riječi jezičkom sistemu primatelja. Kada se riječ "posuđuje" iz stranog jezika, njezino se prvobitno značenje može izgubiti ili mijenjati kako bi se bolje prilagodila novom jezičkom okruženju. To se obično događa u procesu dugotrajnog korištenja riječi u ciljnom jeziku, tokom kojeg se može postupno razvijati nova konotacija riječi.*

*U ovom radu, semantička adaptacija riječi njemačkog porijekla u bosanski jezički sistem odnosi se na prilagođavanje značenja riječi koje su integrirane u bosanski jezik. Konkretno, proučavamo kako se riječi njemačkog porijekla koje se odnose na područje sporta, zabave i igre prilagođavaju bosanskom jezičkom sistemu te koje su promjene u njihovoj semantici primijećene nakon integracije u bosanski jezik.*

*Ovaj rad će također analizirati zastupljenost njemačkih riječi u području sporta, zabave i igre, te će se istražiti koliko su često korištene u bosanskom jeziku. Kombiniranjem analize semantičke adaptacije riječi i istraživanja frekventnosti korištenja riječi u bosanskom jeziku, rad će dati uvid u utjecaj njemačkog jezika na bosanski jezik u području sporta, zabave i igre.*

**Ključne riječi:** *germanizmi, njemački jezik, bosanski jezik, semantička adaptacija*

---

<sup>37</sup> hatidze\_b@hotmail.com

## Uvod

S ciljem analize frekventnih germanizama u bosanskom jeziku, prikupljen je korpus od preko hiljadu riječi koje su identificirane kao germanizmi. Korpus je formiran u okviru istraživačkog rada *Morfološka adaptacija frekventnih germanizama u medijima i njihova zastupljenost u rječnicima bosanskog jezika* (Burnić 2015), gdje su germanizmi ekscerpirani iz najčitanijih novina na bosanskom govornom području Bosanske krajine: *Dnevni avaz, Krajina, Moja Sana i Reprezent*. U ovom radu, posebna pažnja bit će posvećena analizi semantičke adaptacije germanizama u konceptualnom polju: sport, zabava i igra.

Teorijska podloga ovog rada je prvenstveno studija Rudolfa Filipovića *Jezici u kontaktu*, odnosno njegova terminologija i model jezičkog posuđivanja na koji se poziva većina germanista.

O jezičkom posuđivanju Filipović, oslanjajući se na mišljenje Uriela Weinreicha, ističe tri osnovna elementa od kojih polazi svako jezičko posuđivanje: mjesto dodira, bilingva osoba i posljedica korištenja više od jednog jezika. Filipović opisuje *jezike u kontaktu* kao one koje naizmjenično upotrebljava isti govornik. Ta osoba se naziva bilingvom, a pojava kada jedan govornik upotrebljava više jezika se naziva bilingvizmom. Kada jedan govornik koristi više jezika, dolazi do interferencije, što je posljedica te pojave.

Element (riječ) X kako ga izgovaraju govornici jezika davatelja zovemo *model*, a posuđen element kako ga izgovaraju govornici jezika primatelja je *replika*. Dva jezika koja sudjeluju u tom procesu nazivamo *jezik davatelj* i *jezik primatelj*.

Kad dva jezička sistema dođu u međusobni dodir, dolazi do preuzimanja riječi iz jednog jezika u drugi. Pri preuzimanju leksema iz jednog jezika u drugi, u ovom slučaju iz njemačkog u bosanski jezik, dolazi do određenih promjena na različitim razinama. Ovaj rad se usredotočuje na semantičku adaptaciju germanizama iz područja: sport, zabava i igra.

## Preuzimanje i adaptacija stranih riječi u drugi jezički sistem

Prilikom preuzimanje stranih riječi u drugi jezik nastupa proces prilagođavanja ili adaptacije. Taj proces je neophodan s obzirom da su riječi često prilikom preuzimanja takvog fonološkog, ortografskog ili morfološkog oblika koji ne odgovara sistemu jezika primatelja.

Riječ se mijenja onoliko koliko je potrebno da bi se što bolje uklopila u novi sistem. Razine na kojima mogu, a ne moraju, nastupiti promjene su prema R. Filipoviću: fonološka, morfološka, semantička i leksička (Filipović 1986).

Adaptacija je dugotrajan proces, a do svog konačnog oblika prolazi primarne i sekundarne promjene, prema kojima se razlikuje primarna i sekundarna adaptacija.

Zadatak analize adaptacijskih procesa jeste opisati kroz koje je promjene prošla strana riječ u primarnoj fazi, tj. od trenutka posuđivanja do formiranja osnovnog, odnosno konačnog oblika - koja se u kontaktnoj lingvistici naziva replika- i koje se promjene javljaju na replici u sekundarnoj fazi, tj. od trenutka integracije u sistem jezika primatelja nadalje.

Različite jezičke razine zahtijevaju i različit pristup problemu. Posuđenice obavezno prvo prolaze kroz proces formiranja fonološkog oblika. Naime, fonološki sistemi dvaju jezika nikada se u potpunosti ne podudaraju, pa se fonološki elementi jezika davatelja mijenjaju domaćima koji su im najbliži po artikulacijsko-akustičkim svojstvima, a problem fonološkog neuklapanja rješava se ispuštanjem ili umetanjem domaćih fonoloških elemenata. (usp. Filipović 1986)

Nakon fonološke adaptacije uvijek slijedi morfološka. Svaka strana riječ u trenutku prelaska u novi jezički sistem donosi sa sobom i morfološka obilježja vrste riječi kojoj pripada. Kako su morfološki sistemi različiti, posuđenica mora svoja morfološka obilježja uskladiti i prilagoditi pravilima jezika primatelja. Tu može, a ne mora, doći do preoblikovanja osnovnog oblika posuđenice.

Adaptacija konkretno na semantičkoj razini odnosi se na prilagođavanje značenja strane riječi u novom jezičkom sistemu. To se obično postiže preuzimanjem novih značenja iz konteksta u kojem se strana riječ koristi u jeziku primatelja. U nekim slučajevima, novi značaj se može i oblikovati za stranu riječ, što može dovesti do različitih značenja u jeziku davatelja i primatelja.

Ukratko, adaptacija stranih riječi u drugi jezički sistem je složen proces koji uključuje prilagođavanje na fonološkoj, morfološkoj, leksičkoj i semantičkoj razini. Ova prilagodba može biti primarna ili sekundarna i ovisi o kontekstu i jezičkim potrebama primatelja. Stoga, adaptacija i integracija stranih riječi zahtijeva pažljivo promatranje konteksta i jezičnih potreba primatelja.

### **Obrada analize adaptacijskog procesa germanizama na semantičkoj razini**

U ovom istraživanju posebna pažnja je posvećena analizi procesa semantičke adaptacije germanizama u bosanski jezik, kako u primarnoj tako i u sekundarnoj fazi.

Važno je naglasiti da se semantička adaptacija germanizama odnosi na proces prilagođavanja značenja strane njemačke riječi u novom jezičkom kontekstu. Ovaj proces nije mehanički, već zahtijeva kreativno preoblikovanje riječi kako bi se što bolje uklopila u novi jezički sistem. Kao takav, ovaj proces je interesantan iz više razloga, jer istraživanje semantičke adaptacije može dati uvid u način na koji ljudi percipiraju i prilagođavaju se novim kulturama i jezicima.

Stoga, obrada analize adaptacijskih procesa germanizama će pokazati kako su se određene njemačke riječi prilagodile bosanskom jezičkom sistemu i koje su to specifičnosti procesa semantičke adaptacije germanizama u ovom kontekstu.

U tu svrhu, iz korpusa rada izdvojeni su germanizmi koji su frekventni u području sporta, zabave i igre. To su na primjer: *alufelge, bager, bina, blinker, brile, bremza, bremzpakne, cepelin, cilj, cof, cug, cugerpartija, feler, felš, flaster, frajštos, for, futrola, gelender, hauba, hajcati, herc, kadet, kegla, kibicer, klavir, kliker, kugla, kuglana, kuglaš, turnir, majstor, maskenbal, ofenziva, pehar, pimlati, pumpa, puška, ranac, ring, ringelšpil, rolšue, šah, šah-mat, šlager, šlauf, špaga, špic, štafelaj, štanga,*

*štopati, štos, štimung, štrikanje, vaga, valcer, vaserkugla.*

Kao što je bilo naglašeno na početka rada, pri obradi se koristi metodologija Rudolfa Filipovića, koji je u svojoj analizi semantičkih promjena prihvatio Hopeov sistem podjele te ga potom modificirao. Filipović ističe u svojoj metodologiji potrebu odvajanja adaptacijskih procesa na dvije faze i konstatira „Primjenom primarne i sekundarne adaptacije na semantičkoj razini dobili smo novu podjelu koja zadovoljava potrebe naše analize semantičkih promjena odnosno promjena značenja kod posuđenica“ (Filipović 1986)

Kao i na drugim razinama, Filipović koristi trodijelnu klasifikaciju. Na temelju poređenja značenja modela sa značenjem replike, Filipović promjene svrstava u tri kategorije: nulta semantička ekstenzija, suženje značenja i proširenje značenja. Ta podjela temelji se na razlikovanju primarne i sekundarne adaptacije.

Primarnoj adaptaciji pripadaju: nulta semantička ekstenzija (nema razlike u značenju između modela i replike), suženje značenja u broju (promjena od više značenja na jedno značenje) i suženje značenja u značenjskom polju (promjena od općeg značenja na posebno značenje).

Sekundarna adaptacija obuhvaća proširenje broja značenja i proširenje polja značenja. U sekundarnoj adaptaciji nastaju i promjene vezane uz metaforu, metonimiju, pejorizaciju i elipsu (Sočanac 1992).

## Nulta semantička ekstenzija

Kada njemačka posuđenica (replika) uđe u sistem bosanskog jezika i zadrži nepromijenjeno značenje koje potpuno odgovara izvornom njemačkom modelu, to se naziva *nulta semantička ekstenzija*. Filipović ovakve promjene značenja naziva i *prijenosom značenja*. To se posebno odnosi na izraze čija su značenja tačno definirana, kao što su stručni nazivi iz raznih područja kao što su područja sporta, gastronomije, tehnike, građevinarstva, poljoprivrede i drugih, te nazivi pripadnika različitih pokreta, učenja i pravaca ili imenice koje označavaju nositelja neke osobine, odnosno sastava. Preuzimanjem tih predmeta i njihovih izraza preuzima se ili zadržava njihovo značenje.

Analizirajući germanizme iz korpusa odabranih termina iz oblasti *sporta, zabave i igre*, može se vidjeti da se u većini slučajeva radi o modelima koji imaju jedno ili manji broj značenja, a prenosi se samo konkretno značenje. Rijetko se događa da se više značenja jedne riječi prenosi u jezik primatelja. Prema tome, nulta semantička ekstenzija može se podijeliti na dvije skupine: modeli s jednim preuzetim značenjem i modeli sa dva ili više preuzetih značenja.

Prvu skupinu čine modeli s jednim preuzetim značenjem, kao što su na primjer: *alufelge* < *Alufelgen*<sup>38</sup> (*točak automobila od aluminijske*<sup>39</sup>), *bremza* > *Bremse* (*kočnica*), *bremzpakne* > *Bremsbacke* (*dio kočnice odnosno kočionog sistema na vozilima*), *cepelin* < *Zeppelin* (*avion punjen plinom lakšim od zraka*), *feler* < *Fehler* (*greška*), *for* < *vor* („*vor*“ je skraćenica od „*vorwärts*“ sa značenjem „*naprijed*, odnosno *guraj ili šutaj loptu naprijed*), *frajštos* < *Freistoß* (*udarac u fudbalu koji se izvodi direktno na protivnički gol nakon prekršaja; slobodan*), *futrola* < *Futteral* (*navlake, kutije za nošenje ili držanje predmeta, instrumenata i sl.*), *gelender* > *Geländer* (*ograda*), *kadet* > *Kadett* (*mladi sportista*), *kegla* > *Kegel* (*čunj koji se u kuglanju obara kuglom*), *kibicer* > *Kiebitzer* (*navijač, posmatrač ob. u kartama ili šahu*), *klavir* > *Klavier* (*muzički instrument*), *kliker* > *Klicker* (*mala igračka u obliku loptice*), *turnir* > *Turnier* (*sportsko takmičenje*), *majstor* > *Meister* (*stručnjak, u sportu: rang u sportskoj disciplini*), *maskenbal* > *Maskenball* (*događaj na kojem su ljudi maskiraju*), *ofenziva* > *Offensive* (*taktika koja se koristi za napad*), *pehar* > *Becher* (*posuda koja se dodjeljuje pobjednicima kao priznanja za postignuća*), *pimplati* > *pimpeln* (*beskorisno driblati ili zadržavati loptu*), *štanga* > *Stange* (*šipka, u sportu npr. stativa, greda*), *pumpa* > *Luftpumpe* (*alat koji se koristi za ubrizgavanje vazduha u nešto*), *puška* > *Büchse* (*vatreno oružje*), *ranac* > *Ranzen* (*sportska torba*), *ring* < *Ring* (*površina ograđena za boks i neke druge borilačke sportove*), *ringelšpil* > *Ringelspiel* (*zabavna okretaljka na vašaru, poput karusela*), *rolšue* > *Rollschuhe* (*role, sportske cipele sa četiri točka*), *šah* > *Schach* (*igra*), *šah-mat* > *Schachmatt* (*pozicija u šahu u kojoj se prijetnja kralju više ne može spriječiti nikakvim potezom*), *šlager* > *Schlager* (*popularna pjesma nekog razdoblja, hit*), *špaga* > *Spagat* (*sportska vježba gdje su noge postavljene pod uglom od 180°*), *špic* > *Spitz* (*fudbaler koji igra na vrhu*

<sup>38</sup> Rječnik koji je korišten prilikom kompariranja značenja, te preuzimanja podataka o značenju riječi u izvornom njemačkom jeziku je Duden Onlinewörterbuch i Duden Herkunftswörterbuch.

<sup>39</sup> Prijevodi njemačkih riječi u bosanski jezik su autorični, a rječnici koji su korišteni prilikom prevođenja na bosanski jezik su: *Rječnik bosanskog jezika* Ibrahima Čedića i saradnika, *Rječnik bosanskog jezika* grupe autora Senahida Halilovića, Ibrahima Palića i Amele Šehović te *Rječnici bosanskog jezika* Dževada Jahića.

*napada; napadač), štafelaj > Staffelei (postolje na kojem slikar stvara sliku), štopati > stoppen (mjeriti vrijeme), štimung > Stimmung (opće raspoloženje), štrikanje > stricken (pletenje), valcer > Walzer (vrsta plesa), vaserkugla > Wasserkugel (plutajuća naprava koja se pričvrsti na ribolovni pribor da signalizira kada riba uzima mamac).*

Posebno bi trebalo istaknuti da su modeli našeg korpusa, koji također pripadaju prvoj grupi, često složenice sastavljene iz dvije riječi. To su na primjer navedene riječi: *alufelge > Alufelge, bremspakne > Bremsbacke, ringešpil < Ringelspiel, frajštos < Freistoß, maskenbal > Maskenball, ringelšpil > Ringelspiel, šah-mat > Schachmatt* Modeli složenica u našem korpusu pripadaju tipu *Determinativkompositum*, gdje svaka riječ unutar složenice ima svoje značenje i svoju funkciju u tvorbi složenice. Drugi dio složenice određuje morfosintaksu i semantiku cijele riječi, dok prvi dio modificira semantiku drugog dijela složenice.

Primjećuje se da prilikom preuzimanja njemačkih složenica u bosanski jezik nije bilo prepoznato ovakvo strukturalno obilježje, pa su složenice prenesene u cjelini i funkcionirale su kao osnovni oblik, te su se u potpunosti prilagodile fonetskoj i morfološkoj razini bosanskog jezika. Iz tog razloga nisu odvojene iz ove prve skupine.

Drugu skupinu čine modeli s dva i više preuzetih značenja, kao na primjer:

*bager < Bagger*

*Duden : 1. große Baumaschine zum Abtragen von Erdreich o. Ä. 2. Zuspiel von unten, wobei der Ball mit den dicht aneinandergelegten Unterarmen geschlagen wird*

*Oba značenja su preuzeta u bosanski jezik: 1. u građevini se koristi sa značenjem: vozilo za grube građevinske radove 2. u kontekstu sporta riječ bager se koristi kao naziv tehnike odbrane lopte npr. u odbojci kada igrač sastavljenim podlakticama preuzima loptu (poznato kao čekić).*

*cilj < Ziel*

*Duden: 1a. Punkt, Ort, bis zu dem jemand kommen will, den jemand erreichen will 1b. Ende einer Wettkampfstrecke 2. etwas, was beim Schießen, Werfen o. Ä. anvisiert wird, getroffen werden soll*

*Dva značenja su preuzeta: 1. cilj 2. šta se želi postići 3. u sportu je obično konačni rezultat koji treba postići kako bi se ostvarila pobjeda ili uspjeh, može tako biti: mjesto do kojeg takmičar treba doći ili bacanjem npr. lopte pogoditi*

*cug < Zug*

*Duden: 1. Triebwagen mit den zugehörigen (angekoppelten) Wagen (bei der Eisenbahn, Straßenbahn o. Ä., 2. Wendung in einem Zug – ein Schluck, 3. das Bewegen, Weiterrücken einer Figur zum Beispiel beim Schachspiel*

*Tri značenja preuzeta: 1. vlak 2. kombinirao sa iz –iz cuga znači odjednom 3. u sportu „cug“ označava brzo i naglo trčanje, u šahu se koristi sa značenjem „potez pojedinom šahovskom figurom“*

*špic < Spitze*

*Duden: 1. spitzes, scharfes Ende von etwas 2. Anfang z.B. der Saison 3. in vorderster Position spielende[r] Stürmer[in]*

*Tri značenja preuzeta: 1. vrh 2. vrhunac sezone ili sl., 3. u sportu „špic“ označava igrač na različitim pozicijama u različitim sportovima*

*štos < Stoß*

*Duden: 1. aufgeschichtete Menge; Stapel 2. schnelle Bewegung, die in heftigem Anprall auf jemanden, etwas trifft*

*Dva značenja preuzeta: 1. hrpa ili gomila 2. u sportu „štos“ ima značenje: brzi pokret na primjer u atletici, brzi pucanj ili udarac)*

*kugla > Kugel*

Duden: 1. runder [geometrischer] Körper, bei dem alle Punkte der Oberfläche gleich weit vom Mittelpunkt entfernt sind, 2. Ball 3. [kugelförmiges] Geschoss; Gewehr-, Pistolen-, Kanonenkugel  
Sva značenja su preuzeta: 1. čvrsti predmet koji ima oblik kugle; krug; lopta 2. planeta (globus) 3. zrno vatrenog oružja

vaga > Waage

Duden: 1. Gerät, mit dem das Gewicht von etwas bestimmt wird 2. Tierkreiszeichen für die Zeit vom 24.9. bis zum 23.10. 3. Figur, Übung, bei der der Körper waagrecht im Gleichgewicht gehalten wird.

Sva značenja su preuzeta: 1. tehnički uređaj ili instrument za mjerenje težine (mase) 2. u astronomiji: sedmi horoskopski znak 3. u sportu- položaj u kojem je tijelo oslonjeno na jednu nogu, a drugu ispruženu horizontalno; ob. u atletici ili umetničkom klizanju itd.

## Suženje značenja

Suženje značenja je najčešća pojava u procesu semantičke adaptacije stranih riječi u bosanski jezik. Analizom germanizama u bosanskom jeziku utvrđeno je da njemačke riječi imaju više značenja, ali u procesu semantičke adaptacije u bosanski jezik većinom se zadržava samo jedno značenje koje je potrebno za imenovanje konkretnog pojma ili predmeta. To predstavlja specijalizaciju mnogih značenja modela na jedno specifično značenje, što nazivamo suženje značenja.

Suženje značenja može se odnositi na suženje broja značenja, što je vrlo česta pojava. Neki germanizmi u bosanskom jeziku pokazuju i suženje u značenjskom polju, što je dvostruko suženje: u broju značenja i u preuzetom polju značenja.

Ovaj istraživački rad potvrđuje tendenciju suženja modela u broju značenja i prenošenje jednog specifičnog značenja modela. Primjeri su:

bina < Bühne (dio na kojemu se izvodi predstava) Duden 1a/5<sup>40</sup>)

Značenje riječi die Bühne u njemačkom jeziku prema Dudenu ima pet značenja: 1a. gegenüber dem Zuschauerraum abgegrenztes Podium im Theater, in einem Konzertsaal o. Ä. 1b. Theater 2. Holzgerüst oder Schachtabsatz in einem Bergwerk 3. Plattform, von der aus große metallurgische Öfen bedient werden 4a. Dachboden, Speicher 4b. Heuboden 5. Kurzform von Hebebühne

blic < blitz- (koristi se kao prefiks sa značenjem brzo, npr. blic-turnir, Duden 2/2)

Duden: 1. drückt in Bildungen mit Adjektiven eine Verstärkung aus; sehr 2. drückt in Bildungen mit Substantiven aus, dass etwas überaus schnell, überraschend [und unerwartet] erfolgt z.B.: Blitzstart.

grunt < Grund (teren na kojem se igra, Duden 1a/c/5)

Značenje riječi der Grund u njemačkom jeziku: 1a. Tlo, Zemljina površina (Erdoberfläche, Boden) 1b. nekretnina, imovina (Grundbesitz; Grundstück) 1c. teren, odnosno površina na kojoj se igra određeni sport, (Boden oder Untergrund auf dem eine Sportart ausgeübt wird) 2. mala dolina (kleines Tal) 3a. dno u vodama (Boden eines Gewässers) 3b. najniža površina, dno posude (unterste Fläche, Boden eines Gefäßes) 4. područje koje čini pozadinu ili dno za nešto (Fläche, die den Hintergrund, den Untergrund für etwas bildet) 5. injenica, motiv, razlog (Umstand, Tatbestand, Motiv, Beweggrund)

---

<sup>40</sup> Prvi broj označava koje značenje je po redu evidentirano u rječniku *Duden Onlinewörterbuch*, a drugi broj označava koliko se značenja ukupno navodi rječnik pod natuknicom tog modela. Taj podatak je relevantan da bi se uočilo suženje u broju. Sva značenja u njemačkom jeziku su preuzeta iz navedenog rječnika, dok su prijevodi na bosanski jezik autorični.

*cof* < *Zopf* (dio kose koji se uzdiže na glavi, Duden 1/4)  
*blinker* < *Blinker* (umjetni mamac za ribe, Duden 2/2),  
*felš* < *falsch* (pogrešno, iskvareno Duden 3/6),  
*hauba* > (*Auto*) *Haube* (prednji dio auta koji štiti motor automobila Duden 2a/2),  
*herc* > *Herz* (igrača karta Duden 6a/6),  
*kegla* > *Kegel* (stilizirani čunj koji se u kuglanju obara kuglom Duden 3/5), itd.  
*štanga* < *Stange* (dugi okrugli komad željeza slično šipki, u sportu: greda ili stativa)

Korpus ovog istraživanja potvrđuje da se suženje značenja u značenjskom polju javlja vrlo rijetko i teško je precizno utvrditi u kojoj mjeri se smanjuje, odnosno sužava, značenjsko polje. U primjerima brile i gemišta, koje su već prošle suženje u broju značenja, dalje se pokazuje suženje u značenjskom polju

Primjer germanizma koji je već prošao suženje u broju a zatim u značenjskom polju je model *brile* < *Brille*. U njemačkom jeziku, prema Dudenu, izvorna riječ *Brille* im dva glavna značenja. Prvo značenje je *naučale* a drugo značenje je *poklopac* a drugo značenje je *daska za wc-šolju*.<sup>41</sup> U bosanski jezik je preuzeto prvo značenje ali je došlo do suženja polja značenja i koristi se u smislu „sportske (npr. skijaške) naočale“. U njemačkom jeziku *Brille* ima općenito značenje „naočale“ i konkretizira se prefiksimo kao npr. *Schibrille*, *Schwimibrille*, *Taucherbrille*, *Schutzbrille* itd. s tim da se u određenim kontekstima samo koristi skraćeno *Brille*.

## Proširenje značenja

Proširenje značenja je pojava koja se javlja isključivo u sekundarnoj fazi nakon primarne adaptacije i integracije strane riječi u jezik primatelja. U ovoj fazi, strana riječ može zadržati svoje izvorno značenje, ali može i dobiti nova značenja koja u jeziku davatelja ne postoje. Ovo proširenje značenja rezultira gubitkom preciznosti, ali i dobivanjem na širini značenja (Filipović 1986: 169-170). Prema tome, za proširenje značenja potrebna su dva osnovna uvjeta: potpuna fonološka, morfološka i semantička integracija posuđenice u sistem jezika primatelja i njezina slobodna upotreba u sklopu tog jezika. Proširenje značenja je stoga isključivo sekundarna adaptacija strane riječi u jezik primatelja.

Sekundarna semantička adaptacija obuhvata proširenje broja značenja i proširenje polja značenja. Filipović (1985:179), polazeći od Hopeove definicije, navodi četiri tipa promjena zavisno od načina promjene značenja. Tako postoje četiri osnovna tipa: a) metafora (sličnost po značenju), b) metonimija (povezanost po značenju), c) pučka etimologija (sličnost po obliku), d) elipsa (povezanost po obliku).

Prvi faktor je metafora koja utječe na razvoj značenja germanizama u bosanskom jeziku. Za prikaz utjecaja može nam poslužiti primjer germanizma *štos* < *Stoß*. U primarnoj fazi adaptacije prenesena su dva značenja iz njemačkog jezika: „gomila, hrpa“ na primjer *štos* papira ili slično, te značenje „udarac ili pucanj“.<sup>42</sup> Drugo značenje je poslužilo kao podloga za proširivanje značenja, odnosno stvaranje novog metaforičkog značenja riječi *štos* u smislu „trik, prevara, provala“. U kontekstu sporta, riječ "štos" se obično koristi za opisivanje trikova, trikova ili tehnika koje sportaš koristi kako bi prevladao protivnika ili postigao cilj na inovativan ili iznenađujući način. Na

<sup>41</sup> Duden: 1. (vor den Augen getragenes) Gestell mit Bügeln und zwei geschliffenen oder gefärbten, der Verbesserung der Sehschärfe oder dem Schutz der Augen dienenden Gläsern; 2. Kurzform für Klobrille (Toilettensitz).

<sup>42</sup> Duden: 1. aufgeschichtete Menge; Stapel 2. schnelle Bewegung, die in heftigem Anprall auf jemanden, etwas trifft.



primjer, u košarci se govori o "štosovima" igrača kada oni koriste brze pokrete ili driblinge da bi prevarili protivničkog igrača i postigli koš. Također se koristi u smislu "iznenađenja" ili "zamke" koju sportaš postavlja za protivnika. U bosanskom jeziku se koristi posuđenica *štos* sa sva tri različita značenja. Prva dva značenja prenesena su u primarnoj adaptaciji i riječi s tim prvobitnim značenjima postale su frekventne u bosanskom jeziku, a svojom produktivnošću u bosanskom jezičkom sistemu stvorilo se novo metaforičko značenje.

Za drugi primjer uzimamo frazu *u cugu* koja je nastala od germanizma *cug* < *Zug*. U prenesenom značenju opisuje brzo kretanje ili nešto što se događa brzo i bez prekida. Zavisno od konteksta može se koristiti sa neutralnim značenjem „brzim potezom“ kao što je slučaj u terminologiji sporta i igre, odnosno u šahu gdje označava „potez pojedinom šahovskom figurom“. Imenice *cuger* (brzopotezni šah) ili *cugeraš* (onaj koji ima najbolje poteze u šahu) te složenica *cugerpartija* (partija šaha) se također mogu smatrati metaforom koja se temelji na prenesenom značenju fraze „u cugu“ kao „brzo i bez prekida“. Tako se fraza "u cugu" koristi kao opis partije šaha, što stvara metaforično značenje za "cugerpartiju" kao brzu partiju šaha.

Pored mogućnosti pojave metaforičkog značenja, riječ može ostati neutralnog značenja ili dobiti pejorativnu nijansu. Većinom uz upotrebu metaforike slijedi i pejorizacija.

Ostali primjeri koji imaju, pored izvornih značenja, novotvorena metaforička značenja te zavisno od konteksta ponekad i s nijansom pejorizacije su npr. : *fasovati* (primiti udarac u sportu, povredu neku ili slično, biti kažnjen), *peglati* (u smislu da neko nekoga gnjavi, dosađuje), *hajcati* ili *zahajcati* (tjerati ili poticati igrače da igraju brže ili bodriti ekipu da se više trude na terenu), *imati klikera* (biti pametan), *biti fora* (biti važna osoba) *nasjesti na štos* (biti prevaran), *ubaciti u leru* (izbaciti motor iz brzine), *imati šlaufove oko stomaka* (naslage sala oko pojasa) itd.

Drugi faktor koji utječe na razvoj značenja germanizama u bosanskom jeziku je metonimija. Primjeri našeg korpusa su slijedeći:

Njemačka posuđenica *štap* < *Stab* preuzeta je u bosanski jezik sa značenjem „klip“ ili „pomagalo za rad ili hodanje“. U tom obliku i s tim značenjima riječ *štap* postaje aktivna i podložna promjenama na različitim razinama kao i bilo koja domaća riječ. U sportskoj terminologiji se koristi za različite predmete. Na primjer, u hokeju na ledu igrači koriste hokejaški štap (*Eishockeyschläger*), u golfu se koriste golf štapovi (*Golfschläger*), u bilijaru se igra sa bilijarskim štapovima (*Billardqueue oder Billardstock*). U ovim primjerima je došlo do proširenja značenja, između ostaloga, i pod utjecajem faktora metonimije, jer su predmeti povezani po svojoj sličnosti i funkciji. Dodavanjem sufiksa -ić na germanizam *štap*, koji tvori deminutiv u bosanskom jeziku, formirala se nova riječ *štapić* (imenica u jednini). Dodavanjem sufiksa -i kojim se tvori množina *štapići* u smislu „grickalica duguljastog oblika malih štapova“. Termin *štapići* koristi se u različitim složenicama sa značenjem „oblika malog štapa“, kao npr. *riblji štapići*, *čarobni štapić*, *dirigentski štapić* itd. U sportskoj terminologiji se npr. koriste *štapići* za zagrijavanje mišića ili kao rekviziti u *gimnastici*.

Germanizam *cof* < *Zopf* se koristi kao naziv frizure kada se kosa skupi u rep ili pletenicu na vrhu glave. Pod utjecajem faktora metonimije proširilo se značenje i koristi riječ *cof* sa značenjem „mamac za (ribo)lov“. U ovom slučaju, to značenje "cof" je povezan s riječju "Zopf" preko zajedničke karakteristike oblika, odnosno "repaste" izbočine na vrhu mamca.

U slučaju germanizma *flaster* < *Pflaster* sa značenjem „ljepljiva traka na kojoj ima komad gaze što je efektna zaštita za manje ozljede na tijelu“ došlo je do proširenja značenja u sportskom žargonu. U ovom slučaju, radi se o primjeru metonimije, jer se riječ „flaster“ koristi kao zamjena za igrača koji se „zalijepi“ za protivničkog igrača, odnosno približi mu se.

Germanizam *gelender* > *Geländer* se koristi u kontekstu sporta sa proširenim značenjem. Riječ *gelender* može imati značenje: spotski teren koji je okružen ogradom.

Pučka etimologija je jezički faktor čije je djelovanje također prisutno u procesu posuđivanja riječi. Neintegrirane ili nepotpuno integrirane riječi, ili ipak dijelovi riječi, naslanjaju se na domaće riječi na formalno-jezičkoj i na semantičkoj razini. U toku adaptacije riječi se glasovno i sadržajno približe nekoj domaćoj riječi.

Posuđenice *lumpati* (*lumpovati*) potječe od njemačke posuđenice *lump* > *Lump* koja se potpuno adaptirala značenjem „lotalica“. U sekundarnoj adaptaciji od imenice *lump* tvoreni glagol *lumpati* mijenja značenje, naslanjajući se snagom pučke etimologije na značenje bosanskog glagola *lupati*. Značenje glagola *lumpati* ne preuzima značenje *lutati* (analogno, ako *lump* znači *lotalica*, *lumpati* znači *lutati*), kao što bi se moglo očekivati, nego se mijenja značenje. *Lumpati* se povezuje sa sličnom bosanskom riječi *lupati*, tako da dolazi do miješanja značenja, te riječ *lumpati* preuzima značenje bosanskog glagola *lupati* i zadržava značenja lekseme *lutati*. Dakle, pored integrirane posuđenice *lump* sa značenjem „lotalice“, došlo je do novotvorene riječi *lumpati* i *lumperaj* s novim značenjem „lutanje i lupanje uz konzumiranje alkohola“.

Germanizmi *kuglana* (sala u kojoj se igra) ili *kuglaš* (igrač kuglanja) nastali su pučkom etimologijom od njemačke riječi *Kegel*. Germanizam keglja je adaptirana riječ koja je modelirana prema njemačkoj riječ *Kegel* sa značenjem „stilizovan konus koji se ruši loptom u kuglanju, poznato kao čunjevi za kuglanje“. U njemačkom jeziku se koristi riječ *Kegel* (čunj), pa se sportska aktivnost naziva *Kegeln*. Sličnost između germanizma *kugla* (replika njemačke riječ *Kugel*) i germanizma keglja se odrazila na formiranje riječi *kuglana* umjesto *keglana*. Stoga se upotreba riječi *kugla* i *kuglana* odrazila i na naziv same aktivnosti, pa se tako u bosanskom jeziku koristi riječ *kuglanje*, a ne *keglanje*.

Kod faktora elipse dolazi do izostavljanja elemenata, a kad je riječ o germanizmima u našem korpusu, to je uglavnom slučaj kod složenica u kojima se preuzima cijelo značenje ali se već u primarnoj fazi tokom formiranja replike gubi jedan dio. U sljedećim germanizmima izostavljen je prvi dio složenice: *pakne* > *Bremsbacke* (*dio kočnice odnosno kočionog sistema na vozilima*), *hauba* < *Motorhaube* (*poklopac motora*), *štok* < *Türstock*, *pumpa* < *Luftpumpe*, *treger* < *Gepäckträger*.

Manji broj primjera pokazuju izostavljanje drugog dijela složenice kao je slučaj kod germanizama *blic* < *Blitzlicht* ili *ler* < *Leerlauf* (*prazan hod motora*) itd.

## Zaključak

Zaključujemo da se germanizmi nalaze u svakom segmentu života, tako da nema područja u kojem se ne upotrebljavaju. U ovom radu smo se fokusirali na germanizme iz konceptualnog polja *sport*, *zabava* i *igra* te smo proučili 57 primjera koji su bili podvrgnuti analizi adaptacijskih procesa na semantičkoj razini. Rezultati istraživanja analiziranih germanizama ukazuju koliko je semantička adaptacija germanizama složenija u odnosu na fonološku i morfološku adaptaciju, s obzirom na to da se ne radi o mehaničkom prilagođavanju, nego da ovo područje pripada ljudskoj jezičkoj kreativnosti.

Analiza adaptacijskih procesa u primarnoj fazi potvrđuje pretpostavku da većina analiziranih germanizama pripada nultoj semantičkoj ekstenziji. Od ukupno 56 germanizama, 45 riječi je adaptirano u bosanski jezik sa jednim konkretnim značenjem a 7 primjera sa dva ili tri značenja. U analiziranom korpusu konstatiramo da se u deset slučajeva dogodilo suženja broja značenja, a u jednom primjeru je primjećeno dodatno suženje u značenjskom polju. Za razliku od primarne adaptacije kod koje je jasno određen početak i kraj, sekundarna adaptacija je jasno određena kada

se radi o formiranju primarne replike na osnovu primarnog modela. Završetak se ne može odrediti, jer se replika može mijenjati u toku razvoja bosanskog jezika. Te promjene se ne povezuju više s njemačkim jezikom jer su uvijek vezane samo unutar bosanskog jezičkog sistema i prema njegovim pravilima. To dokazuju primjeri germanizama kod kojih je u fazi sekundarne adaptacije došlo do proširenja značenja upotrebom metafore, metonimije, pejorizacije, pučke etimologije i elipse. Od ukupno devetnaest germanizama koji su doživjeli promjenu značenja u sekundarnoj fazi, zabilježeno je 14 primjera kod kojih je promjena nastala metaforom, četiri germanizma čija se značenja proširila pod utjecajem metonimije i dva primjera pučke etimologije.

Na kraju možemo zaključiti da svaki germanizam u sekundarnoj adaptaciji postaje model koji može poslužiti za tvorbu, kako novih leksema, tako i novih značenja. Stoga, proces sekundarne adaptacije ostaje otvoren jer se radi o dinamičnom području koje je izloženo brojnim utjecajima i promjenama. Ovo je posebno izraženo u području sporta, zabave i igre, gdje se konstantno pojavljuju novi germanizmi te je potrebno kontinuirano pratiti njihovu upotrebu i adaptaciju. Nadalje, ovo istraživanje pokazalo je, da nisu svi germanizmi evidentirani u rječnicima, te je bilo potrebno autorično prevođenje, što dodatno naglašava važnost istraživanja germanizama u svim oblastima te leksikografskog bilježenja i evidentiranja njihove prisutnosti i upotrebe u bosanskom jeziku.

## Literatura

- Burnić, Hatidže (2015): *Morfološka adaptacija frekventnih germanizama u medijima i njihova zastupljenost u bosanskom jeziku*, doktorska teza, Mostar.
- Čedić, Ibrahim et al. (2007): Rječnik bosanskog jezika. Institut za jezik, Sarajevo.
- Dnevni avaz – www: URL: <https://avaz.ba/>
- Duden (2001): *Herkunftswörterbuch*. Dudenverlag, Mannheim.
- Duden (2003): *Universalwörterbuch*. Dudenverlag, Mannheim.
- Filipović, Rudolf (1986): *Teorija jezika u kontaktu*. JAZU- Školska knjiga, Zagreb.
- Jahić, Dževad (2010): Rječnik bosanskog jezika, Tom drugi, Sejtarija, Sarajevo.
- Jahić, Dževad (2010): Rječnik bosanskog jezika, Tom prvi, Sejtarija, Sarajevo.
- Jahić, Dževad (2011): Rječnik bosanskog jezika, Tom treći, Sejtarija, Sarajevo.
- Jahić, Dževad (2012): Rječnik bosanskog jezika, Tom četvrti, Sejtarija, Sarajevo.
- Jahić, Dževad (2012): Rječnik bosanskog jezika, Tom peti, Sejtarija, Sarajevo.
- Jahić, Dževad (2014): Rječnik bosanskog jezika, Tom sedmi, Sejtarija, Sarajevo.
- Jahić, Dževad (2014): Rječnik bosanskog jezika, Tom šesti, Sejtarija, Sarajevo.
- Jahić, Dževad (2019): Rječnik bosanskog jezika, Tom deveti, Sejtarija, Sarajevo.
- Jahić, Dževad (2019): Rječnik bosanskog jezika, Tom osmi, Sejtarija, Sarajevo.
- Krajina – www: URL: <https://krajina.ba/>
- Moja Sana – www: URL: <https://mojasana.ba/>
- Reprezent– www: URL: <https://krajina.ba/>
- Senahid Halilović, Ismail Palić, Amela Šehović (2010): Rječnik bosanskoga jezika, Filozofski fakultet, Sarajevo.
- Skok, Petar (1971): *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*. JAZU, Zagreb.
- Sočanac, Lelija (1992): „Morfološka adaptacija anglicizama u talijanskom jeziku“, *Filologija* 20/21, Zagreb.

## **SEMANTIC ADAPTATION OF GERMANISMS IN THE CONCEPTUAL FIELD: SPORTS, ENTERTAINMENT AND GAMES**

### *Summary*

*Semantic adaptation refers to the process of adjusting the meaning of a foreign word to the linguistic system of the recipient. When a word is "borrowed" from a foreign language, its original meaning may be lost or changed to better fit the new linguistic environment. This usually happens through prolonged use of the word in the target language, during which a new connotation of the word may gradually develop.*

*In this study, the semantic adaptation of German-origin words in the Bosnian language system refers to the adjustment of the meanings of words integrated into the Bosnian language. Specifically, we examine how German-origin words related to sports and games are adapted to the Bosnian language system and what changes in their semantics are noticed after integration into the Bosnian language.*

*This paper will also analyze the prevalence of German words in the field of sports and games and investigate how often they are used in the Bosnian language. By combining the analysis of semantic adaptation of words and research on the frequency of word usage in the Bosnian language, this paper will provide insight into the influence of the German language on the Bosnian language in the field of sports and games.*

**Keywords:** *Germanisms, German language, Bosnian language, semantic adaptation*

Indira Husić, Esved Kajtaz<sup>43</sup>  
Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru, Nastavnički fakultet

*Izvorni naučni rad*  
*Original scientific paper*

# TEŽNJA KA POSTIGNUĆU I VJEROVANJE U PRAVEDAN SVIJET

## *Sažetak*

*Težiti ka postignuću je u prirodi svakog pojedinca, jer svakim novim postignućem, bilo lakše ili teže stečenim, pojedinac se priprema za nove životne izazove. U isto vrijeme za ostvarivanje određenog postignuća, pojedinac ujedno i vjeruje da će za svoj rad dobiti i odgovarajuću nagradu, tj. vjeruje u pravednost društva koje ga okružuje. Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi da li postoji pozvezanost između težnje ka postignuću i vjerovanja u pravedan svijet. U istraživanju je učestvovalo 246 ispitanika, studentske populacije iz Mostara, Zenice i Bihaća. Upitnici korišteni u ovom istraživanju bili su: skala težnje ka postignuću i skala vjerovanja u pravedan svijet, uz određena pitanja sociodemografske prirode. Dobiveni rezultati su pokazali da postoji statistički značajna korelacija između težnje ka postignuću i vjerovanje u pravedan svijet, ali ona je jako slaba. Zatim, nalazi nam ukazuju i da postoji statistički značajna razlika u težnji ka postignuću s obzirom na spol. Naime, ispitanici muškog spola ( $M=34,43$ ) su pokazali veću težnju ka postignuću nego ispitanici ženskog spola ( $M=29,76$ ). Za razliku od težnje ka postignuću, kod skale vjerovanje u pravedan svijet ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na spol ( $0,643 > 0,05$ ). Naposljetku, dobiveni su rezultati koji su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika u težnji ka postignuću ( $0,606 > 0,05$ ) i vjerovanju u pravedan svijet ( $0,648$ ) s obzirom na najčešću ocjenu studenata.*

Ključne riječi: težnja ka postignuću, vjerovanje u pravedan svijet, studenti

---

<sup>43</sup> E-mail: indira.husic@unmo.ba  
E-mail: esved.kajtaz@unmo.ba

## Uvod

Kako je želja za pravednim tretmanom uobičajena ljudska preferencija (Hjuston i Bettencourt, 1999), pravda se može smatrati važnom brigom u svakodnevnom životu. Osim toga, zahtjev za pravdom, u smislu jednakih mogućnosti za sve, postavlja važan temelj za demokratiju (Tai, 1998). Definirana kao “primarna vrlina društvenih institucija” (Rawls, 1971, str. 3), pravda također utječe na način na koji se pojedinci ponašaju u društvu ili grupi. Stoga se koncept pravde često spominje u pravnim, političkim i vjerskim tekstovima koji imaju za cilj reguliranje društvenog života, te mu se posvećuje multidisciplinarna pažnja (Özer i Demirtas, 2010).

Lerner (1980) je definisao vjerovanje u pravedan svijet kao „*teoriju pravde koja kao svoju osnovnu premisu ima ideju da ljudi dobijaju ono što zaslužuju i zaslužuju ono što dobijaju*” (str. 512). Prema hipotezi o vjerovanju u pravedan svijet, smatra se da je vjerovanje u pravedan svijet uzrokovano motivacijom ljudi da predviđaju pozitivnu budućnost za sebe (Lerner, 1965, 1980). Rubin i Peplau (1975) stvorili su skalu za mjerenje potencijalnih individualnih razlika u mjeri u kojoj ljudi vjeruju u pravedan svijet. Skala pravednog svijeta (JWS) tretirala je vjerovanja pravednog svijeta kao jednodimenzionalni stav, u rasponu od prihvatanja do odbijanja vjerovanja da je svijet pravedan. Ova uvjerenja su povezana s boljim blagostanjem, efikasnijim suočavanjem i manje intenzivnim negativnim emocijama (Dalbert, 1999, prema Furnham, 2003).

## Pravednost u obrazovnom kontekstu

Pravednost u akademskom okruženju ključna je zbog koristi koje doživljaj pravednosti ima kako za studente, tako i za profesore (Houston i Bettencourt, 1999). Ukoliko studenti doživljavaju negativna iskustva, kao što je nepravda, to može rezultirati smanjenim postignućem ili nižom razinom zadovoljstva studijem (Rodabaugh, 1994, prema Turčić, 2016).

U akademskom kontekstu pravednost se počinje istraživati u zadnjem desetljeću. ChoryAssad i Paulsel (2004b), na temelju definicije organizacijske pravednosti Cropanzana i Greenberga (1987), definiraju pravednosti u obrazovnom kontekstu. Ona se odnosi na percepciju pravednosti ishoda i procedura koje se odvijaju u akademskom okruženju. Za razliku od organizacijskog konteksta, gdje percepcija pravednosti počiva na pravednosti ishoda i procedura putem odnosa zaposlenik-nadređeni, u akademskom kontekstu pravednost se promatra u okvirima odnosa profesor-student. Pravednost u akademskom kontekstu se također sastoji od tri tipa pravednosti: distributivne, proceduralne i interakcijske pravednosti (Chory-Assad, 2002; Chory-Assad i Paulsel, 2004b; Chory, 2007, prema Turčić, 2016)

Istraživanja percepcije pravednosti u obrazovnom kontekstu pokazuju povezanost pravednosti s brojnim akademskim ishodima koji imaju utjecaj na studenta (npr. Chory – Assad, 2002; Uludag i Yaratana, 2013). Smatra se da će studenti koji doživljavaju svoje profesore nepravednima, biti manje motivirani i manje učinkovito uključeni u nastavu (Chory – Assad, 2002).

S druge strane, doživljena pravednost može imati utjecaj i na moralni razvoj studenata i na njihove političke stavove. Resh i Sabbagh (2014) smatraju da studentova percepcija distributive pravednosti na fakultetu oblikuje ideje o civilnim pravima u demokratskom društvu te njihovo povjerenje u ljude i političke institucije. Studenti su liberalniji i povjerljiviji ako obrazovnu instituciju koju pohađaju, doživljavaju na način da ima pravedne procedure. Rezultati njihovih

istraživanja pokazuju da su djevojke općenito liberalnije i pokazuju veće povjerenje. Pravedni postupci ili procedure podrazumijevaju i mogućnost kritičkog razmišljanja te međusobne rasprave. Weinstock, Assor i Broide (2009) u svom istraživanju nalaze kako učenici imaju razvijenije moralno prosuđivanje u školama koje njeguju i potiču kritičko razmišljanje i međusobnu diskusiju, za razliku od škola koje te aspekte ne vrednuju (Melnjak, 2016).

### **Težnja ka postignuću**

Težnja ka postignuću definira se kao usmjeravanje pojedinca na postizanje standarda izvrsnosti i nadilaženje ranije razine kompetentnosti (Heckhausen i Heckhausen, 2008). Prve teorije motivacije bile su biološke i stavljale su naglasak na ulogu fizioloških potreba i nagona (Atkinson, 1957; Lewin i sar., 1944; McClelland, 1951). Istraživanja navedenih autora su se uglavnom bavila ponašanjima koja uključuju neki oblik kompetencije. Pojedinci mogu težiti stjecanju kompetencija ili mogu nastojati izbjeći neuspjeh, a ova razlika u izbjegavanju pristupa eksplicitno je ugrađena u najranije konceptualizacije motivacije postignuća (Elliot i Harackiewicz, 1996). Tako su prve teorije motivacije, koje su bile vezane uz postignuće, razlikovale težnju za postizanjem uspjeha i težnju za izbjegavanjem neuspjeha (Atkinson, 1957; Lewin i sar., 1944; McClelland, 1951).

U akademskom kontekstu, akademski uspjeh ili akademsko postignuće u većini istraživanja mjeri se kvantitativno, odnosno izraženo je ocjenama. Istraživanja pokazuju da je sa studentskim uspjehom povezan i način na koji studenti uče (Docan – Morgan i Manusov, 2009; Goodboy i Bolkan, 2009), dok na način na koji studenti uče utječe percepcija studenata o načinu komunikacije profesora (Berti i sar., 2010; Chory, 2007; Goodboy i Bolkan, 2009; Plax, Kearney, Downs i Stewart, 1986) te percepcija studenata o pravednosti profesora (Chory – Assad, 2002; Horan i sar., 2012). Načini na koji studenti uče uključuje kognitivno i afektivno učenje. Kognitivno se učenje odnosi na pokušaje upamćivanja informacija i sinteze tih novih informacija u već postojeći skup informacija u memoriji (Bloom i sar., 1971). Afektivno učenje je drugačije, jer uključuje emocionalne odgovore i stav prema onome što se želi upamtiti (Chory i McCroskey, 1999).

Holmgren i Bolkan (2014) su, u istraživanju povezanosti percipirane pravednosti u obrazovnom kontekstu i obrazovnih ishoda, utvrdili povezanost interakcijske pravednosti sa afektivnim i kognitivnim načinom učenja, kao i sa studentovom motivacijom, zadovoljstvom komunikacije između studenata – profesora i utjecajem kojega profesor ima na studente. U istraživanju koje su proveli Uludag i Yaratan (2013) dobivena je značajna pozitivna povezanost distributivne i interakcijske pravednosti s akademskim uspjehom (prosječkom ocjena), dok se odnos proceduralne pravednosti i akademske uspješnosti nije pokazao značajnim (Varkeš, 2021).

Također, smatra se da percipirana pravednost u nastavnom kontekstu utječe na akademsku uspješnost (Chory – Assad, 2002; Holmgren i Bolkan, 2014; Horan, Martin i Weber, 2012; Uludag i Yaratan, 2013), razinu hostilnosti učenika (Chory – Assad i Paulsel, 2004; Uludag, 2014) i općenito ponašanja učenika (Paulsel, Chory – Assad i Dunleavy, 2005), njihove stavove (Resh i Sabbagh, 2014), osjećaje (Berti, Molnari i Speltini, 2010; Chory, Horan, Carton i Houser, 2014) i učenje (Chory – Assad, 2002; Chory, 2007; Holmgren i Bolkan, 2014).

### **Dosadašnja istraživanja**

Laura Mazzoli Smith, Liz Todd & Karen Laing (2017) navode da rasprava o percepcijama pravednosti kod mladih pomaže nastavnicima da razviju planove i programe koji se baziraju na

društvenoj pravednosti, društvena pravda za studenata odnosi se na jednakost, jednaka prava i slobode, jednake mogućnosti i nediskriminaciju (Demirbilek i sar., 2021).

Prema Bartholomaeu J. (2021) vjerovanje u pravedan svijet predviđa širok dijapazon pozitivnih i negativnih ponašanja, emocija i misli. Tačnije, utvrđeno je da oni koji vjeruju u pravedan svijet imaju veću vjerojatnost da će doživjeti dobre rezultate u svakodnevnom životu. Uvjerenja da je svijet pravedan usko je povezano s osjećajem kontrole nad sadašnjim i budućim životnim okolnostima mladih. Bartholomaeu J. (2021) također smatra da ukoliko osobama obezbijedimo uslove za kontrolu nad vlastitim životom, ojačava se vjerovanje u pravednost svijeta što rezultira smanjenjem negativnih efekata, poput: depresije, anksioznosti i stresa, i povećavanjem pozitivnih efekata poput: životnog zadovoljstvo, blagostanja, prisutnosti smisla u životu, optimizam i otpornost.

Ronghuan Jiang, Ru-De Liu<sup>1</sup>, Yi Ding, Rui Zhen, Yan Sun and Xinchun Fu (2018) smatraju da jedan od ključnih faktora u osnaživanju mladih da vjeruju u pravedan svijet jeste i pravedan pristup nastavnika prema njima u obrazovnom procesu. Kako bi podstakli društveni razvoj djece, škole bi trebale voditi računa o uspostavljanju pravedne atmosfere, a nastavnici bi se trebali potruditi da se prema mladima ponašaju pravedno, a da bi obrazovanje bilo pravedno, neophodno je uspostaviti i pravedan društveni sistem.

*„Pravednost se osigurava u organiziranoj zajednici, tj. državi. Ono što je dobro i što može obavezati pojedince da tako postupaju jeste država. Država svojim normama i pravilima obavezuje pojedince na postupanje i djelovanje u skladu s uspostavljenim vrijednostima i načelima. Ali i sama država je u funkciji moralnih načela i postupaka i njene norme su podložne tom postupku“* (Fočo, 2011: 127).

Rezultati istraživanja koje je sproveo Scholz, D. (2019) su u skladu s idejom da vjerovanjem u pravedan svijet se može utjecati na akademsku otpornost i optimizam mladih (u slučaju njegovog istraživanja, odnosilo se na učenike srednjih škola). Isti autor smatra da je srednja škola mjesto gdje je veza između vjerovanja u pravedan svijet i akademske otpornosti najjača, što može u budućnosti biti poticaj da se kreiraju adekvatni nastavni planovi i programi koji bi poboljšali akademski uspjeh mladih i osnažili vjerovanje u pravedan svijet. Sličnog stava su Sutton, Robbie M., Stoeber, J., Kamble, Shanmukh V. (2017) koji ukazuju da se vjerovanjem u pravedan svijet mladi mogu ostvariti i ciljevi kojima teže u svom društvenom životu.

S obzirom na navedeno, smatramo da je pravednost u obrazovnom kontekstu značajna tema kojom bi se trebali baviti svi zaposlenici obrazovnog sistema, od psihologa, profesora, pedagoga, kao i drugih koji mogu utjecati na edukacijske programe i školske propise. Na taj bi način ozbiljnost ove problematike mogla doprijeti do svih relevantnih osoba, a uz redoviti rad i uzimanje u obzir pravednosti kao konstrukta koji utječe na mnoge obrazovne ishode kod učenika i studenata, mogle bi se promijeniti politike obrazovnih sistema i raditi na pravednijem obrazovanju. Važno je da svaki profesor ima uvid u to kako njegovo eventualno nepravedno ponašanje od nepoštivanja dogovorenih kriterija ocjenjivanja, do nedozvoljavanja učeniku/studentu da se izrazi, može utjecati na njihova ponašanja i emocije (Berti i sar., 2010, prema Melnjak, 2016). Iz tog razloga u ovom radu se pokušalo saznati da li postoji pozvezanost između težnje ka postignuću i vjerovanja u pravedan svijet.



## Metodologija rada

### Cilj rada

Uzimajući u obzir navedeno, ovo istraživanje je koncipirano s ciljem ispitivanja povezanosti između težnje ka postignuću i vjerovanja u pravedan svijet kod studentske populacije, te da li se povezanost težnje ka postignuću i vjerovanje u pravedan svijet razlikuje s obzirom na sociodemografske varijable ispitanika.

### Problemi rada

U skladu s općim ciljem istraživanja definirani su sljedeći problemi:

1. Ispitati postoji li statistički značajna povezanost između težnje ka postignuću i vjerovanja u pravedan svijet!
2. Ispitati postoji li statistički značajna razlika u težnji ka postignuću i vjerovanju u pravedan svijet s obzirom na spol!
3. Ispitati postoji li statistički značajna razlika u težnji ka postignuću i vjerovanje u pravedan svijet s obzirom na najčešću ocjenu ispitanika!

### Hipoteze rada

1. Očekuje se da će postojati statistički značajna povezanost između težnje ka postignuću i vjerovanja u pravedan svijet!
2. Očekuje se da neće postojati statistički značajna razlika u težnji ka postignuću i vjerovanju u pravedan svijet s obzirom na spol!
3. Očekuje se da postoji statistički značajna razlika u težnji ka postignuću i vjerovanju u pravedan svijet s obzirom na najčešću ocjenu ispitanika!

### Ispitanici

Učesnici istraživanja su bili studenti. Ukupan broj ispitanika bio je 246 (N=246). Studenti su pohađali fakultete u Mostaru, Zenici i Bihaću. Uzorak je bio heterogen, tačnije napisano u istraživanju su učestvovali ispitanici različitog spola, različite životne dobi, različitog statusa studiranja i različitog socio-ekonomskog statusa.

### Procedura

Istraživanje je provedeno u januaru 2023. godine. Ispitanici su imali slobodu da dobrovoljno pristanu na popunjavanje upitnika, jer je isti bio anoniman. Također, ispitanici su zamoljeni da budu što objektivniji prilikom popunjavanja upitnika. Upitnici su se odnosili na: sociodemografske podatke, skalu težnje ka postignuću i skalu vjerovanja u pravedan svijet. Nakon popunjavanja

upitnici su obrađeni u SPSS programu. Ispitanici su bili obaviješteni da će se dobiveni rezultati interpretirati samo na grupnoj razini i bit će korišteni u naučne svrhe.

Metode i tehnike istraživanja

U istraživanju su korištene su: metode teorijske analize, analitičko deskriptivna i servej metoda. Tehnike istraživanja korištene u radu su: skaliranje, statistička metode i procedure za analizu i interpretaciju podataka putem softwera SPSS 26.

Instrumenti

*Skala težnje ka postignuću* - Čubela Adolčić Vera i saradnici (2014) adaptirali i sastavili instrument sastavljen od jedanaest čestica sa pet modaliteta od 1- uopće se ne slažem do 5- u potpunosti se slažem. Ukupan rezultat na skali težnje ka postignuću određuje se kao zbroj procjena, tako da je raspon rezultata između 13 i 65. Veći ukupni rezultat upućuje na veću težnju ka postignuću.

*Skala vjerovanja u pravedan svijet (SVUP)* – Lacković-Grgin, Katica i saradnici(2002) adaptirali i sastavili instrument od trinaest čestica sa šest modaliteta od 1 - izrazito se ne slažem do 6 - izrazito se slažem. Ukupan rezultat određuje se kao prosječna vrijednost procjene ispitanika na česticama 1, 3, 6, 8, 9, 11 (za Skalu generalnog VUPS), odnosno na česticama 2, 4, 5, 7, 12 i 13 (Skala personalnog VUPS).

Uz ove skale postavljene su i čestice koje su se odnosile na spol i najčešću ocjenu.

## Rezultati

Na tabeli br. 1. se može vidjeti da su podaci kod skale težnje ka postignuću pozitivno asimetrični leptokurtični, a kod skale vjerovanja u pravedan svijet negativno asimetrični i leptokurtični. Kolmogorov-Smirnov test, kod obje skale pokazuje da odstupanje od normalne raspodjele nije statistički značajno ( $p > 0,05$ ). Budući da je kod obje skale zaobljenosti leptokurtična i da odstupanje od normalne raspodjele nije statistički značajno za statističku anлізу u ovom radu će se koristiti parametrijski statistički postupci.

Tabela 1: Minimalna i maksimalna vrijednost, aritmetička sredina, standardna devijacija, skjunis, kurtozis i rezultati testa normalnosti distribucije za rezultate na skalama korištenim u istraživanju

	Min	Max	M	SD	Skew	Kurt	K-sz	P
Skale težnje ka postignuću	11	53	30.86	7,34	0,085	-0,117	0,44	0,835
Skala vjerovanja u pravedan svijet	15	74	47,95	10,53	-0,318	1,76	0,44	0,131

H1: Težnja ka postignuću i vjerovanje u pravedan svijet

Prva hipoteza je glasila: Očekuje se da će postojati statistički značajna povezanost između težnje ka postignuću i vjerovanja u pravedan svijet!

Tabela 2: Provjera statistički značajne povezanosti između težnje ka postignuću i vjerovanja u pravedan svijet!

	N	M	SD	r	p
Skala težnje ka postignuću	246	30,86	7,34		
Skala vjerovanja u pravedan svijet	246	47,95	10,53	0,204**	0,01

\*\* . Korelacija je značajna na nivou 0.01

Rezultati pirsonovog koeficijenta pokazuju da postoji statistički značajna povezanost na nivou 0,01, ali jačina povezanosti je slaba ( $r=0,204$ ) što ukazuje prisutvo drugih faktora koji mogu utjecati na jačinu korelacije između težnje ka postignuću i vjerovanja u pravedan svijet. Iako je povezanost slaba, naša hipoteza je potvrđena, jer postoji statistički značajna povezanost.

H2: Spolne razlike u težnji ka postignuću i vjerovanju u pravedan svijet

Druga hipoteza je glasila: Očekuje se da neće postojati statistički značajna razlika u težnji ka postignuću i vjerovanju u pravedan svijet s obzirom na spol!

Tabela 3: Provjera statistički značajne rezlike u u težnji ka postignuću i vjerovanju u pravedan svijet s obzirom na spol

	Spol	N	M	SD	t	df	P
Skala težnje ka postignuću	Muški	58	34,43	7,45			
	Ženski	188	29,76	6,96	4,38	244	0,00
Vjerovanje u pravedan svijet	Muški	58	48,51	10,88			
	Ženski	188	47,78	10,44	0,464	244	0,643
Ukupno		246					

Na osnovu dobijenih rezultata prikazanih u tabeli br. 3 možemo tumačiti dva zaključka. Prvi se odnosi razliku u težnji ka postignuću s obzirom na spol. Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika u težnji ka postignuću s obzirom na spol ( $t= 4,38$ ), Sig. =  $0.00 < 0.05$ . Ispitanici muškog spola pokazuju bolje rezultate u težnji ka postignuću ( $M=34,43$ ). Drugi zaključak se odnosi razliku u vjerovanju u pravedan svijet obzirom na spol. Rezultati u drugom slučaju pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u vjerovanju u pravedan svijet obzirom na spol ( $t= 0,464$ ) Sig. =  $0.643 > 0.05$ . Ispitanici muškog i ženskog spola u prosjeku imaju isti pogled na pravedan svijet ( $M=48,51$  i  $M= 47,78$ ). Na osnovu ovih rezultata zaključujemo da je naša hipoteza djelimično potvrđena.

### H3: Težnja ka postignuću, vjerovanje u pravedan svijet i najčešća ocjena

Treća hipoteza je glasila: Očekuje se da postoji statistički značajna razlika u težnji ka postignuću i vjerovanju u pravedan svijet s obzirom na najčešću ocjenu ispitanika!

	Najčešća ocjena	N	M	SD	F	df	P
Skala težnje ka postignuću	6	10	32,8	6,87	0,681	4	0,606
	7	68	30,17	6,95			
	8	108	30,89	7,44			
	9	44	31,90	7,93			
	10	16	29,5	7,08			
Ukupno		246	30,86	7,34			
Vjerovanje u pravedan svijet	6	10	46,2	9,63	0,621	4	0,648
	7	68	48,23	9,68			
	8	108	47,45	10,79			
	9	44	49,84	10,91			
	10	16	47,95	12,19			
Ukupno		246	47,95	10,53			

Dobijeni rezultati prikazani u tabeli br 4 nam pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u težnji ka postignuću ( $F = 0,681$ )  $\text{Sig.} = 0.606 > 0.05$  i kod varijable vjerovanje u pravedan svijet ( $F = 0,621$ )  $\text{Sig.} = 0.648 > 0.05$  s obzirom na najčešću ocjenu ispitanika. Ova hipoteza nije potvrđena, što ukazuje da se u budućim istraživanjima na ovu temu uključe drugi faktori.

#### Diskusija

Rezultati istraživanja su pokazali zanimljive podatke o kojima bi se moglo u budućnosti malo više posvetiti. Prva hipoteza je ukazala na slabu korelaciju između težnje ka postignuću i vjerovanja u pravedan svijet. To u ovom trenutku ne izgleda zabrinjavajuće, ali postoji mogućnost da korelacija bude negativna, što bi u psihološkom i društvenom kontekstu dovelo do manjih težnji ka postignuću, a još manje vjere u pravedan svijet. U psihološkom kontekstu može ukazivati na nedostatak motivacije i neadekvatnih ličnih ciljeva i vrijednosti, a u društvenom kontekstu da će mladi biti svjesniji da država odnosno sistem neće pružati dovoljno poticaja za njihovo napredovanje. Nedovoljan poticaj napredovanja mladih ljudi dovodi do toga da sve više njih napušta Bosnu i Hercegovinu i odlaze u države koje će vrednovati njihov rad i znanje. Problem ovog tipa zahtijeva društvene promjene u pristupu pravednosti i politici na osnovu koje se vrednuje napor mladih ljudi.

Jedan od pokazatelja tome je i treća hipoteza koja je pokazala da se stavovi studenata o težnji ka postignuću i vjerovanju pravedan svijet statistički ne razlikuju s obzirom na najčešću ocjenu. To može značiti da mladima opada nivo stimulacije koji se odnosi na težnju ka postignuću, jer kao što je napisano u teorijskom segmentu, težnja za postignućem odnosi se na želju da se postignu pozitivni rezultati, i da te rezultate neko vrednuje. Neophodna je promjena u obrazovnom

sistemu putem koje bi se na adekvatan način nagradio trud i rad mladih ljudi. To se može postići kroz: raznolikost nagrada, priznanje napretka, objektivnosti i pravednosti nastavnog osoblja na svim nivoima, podršci i ohrabrenju, edukaciji o vrijednosti truda, transparentosti i komunikaciji, inovaciji i kreativnosti i ravnoteži između individualnih i timskih nagrada.

Za promjenu obrazovnog sistema koji bi vrednovao napor i rad mladih ljudi, neophodna je i promjena državne politike, koja bi mladim generacijama pružila mogućnost da ostvare svoje ciljeve i ambicije u mjestu svog bitisanja. Neadekvatno vrednovanja rada mladih u obrazovnom sistemu ima ozbiljne posljedice na njihovu motivaciju i težnju ka postignuću. Problem se odražava na: nedostatak prepoznavanja i nagrađivanja akademskog napretka mladih, njihovo buduće zapošljavanje, društvenim angažman, njihovu ulogu u naučnim istraživanjima.

Druga hipoteza ukazuje da postoji spolna razlika u odnosu na težnju ka postignuću, da ispitanici muškog spola pokazuju bolje rezultate. Razlozi ovih razlika su: društvena očekivanja, društveno isticanje uspjeha muškaraca, socijalizacija i odgoj. Naše društvo je ujedno i tradicionalno, pa samim tim je i veća odgovornost koju kroz procese primarne i sekundarne socijalizacije usvajaju osobe muškog spola, iako pretpostavljamo da u budućnosti neće biti razlika, jer globalizacijom, ekonomski standardi porodice ubrazno rastu tako da jedino udruženim snagama budućih partnera mogu se ostvariti bolji uslovi koji se odnose na postignuće i vjerovanje u pravedan svijet.

## **Zaključak**

Od tri hipoteze koje su postavljene u ovom radu, jedna je potvrđena, druga djelomično potvrđena i treća nije potvrđena. Prva hipoteza se odnosila na to da li postoji statistički značajna korelacija između težnje ka uspjehu i vjerovanja u pravedan svijet! Rezultati su pokazali da postoji korelacija, ali ona je u osnovi izuzetno slaba. Dok su dosadašnja istraživanja utvrdila da postoje dokazi o pozitivnim korelacijama između težnje ka postignuću i vjerevanja u pravedan svijet, u našoj situaciji to nije slučaj, uprkos postojanju vrlo slabe povezanosti. Razlog slabe korelacije između težnje ka postignuću i vjerovanja u pravedan svijet su najčešće politička i ekonomska situacija u Bosni i Hercegovini koja utječe na percepciju društvene pravednosti. Također na percepciju društvene pravednosti utječe, nedostatka društvenog vrednovanja znanja, vještina i nezaposlenost mladih nakon završenog školovanja. Ako mlada osoba vjeruje da je uložila potrebne napore, ali to se društveno ne vrednuje, to može dovesti do osjećaja bezvrijednosti i gubitka povjerenja u pravedno društvo. Iz tog razloga mnoge mlade osobe razmatraju o mogućnosti odlaska u druge države koja će vrednovati njihov rad i trud.

Druga hipoteza, koja se odnosila na to da ne postoji statistički značajna razlika između težnje za postignućem i vjerovanja u pravedan svijet s obzirom na spol je djelomično potvrđena iz razloga što su rezultati pokazali da je težnja za postignućem izraženija kod muškaraca nego kod žena. Prisutstvo dominante patrijahlane kulture u našem društvu od muškaraca očekuje više ka postignuću od žena. Ideali tradicionalnog patrijahalnog društva podstiče muškarce na uspjeh, moć, dominaciju jer se od istih očekuje da preuzmu ulogu pružatelja materijalne podrške porodici.

Treća hipoteza koja se odnosila na statistički značajne razlike u težnji ka postignuću i vjerovanju u pravedan svijet s obzirom na najčešću ocjenu ispitanika, nije potvrđena. Cilj ocjenjivanje učenika ili studenta odnosi se na procjenu njihovog razumijevanja, znanja, vještina i primjenu istih u svakodnevnom životu. Iz tog razloga postoje mladi, koji pokazuju bolje rezultate i mladi koji pokazuju slabije rezultate. Ukoliko je društvena percepcija takva da ne postoji razlika između jednih i drugih, to dovodi do osjećaja bezvrijednosti i demotivacije darovitih, nadarenih i upornih mladih osoba, jer njihov trud nije adekvatno nagrađen. Neadekvatno nagrađen trud i

zalaganje u jednom društvenom sistemu rezultira da mladi traže budućnost u drugom koji će taj isti trud i zalaganje nagraditi. Negativne posljedice odlaska mladih odražava se kroz: sociodemografski gubitak (smanjenje populacije), ekonomski gubitak (nedovoljan broj radne snage), kulturološki gubitak (gubitak vrijednosti i tradicije društva), obrazovni gubitak (gubitak intelektualne populacije).

Da bi se osiguralo ljudsko dostojanstvo, koje se odnosi na politička, ekonomska, socijalna i kulturna prava i slobode pojedinaca, država mora poštovati pravdu i težnju za postignućem kao moralno dobro. Pravedan skup vrijednosti služi kao temelj za uspostavljanje međuljudskih odnosa na način da se svaki pojedinca koji teži ka uspjehu i djeluje u skladu sa zakonima države cijeni prema svojim sposobnostima. Država je dužna obezbijediti uslove za napredovanje i bolju budućnost mladih. Tek tada se može izgraditi društvo u kojem se prema svima postupa pravedno i pruža prilika da se ostvari puni potencijal. Trebamo težiti ka stvaranju kulture u kojoj se svaki pojedinac poštuje zbog svog doprinosa. To uključuje poštovanja i međusobno razumijevanje, na osnovu kojeg se svim članovima društva treba osigurati pristup resursima i prilikama koje su mu potrebne za ostvarenje svojih ciljeva.

## Literatura

- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological review*, 64(6), 359-372.
- Bartholomaeus, J. (2021). The Empowering Role of the Belief in a Just World for the Self in Adaptive Psychological Functioning. Doctoral thesis. Adelaide: The University of Adelaide, School of Psychology.
- Berti, C., Molinari, L. i Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement : students' and teachers' representations. *Social Psychological Education*, 13(4), 541 – 556.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., i Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Chory, R. M. i McCroskey, J. C. (1999). The relationship between teacher management communication style and affective learning. *Communication Quarterly*, 47(1), 1 – 11.
- Chory-Assad, R.M. (2002). Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. *Communication Quarterly*, 50(1), 58-77.
- Chory-Assad, R.M. i Paulsen, M.L. (2004b). Classroom Justice: Student Aggression and Resistance as Reaction to Perceived Unfairness. *Communication Education*, 53(3), 253-273.
- Chory – Assad, R.M. i Paulsel, M.L. (2004). Classroom Justice: Student Aggression and Resistance as Reactions to Percieved Unfairness. *Communication Education*, 53 (3), 253 – 273.
- Chory, R.M. (2007). Enhancing student perceptions of fairness : The relationship between instructor credibility and classroom justice. *Communication Education*, 56(1), 89 – 105.
- Chory, R.M., Horan, S.M., Carton, S.T. i Houser, M.L. (2014). Toward a further understanding of students' emotional responses to classroom justice. *Communication Education*, 63(1), 41 – 62.
- Cropanzano, R. i Greenberg, J. (1997). Progress in organizational justice: Tunneling through the maze. U: C.L. Cooper i I.T. Robertson (Ur.), *International review of industrial and organizational psychology*, Vol. 12 (str. 317-372). London: John Wiley & Sons.
- Čubela Adolčić Vera i ostali (2014). Zbirka psihologijskih skala i upitnika. Svezak 7. Zadar: Filozofski fakultet <https://morepress.unizd.hr/books/index.php/press/catalog/view/33/29/376>

- Docan-Morgan, T. i Manusov, V. (2009). *Relational turning point events and their outcomes in college teacher-student relationships from students' perspectives*. *Communication Education*, 58(2), 155 - 188.
- Dalbert, C. (1999). *The world is more just for me than generally*. *Social Justice Research*, 12, 79–98.
- Demirbilek, Nesip, Atila, Fulya, & Korkmaz, Celalettin. (2021). *The Concept of Social Justice from the Perspective of University Students*. In: *Education Quarterly Reviews*, Vol.4, No.3, 89-99.
- Elliot, A. J. i Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of personality and social psychology*, 70(3), 461-475.
- Furnham, A. (2003). Belief in a just world: research progress over the past decade. *Personality and Individual Differences*. 34 795–817
- Fočo, S. (2011). *Rasprave o etici i moralu*. Sarajevo: Sarajevo Publishing.
- Goodboy, A.K., i Bolkan, S. (2009). *College teacher misbehaviors: Direct and indirect effects on student communication behavior and traditional learning outcomes*. *Western Journal of Communication*, 73(2), 204 – 219.
- Houston, M. B. & Bettencourt, L. A. (1999). *But that's not fair! An exploratory study of student perceptions of instructor fairness*. *Journal of Marketing Education*, 21, 84-96
- Heckhausen, J. E. i Heckhausen, H. E. (2008). *Motivation and action*. Cambridge University Press.
- Holmgren, J.L. i Bolkan, S. (2014). Instructor responses to rhetorical dissent : Student perceptions of justice and classroom outcomes. *Communication Education*, 63(1), 17 – 40.
- Horan, S.M., Martin, M.M. i Weber, K. (2012). Understanding emotional response theory: The role of instructor power and justice messages. *Communication Quarterly*, 60(2), 210 – 233.
- Laura Mazzoli Smith, Liz Todd and Karen Laing (2017). Students views on fairness in education : the importance of relational justice and stakes fairness. *Research papers in education.*, 33(3). pp. 336-353.
- Lacković-Grgin, Katica i ostali (2002). *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*. Svezak 1. Zadar: Filozofski fakultet.
- Lewin, K., Dembo, T., Festinger, L. i Sears, P. S. (1944). Level of aspiration. U J. McHunt (ur.), *Personality and the behavior disorders* (str. 333-378). Ronald Press.
- Lerner, M. (1965). *Evaluation of performance as a function of performer's reward and attractiveness*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 355–360.
- Lerner, M. (1980). *The belief in a just world: a fundamental delusion*. New York: Plenum.
- Melnjak, M. (2016). *Percepcija pravednosti na studiju, zadovoljstvo studijem i akademski optimizam*. Diplomski rad. Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- McClelland, D. C. (1951). Measuring motivation in phantasy: The achievement motive. U H. Guetzkow (ur.), *Groups, leadership and men; research in human relations* (str. 191-205).
- Özer, N., & Demirtas, H. (2010). Students' perceptions regarding the fairness of learning environment in faculty of education. *Egitim Arastirmalari Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 126-145.
- Paulsel, M.L., Chory – Assad, R.M. i Dunleavy. K.N. (2005). The relationship between student perceptions of instructor power and classroom justice. *Communication Research Reports*, 22(3), 207 – 215.
- Plax, T. G., Kearney, P., Downs, T. M., i Stewart, R. A. (1986). College student resistance toward teachers' use of selective control strategies. *Communication Research Reports*, 3(1), 20 – 27.
- Rawls, J. (1971). *Justice as fairness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rubin, Z., & Peplau, L. (1975). Who believes in a just world? *Journal of Social Issues*, 31, 65–89.

- Rodabaugh, R.C. (1994). College Students' Perceptions of Unfairness in the Classroom. *Professional and Organizational Development Network in Higher Education*, 13, 269-282.
- Ronghuan Jiang, Ru-De Liu<sup>1</sup>, Yi Ding, Rui Zhen, Yan Sun and Xinchun Fu (2018) Teacher Justice and Students' Class Identification: Belief in a Just World and Teacher–Student Relationship as Mediators. Original research article. Vol.8.
- Resh, N., Sabbagh, C. (2014). Sense of justice in school and civic attitudes. *Social Psychology of Education*, 17 (1), 55 – 72.
- Resh, N., Sabbagh, C. (2014). Sense of justice in school and civic attitudes. *Social Psychology of Education*, 17 (1), 55 – 72.
- Scholz, D. (2019). Do Just World Beliefs Predict Academic Resilience and Optimism Through Locus of Control in Australian Adolescents and Does Age Moderate the Mediation Effects? Bachelor thesis. Adelaide: The University of Adelaide, School of Psychology.
- Sutton, Robbie M., Stoerber, Joachim and Kamble, Shanmukh V. (2017) Belief in a just world for oneself versus others, social goals, and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 113 .pp. 115-119. ISSN 0191-8869.
- Tai, F. M. (1998). Justice perception in relation to academic motivation, academic achievement, evaluations of teaching staff and school life, and delinquent behaviour, Unpublished Doctoral Dissertation, Chinese University of Hong Kong- Hong Kong.
- Turčić, I. (2016). Doživljaj pravednosti i zadovoljstvo studijem studenata psihologije. Diplomski rad. Filozofski fakultet u Rijeci.
- Uludag, O. i Yaratana, H. (2013). The Effects of Justice and Burnout on Achievement: An Empirical Investigation of University Students. *Croatian Journal of Education*, 15(2), 97116.
- Uludag, O. (2014). Fair and square: how does perceptions of fairness is associated to aggression?. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 143, 504-508.
- Varkeš, M. (2021). Odnos narcizma, perfekcionizma, velepetorog modela ličnosti i težnje ka postignućem. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Fakultet hrvatskih studija.
- Weinstock, M., Assor, A., i Broide, G. (2009). Schools as promoters of moral judgment: The essential role of teacher's encouragement of critical thinking. *Social Psychology of Education*, 12, 137–151.



## STRIPE TOWARDS ACHIEVEMENT AND BELIEF IN A JUST WORLD

### Summary

*Striving for achievement is in the nature of every individual, because with each new achievement, whether easier or more difficult, the individual prepares for new challenges in life. At the same time, in order to achieve a certain achievement, the individual also believes that he will receive an appropriate reward for his work, i.e. he believes in the justice of the society that surrounds him. The aim of this research was to determine whether there is a connection between the pursuit of achievement and belief in a just world. 246 respondents, student population from Mostar, Zenica and Bihać participated in the research. The questionnaires used in this research were: the scale of striving for achievement and the scale of belief in a just world, along with certain questions of a sociodemographic nature. The obtained results showed that there is a statistically significant correlation between striving for achievement and belief in a just world, but it is very weak. Then, the findings show us that there is a statistically significant difference in the striving for achievement with regard to gender. Namely, male respondents ( $M= 34.43$ ) showed a greater desire for achievement than female respondents ( $M=29.76$ ). In contrast to the striving for achievement, there is no statistically significant difference with regard to gender in the belief in a just world scale ( $0.643 > 0.05$ ). Finally, the results were obtained that showed that there is no statistically significant difference in the striving for achievement ( $0.606 > 0.05$ ) and belief in a just world ( $0.648$ ) with regard to the most common assessment of students.*

**Keywords:** *striving for achievement, belief in a just world, students*

Jasmina Tockić-Ćeleš  
Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću<sup>44</sup>

*Izvorni naučni rad*  
*Original scientific paper*

# EFEKAT PRIMJENE APLIKACIJA U NASTAVI STRANOGA JEZIKA

## Sažetak

*Učenik je već u svojoj svakodnevici naviknut da koristi digitalne medije i njihova primjena u nastavi stranoga jezika može voditi ka poboljšanju motivacije i interakcije. U ovom radu je predstavljeno kako nove tehnologije mogu utjecati na primjenu digitalnih medija u nastavi stranoga jezika, promijeniti nastavni proces i učiniti ga efikasnijim. Sprovedeno je eksperimentalno istraživanje sa učenicima osnovne škole, pri čemu su se u nastavi koristile aplikacije Kahoot! i Book Creator. Polazna hipoteza glasi: Rezultati primjene aplikacija u nastavi Njemačkog kao stranoga jezika jasno će pokazati efikasnije postizanje nastavnih ciljeva. Rezultati testova eksperimentalne i kontrolne grupe su obrađeni i upoređeni. Na osnovu analize rezultata će se diskutovati o prednostima i nedostacima digitalnih medija u nastavi stranoga jezika*

Ključne riječi: digitalni mediji, aplikacije, eksperimentalna grupa, kontrolna grupa, anketa

---

<sup>44</sup> Email: jasminaim@yahoo.de

## Einführung

Im 21. Jahrhundert haben sich digitale oder neue Medien zu einem integralen Bestandteil des alltäglichen Lebens entwickelt und prägen somit die Lebenswelt heutiger Jugendlicher maßgeblich. Diese Studie untersucht den Einsatz von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht und ihre potenzielle Auswirkung auf die Leistungen der Lernenden, insbesondere in Form von Apps.

Fremdsprachenlernen wird als ein komplexer und dauerhafter Prozess betrachtet, besonders wenn eine Fremdsprache außerhalb des zielsprachigen Landes gelernt wird. Der Unterricht soll zielgerecht geplant, analysiert und kontrolliert werden, dabei spielt die Medienwahl eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht<sup>45</sup>. Um eine Antwort auf die Frage zu geben, ob der Einsatz der digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht - in Form von Apps - die Leistungen der Lernenden verbessern kann, werden zuerst die Begriffe *Medien* und *digitale Medien* im Unterricht operationalisiert.

Der Begriff *Medium* stammt aus dem lateinischen und bedeutet *Mitte, Zentrum* bzw. *Öffentlichkeit*. Im Allgemeinen sind Medien alle Mittel, die zur Informationsverbreitung genutzt werden. Dieser Begriff wird im FSU unterschiedlich definiert und verwendet. *Medien im FSU* können als Unterrichtsmittel zur Darstellung und Veranschaulichung betrachtet werden, die bestimmte Lehr- und Lernprozesse unterstützen und ermöglichen, sie tragen zur Optimierung des Unterrichts bei (vgl. Blažević, 2007: 163).

Eine einfache Erklärung wäre: Medien sind Mittel, mit denen Inhalte, Aufgaben usw. transportiert werden, um so den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten zu unterstützen (Rösler und Würffel, 2014: 12).

Durch die Geschichte des FSU-s haben sich die Medien entwickelt und verändert. Einige Autoren verstehen unter Medien und Technologien im Unterricht: Träger der Informationen, Arten der Informationen und Arten der Kommunikation sowie die Technologien des Unterrichtens, die gleichzeitig alle drei genannten Kategorien verbinden (Pastuović, 1999; Matijević, 2004a und 2004b; Bates, 2004; Ally, 2005).

Die Medien werden unterschiedlich gruppiert und aufgeteilt. Hier ist eine Aufteilung im Hinblick auf die historische Entwicklung: (1) Primärmedien, (2) Druckmedien, (3) elektronische Medien und (4) digitale Medien.

Laut Reinmann (2005: 10) erfordert die Nutzung von Medien im Fremdsprachenunterricht einige grundlegende Prinzipien, um sicherzustellen, dass sie effektiv und pädagogisch wertvoll sind (vgl. Reinmann, 2005: 10): (1) *Zielsetzung* - Es ist wichtig, dass die Lehrkräfte klare Ziele und Erwartungen an die Nutzung von Medien im Unterricht haben. Die Medien sollten gezielt eingesetzt werden, um bestimmte Lernziele zu erreichen, wie zum Beispiel die Verbesserung des Hörverständnisses, die Erweiterung des Vokabulars oder die Vermittlung von kulturellem Verständnis; (2) *Auswahl der Medien* - Lehrkräfte sollten sorgfältig die Medien auswählen, die sie im Unterricht verwenden, um sicherzustellen, dass sie dem Niveau der Lernenden entsprechen, altersgerecht und pädagogisch wertvoll sind. Die Medien sollten auch authentisch sein, um den Lernenden einen Einblick in die tatsächliche Verwendung der Zielsprache in der realen Welt zu geben; (3) *Vorbereitung* - Lehrkräfte sollten die Lernenden angemessen auf die Nutzung von Medien im Unterricht vorbereiten. Dies kann beinhalten, dass die Lernenden Vokabeln lernen oder eine Einführung in das Thema erhalten, um sicherzustellen, dass sie das Verständnis und die Fähigkeiten haben, die Medien effektiv zu nutzen; (4) *Aktive Teilnahme* – Die Lernenden sollten aktiv am Lernprozess teilnehmen und nicht nur passiv Medien konsumieren. Lehrkräfte sollten

---

<sup>45</sup> Fremdsprachenunterricht – weiter im Text FSU

gezielte Übungen und Diskussionen anbieten, um sicherzustellen, dass die Lernenden das Gelernte verstehen und anwenden können; (5) *Feedback* - Lehrkräfte sollten den Lernenden Feedback geben, um ihre Fortschritte zu bewerten und ihre Lernziele zu erreichen. Das Feedback sollte konstruktiv sein und die Lernenden ermutigen, weiter zu lernen und ihre Fähigkeiten zu verbessern. Die Aufteilung der Medien (*Hardware* und *Software*) für den Fremdsprachenunterricht wurde bei Blažević (2007: 163) folgend dargestellt: (1) visuelle, auditive und audiovisuelle Medien; (2) technikgebundene und nichttechnikgebundene Medien; (3) spezifische und nichtspezifische Medien.

Für die Zwecke dieser Untersuchung werden die Begriffe *analoge* und *digitale* Medien verwendet. Analoge Medien sind: Videobänder, Lernplakate, Bilder, gedruckte Lehrwerke / Bücher, Schulfernsehen, Tageslichtprojektor, Tonbänder usw. Digitale Medien sind elektronische Medien, die mit digitalen Codes arbeiten: Computer / Laptop, Mobiltelefon, Lernplattform, Apps, Smartboard, Videoportale usw. Mit digitalen Medien können die Lernenden in einer Weise interagieren, was bei den analogen nicht der Fall war (vgl. Rösler und Würffel, 2017: 14).

Mit dem praktischen Einsatz der neuen Medien im Unterricht wird die Verbesserung der Motivation, Interaktion im Unterricht und effektiveres Erreichen der Lernziele sichtbar. So werden heute die interaktive Medien in großem Maße im Unterricht eingesetzt.

### **Bisherige Forschungen über den Einsatz von digitalen Medien im FSU**

Die Forscher haben sich mit der Frage beschäftigt, in welcher Weise der Einsatz von digitalen Medien die schulischen Lehr- und Lernprozesse wirkungsvoll unterstützen kann, was eine mediendidaktische Frage ist, die sich auf Lernen mit digitalen Medien bezieht (vgl. Tulodziecki und Herzig 2004; Herzig und Aßmann 2009; Herzig 2004, 2012, 2014; )

In den Untersuchungen von Petko (2012) ist eine positive Einstellung der Lehrkraft gegenüber der Nutzung digitaler Medien die entscheidende Determinante für den effektiven Medieneinsatz im Unterricht, sowie die Einschätzung der grundsätzlichen, gesellschaftlichen Relevanz mit digitalen Medien zu unterrichten, als auch die Einschätzung der individuellen Nützlichkeit digitaler Medien für den eigenen Unterricht.

Die Verwendung von Medien im Fremdsprachenunterricht kann eine äußerst effektive Methode sein, um die Sprachkenntnisse der Lernenden zu verbessern.

*„Digitale Medien in schulischen Lehr- und Lernprozessen können zum einen daraufhin untersucht werden, inwieweit sie auf der Ebene des Individuums zu Effekten führen, z. B. in Bezug auf den fachlichen oder überfachlichen Lernerfolg, die Motivation, spezifische kognitive Fähigkeiten (z. B. zur Selbststeuerung) usw. Darüber hinaus können Wirkungen auf der Ebene des Unterrichtsprozesses geprüft werden, z. B. im Hinblick auf Unterrichtsqualität (d. h. die Kooperation von Schülerinnen und Schülern, die Nutzung aktiver Lernzeit, die Strukturierung von Lernprozessen usw.).“ (Herzig 2014: 11.)*

Wannemacher und die Mitarbeiter sprechen über die Vorteile der digitalen Medien, die in der Globalisierungszeit von großer Bedeutung sind, weil sie den Lernenden ein mobiles Lernen bzw. eine größere Entscheidungsfreiheit, Selbständigkeit und Verantwortung in Bezug darauf ermöglichen, wann, wo und wie sie lernen können oder wollen (vgl. 2016: 56–57).

Die Integration der Basiskomponenten wird als zentrale Determinante des erfolgreichen Unterrichtens mit digitalen Medien angesehen - TPACK<sup>46</sup> (Angeli, Valanides, 2009; Mishra, Koehler, 2006; Olofson, Swallow & Neumann, 2016).

Bei Brasch und Pfeil (2017: 16) wird die Online-Studie des Goethe-Instituts von 2012 (Iberer / Wippermann, 2013) dargestellt, woran gezeigt wird, dass die Lernenden in Goethe-Kursen weltweit Geräte und Anwendungen mit Internetverbindung benutzen: „Die Frage, welcher Einsatz von digitalen Medien oder welcher Unterricht für den einzelnen Lernenden als gelungen gelten kann, kann schwer beurteilt werden. Vielmehr geht es darum, eine Lernumgebung zu schaffen, die möglichst optimale Lernvoraussetzungen bietet und zu positiven Ergebnissen (höhere Motivation, verbesserte rezeptive und produktive Kompetenzen usw.) führt.“

Biebighäuser und Feick (Hrsg. 2020) haben in einem Sammelband aktuellste Studien zum Einsatz digitaler Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vereint. Diese Forschungen befassen sich besonders mit den Lehr- und Lernbedingungen, exemplarischen Lehr- und Lernprozessen, Lehrkraftbildung, und Lernpotenzialen digitaler Medien.

Nach der Forschung von Tanja Đurić (2020: 263) hat die Mehrheit der Lehrkräfte eine positive Meinung über die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie.

Backfisch et al. stellen in ihrer Arbeit aktuelle Ergebnisse empirischer Studien über den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht. Sie sind zu den Befunden gekommen, dass das fachdidaktische Wissen und motivationale Überzeugungen „ (...) ausschlaggebend für eine gezielte Nutzung digitaler Medien zur Förderung von Lehr- und Lernprozessen sind.“ (2021: 85)

## **Gegenstand der Forschung und Hypothese**

Gegenstand dieser Forschung ist der Einsatz von Apps im DaF-Unterricht in der achten Klasse der Grundschule.

Für diese Untersuchung wurden folgende drei Hypothesen gestellt: Hypothese 1 besagt, dass der Einsatz der Apps *Kahoot!* und *Book Creator* im DaF-Unterricht die Leistungen der Lernenden verbessert und dass die Experimentalgruppe bessere Ergebnisse erzielt als die Kontrollgruppe; Hypothese 2 besagt, dass die Lernenden mehr motiviert sind die *Kahoot!*-App zu benutzen, wenn sie besser die Anwendungsanweisungen verstehen; Hypothese 3 ist, dass die Motivation für die Anwendung von *Kahoot!*-App besser ist, 3wenn sie häufiger benutzt wird.

Methode der Untersuchung: Es wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt. Zuerst fand das Experiment in zwei achten Klassen statt und dann wurde in der Experimentalgruppe eine Umfrage durchgeführt, wessen Ergebnisse in der qualitativen und quantitativen Analyse dargestellt worden sind.

*Kahoot!* - ist eine interaktive, spielebasierte Lernplattform und eines der bekanntesten Quiz-Tools für die ganze Klasse. Die Fragen werden von der Lehrkraft mittels Videoprojektor an der Wand / Interaktivetafel präsentiert und die Lernenden können mit ihren mobilen Geräten Antwort geben. Für dieses Spiel benötigt man eine Internetverbindung. Die Fragesteller, bzw. die Lehrkräfte müssen sich anmelden, dagegen spielen die Lernenden ohne Anmeldung. Bei der Erstellung kann die Lehrkraft entweder ein neues Quiz anlegen oder bereits angelegte Themen neu bearbeiten. Die Fragen können sogar in Form von Bildern oder Videos gestellt werden. Bei der Fragenstellung soll man einen Zeitlimit festlegen und Antwortmöglichkeiten geben. Nachdem das alles gespeichert ist, kann das Quiz direkt starten. Die Lernenden können in Gruppen oder jeder für sich spielen.

---

<sup>46</sup> TPACK - technological-pedagogical content knowledge, d. h. das Wissen darüber, wie fachliche Inhalte mit digitalen Medien und den passenden didaktischen Methoden unterrichtet werden können

Bevor das Spiel beginnt, müssen die Lernenden die Webseite [www.kahoot.it](http://www.kahoot.it) auf ihren Smartphones, Tablets oder Computer öffnen und den auf dem Projektor sichtbaren Pin (oder über QR-Code) und einen Namen eingeben. Alle angemeldeten Spieler erscheinen im Display und das Quiz kann beginnen. Wenn alle Teilnehmer ihre Lösungen gedrückt haben bzw. die Zeit abgelaufen ist, erscheinen die Lösung und Auswertung. Am Ende des Spiels wird der Punktestand für alle sichtbar.

*Book Creator* - Diese App ermöglicht das Erstellen von multimedialen E-Books in Einzel- oder Gruppenarbeit. Die Internetverbindung wird dabei nicht benötigt, deshalb eignet sich diese App sehr gut für den Unterricht. Wichtig ist, dass die Lernenden vor der Nutzung diese App erstmal herunterladen. Zu Beginn sollte man ein Buchformat auswählen. Wer sich für einen Comic entscheidet, gibt es auch Varianten für die Erstellung eines Comics. Nachdem man sich für ein Format entschieden hat, wird die Deckseite geöffnet und so kann man sein Buch kreieren. Man kann Fotos aus der Galerie hinzufügen, sie vergrößern, verkleinern und frei verschieben. Mit der Kamera lässt sich leicht ein Foto machen oder ein Video aufnehmen und gleich einfügen. Ein Stift dient dazu, um etwas frei zu zeichnen. Mit der Option Text, schreibt man Texte, fügt sie ein und verarbeitet sie weiter. Verschiedene Formen können auch eingefügt werden, wie z. B. eine Sprechblase, mit der man eine Person auch sprechen lassen kann. Die gleichen Optionen kann man auf der weiteren Seiten benutzen. Jede Seite, außer der Deckseite, lässt sich leicht verschieben. Die Bücher können mit anderen kombiniert werden, oder verdoppelt sein. Wichtig ist, dass man dem Buch einen Namen und Autor zuschreiben kann.

## **Die Analyse des Einsatzes der digitalen Medien**

Das Hauptthema dieser Arbeit ist *digitale Medien im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht anhand des Einsatzes von Apps*. Als praktischer Teil dieser Forschung wurde ein *Experiment* in der Grundschule JU OŠ „5. Oktobar“ in Sanski Most mit den Lernenden der achten Klasse durchgeführt. An diesem Experiment haben 47 Probanden / Lernende teilgenommen, davon 25 Lernende der Klasse 8a, die als Experimentalgruppe (ExpG8a) genommen wurde, und 22 Lernende der Klasse 8b als Kontrollgruppe (KonG8b).

Die Inhalte zum Thema *Die Bundesrepublik Deutschland* wurden im Unterricht nach dem Lehrbuch von Zlata Maglajlija (2011) *Deutsche Sprache für die achte Klasse (zweite Fremdsprache): S. 47-57* in beiden Klassen bearbeitet und in vier Unterrichtseinheiten durchgeführt. Die Lernenden sollten dabei folgendes lernen: (1) Geographische Begriffe und Tatsachen über Deutschland, (2) Zahlen über 1000, (3) Fragepronomen *welche /-r /-s* und (4) Steigerung der Adjektive.

In der ExpG8a wurden die digitalen Medien (Laptop verbunden mit dem Projektor und Internetverbindung und Handys mit Internetverbindung) eingesetzt. Die App *Kahoot!* wurde in der Einführungs-, Semantisierungs- und Übungsphase angewendet. Die App *Book Creator* (es gibt mehrere Versionen davon) wurde für die Übungs- und Anwendungsphase benutzt. In der KonG8b wurden alle Inhalte, Aufgaben und Übungen mit dem Lehrbuch und Arbeitsbuch erarbeitet, ohne Einsatz von digitalen Medien.

In der Einstiegsphase wurden in der ExpG8a fünf Gruppen für die Arbeit mit dem *Kahoot!* gebildet und für die anderen Phasen wurde Einzelarbeit mit dem *Kahoot!*-App eingesetzt. Es wurden folgende Arten der Aufgaben angewendet: (1) *Kahoot!-Quiz-Multiple-Choice-Aufgaben* „Was ist das?“ mit Bildern und Begriffen, d.h. zu jedem Bild gibt es Auswahl von vier Antworten, wobei nur eine richtig ist; (2) *Kahoot!-Quiz-Richtig oder falsch*, wobei die Lernenden bei jeder Frage (mit

oder ohne Bild) *richtig* oder *falsch* als Antwort auswählen konnten und (3) *Kahoot!-Frage-Antwort*. Für die Wiederholung des Themas *Die Bundesrepublik Deutschland* wurde in der vierten Stunde ein *Kahoot!-Quiz* in der ExpG8a eingesetzt, das aus 20 Fragen besteht. Die KonG8b bearbeitete die Aufgaben im Lehrbuch und auf den Arbeitsblättern. In der vierten Stunde schrieben sie einen Test mit 20 Fragen.

*Tabelle 1 – Quiz- und Testergebnisse*

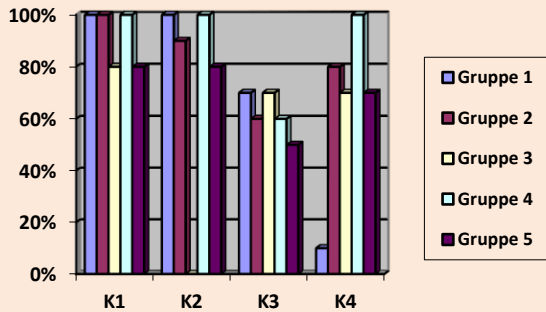
Punktstand (max 100)	Lernende der ExpG8a	Lernende der KonG8b
<b>100</b>	<b>56%</b>	<b>18,18%</b>
<b>95</b>	12%	9,91%
<b>90</b>	8%	0%
<b>80</b>	0%	4,55%
<b>75</b>	4%	0%
<b>60</b>	8%	9,91%
<b>65</b>	<b>12%</b>	13,64%
<b>60</b>	0%	9,91%
<b>55</b>	0%	9,91%
<b>45</b>	0%	18,18%
<b>20</b>	0%	4,55%
<b>10</b>	0%	<b>4,55%</b>

Die Tabelle 1 zeigt, dass 56% der Lernenden in der ExpG8a alle 100 Punkte beim Test erreichten und der niedrigste Punktstand lag bei 65 Punkten, was 12% der Lernenden erzielte. Im Vergleich zu der ExpG8a, erreichte nur 18,18% der Lernenden der KonG8b 100 Punkte und der niedrigste Punktstand lag bei 10 Punkten, was 4,55% der Lernenden erreichte und sogar 27,28% der Lernenden erreichte weniger als 50% der Punkte beim Test. Dementsprechend ist aus diesen Ergebnissen sichtbar, dass die Leistungen der ExpG8a deutlich besser als in der KonG8b sind.

In der Übungs- und Anwendungsphase wurde in der ExpG8a App *Book Creator* benutzt. Die KonG8b erledigte diese Aufgaben als Schreibaufgaben. In der vierten Stunde kreierten die Lernenden der ExpG8a (in fünf Gruppen aufgeteilt) mithilfe von *Book Creator* ein Buch über ihre Lieblingsstadt in Deutschland. Danach präsentierten sie das Buch und wurden bewertet.

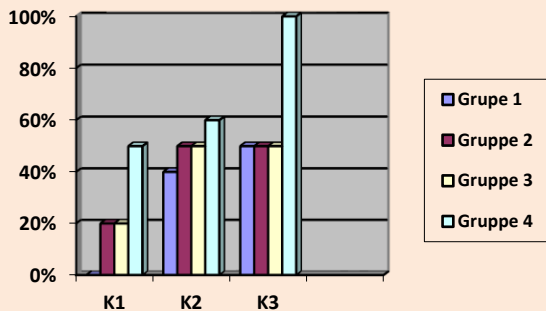
Die KonG8b arbeitete in vier Gruppen an der Schreibaufgabe: Einen Text über die Lieblingsstadt in Deutschland schreiben. Sie präsentierten ihre Texte mündlich und schriftlich (an der Wandzeitung) und wurden bewertet. Die Lehrkraft bewertete die Arbeit anhand der Bewertungskriterien in beiden Klassen, was in den Graphiken 1 und 2 dargestellt wurde. Pro Kriterium konnten die Gruppen maximal 10 Punkte erreichen.

Graphik 1 - Ergebnisse der Präsentation der e-Bücher in der ExpG8a



In der Graphik 1 sind vier Kriterien der Bewertung in der ExpG8a dargestellt (K1-Aussehen der Präsentation, K2-Einleitung/Übersicht, K3-grammatische Fehler und K4-Verständlichkeit) für jede der fünf Gruppen. Alle Gruppen haben den höchsten Punktestand beim K1 erreicht, und zwar 80%-100%. Beim K2 hat nur die Gruppe 3 keine Punkte erreicht, die anderen Gruppen haben die Ergebnisse zwischen 80% und 100%. Die schlechtesten Ergebnisse sind in vier Gruppen bei der Bewertung von grammatischen Fehlern (K3), aber aller Gruppen haben auch hier über 50% der Punkte erreicht. Nach dem K4 sind die Punkte von 70% bis 100% erreicht. In allen Gruppen waren Gesamtergebnisse über 50% des maximalen Punktestands.

Graphik 2- Ergebnisse der Präsentation in der KonG8b



Die Graphik 2 zeigt die Ergebnisse der Präsentation in der KonG8b, wo es drei Kriterien der Bewertung gab (K1-Einleitung, K2-grammatische Fehler und K3-Verständlichkeit). Nach dem K1 erreichte die Gruppe 1 keine Punkte, Gruppen 2 und 3 erreichten 20% der Punkte und nur die Gruppe 4 erreichte 50% der Punkte. K2 brachte der Gruppe 1 nur 40% der Punkte und den anderen Gruppen 50% - 60% der Punkte. Die besten Ergebnisse erzielten die Gruppen beim K3, da alle über 50% der Punkte erreichten, die Gruppe 4 sogar 100% der Punkte.

*Umfrage* - Am Ende der vierten Stunde wurden die Lernenden der ExpG8a in einer Umfrage um ihre Meinung gefragt. Die Umfrage bestand aus 3 Gruppen von Fragen: (1) Geschlecht und Alter, (2) acht Bewertungsfragen mit einer Skala von Note (1) - als niedrigster Wert bis Note (5) - als höchster Wert und (3) zwei *Ja/Nein*-Antworten. Die Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse der Bewertung von acht Aussagen in der Umfrage. Bei der Bewertung wurde die Note (5) von 96% der Lernenden bei der Aussage *Ich spiele Kahoot!-Quiz gern* vergeben, von 92% der Lernenden bei der Aussage *Ich mag die Fragen mit den Bildern im Kahoot!-Quiz* und von 80% bis 88% der Lernenden bei den



Aussagen 4, 5, 6, 7 und 8. Dementsprechend spielen die Lernenden *Kahoot!*-Quiz gern in der Gruppe, sie spielen gern im DaF-Unterricht und benutzen gern Handy für die Aufgaben im DaF-Unterricht. Die Aussage *Ich mag die Fragen ohne Bilder im Kahoot!*-Quiz wurde von 48% der Lernenden mit der Note (5) bewertet und von 20% der Lernenden mit der Note (1).

Tabelle 2 – Ergebnisse der Bewertung von acht Aussagen in der Umfrage

Nr.	Aussage	Bewertung				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1.	Ich spiele Kahoot!-Quiz gern.	0%	0%	4%	0%	96%
2.	Ich mag die Fragen mit den Bildern im Kahoot!-Quiz.	0%	4%	4%	0%	92%
3.	Ich mag die Fragen ohne Bilder im Kahoot!-Quiz.	20%	12%	16%	4%	48%
4.	Ich mag die richtig-falsch-Aufgaben im Kahoot!-Quiz.	0%	4%	4%	4%	88%
5.	Ich mag die Mehrwahlantwort-Aufgaben im Kahoot!-Quiz.	4%	0%	4%	8%	84%
6.	Ich spiele Kahoot!-Quiz gern in der Gruppe.	0%	4%	0%	12%	84%
7.	Ich spiele im DaF-Unterricht gern.	0%	8%	8%	4%	80%
8.	Ich benutze gern Handy für die Aufgaben im DaF-Unterricht.	0%	4%	4%	4%	88%

Für 92% der Befragten ist es nicht kompliziert Kahoot!-Quiz zu benutzen (Frage 9) und 88% der Befragten haben alles im Kahoot!-Quiz verstanden (Frage 10).

Im SPSS (Data Analysis) wurde die Skala von neun Items „Motivation für die Anwendung von Kahoot!-App“ erstellt und weist sehr gute interne Übereinstimmung auf. Chronbachs Alphakoeffizient beträgt .882 und ist in der Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 3 – Zuverlässigkeit der Skala

Cronbach's Alpha	N of Items
.882	9

Die Lernenden werden mehr motiviert die Kahoot!-App zu benutzen, falls sie besser die Anwendungsanweisungen verstehen.

Bei der Korrelation von zwei Variablen wurden Unterschiede in der Motivation zur Nutzung der *Kahoot!*-App in Bezug auf das Verständnisniveau in der Tabelle 4 dargestellt. Es wurde statistisch bedeutender Unterschied von .013 ausgerechnet:  $c^2(1, N=2)=6.138, p=0,013$ .

Tabelle 4 – Motivation und Verständnisniveau

Verständnisniveau	N	Mean rank	Motivation zur Anwendung der Kahoot!-App
Motivation zur Anwendung der Kahoot!-App	Ich verstehe alles	22	14.32
	Ich verstehe nicht alles	3	3.33
			Chi-Square
			Df
			Asymp. Sig.
			6.138
			1
			.013

In der Tabelle 5 sind die ausgerechneten Medianen dargestellt. Die Mittelwerte der Gruppenränge zeigen, dass es sich um Lernende handelt, die alles verstehen bei der Nutzung der Kahoot!-App, (Md=44.0) und motivierender sind für ihre Anwendung im Vergleich zu Lernenden, die nicht alles bei der Anwendung verstehen (Md=37.00).

Tabelle 5 – Ausgerechnete Medianen

Verständnisniveau	N	Median
Ich verstehe alles	22	44,0000
Ich verstehe nicht alles	3	37,0000
Total	25	43,0000

In Bezug auf die Motivation zur Nutzung der Anwendung zeigen die Ergebnisse in der Tabelle 6 (selten N = 18; manchmal N = 5; und oft N = 2)  $\chi^2(2, N = 25) = 4,184, p = 0,218$ , dass es kein statistisch signifikanter Unterschied in der Motivation zur Nutzung der App in Bezug darauf besteht, wie oft die App im Unterricht verwendet wird. Eine häufigere Nutzung der App trägt nicht dazu bei, dass die Lernenden motivierter sind, die App bei den Aufgaben und Lernen zu nutzen.

Tabelle 6 - Der Unterschied bei der Motivation für die Anwendung von Kahoot!-App in Bezug auf die Häufigkeit ihrer Anwendung

Motivation für die Anwendung	Häufigkeit der Anw.	N	Mean rank	Motivation für die Anwendung
	Selten	18	12.14	Chi-Square
	Manchmal	5	12.70	Df
	Oft	2	21.50	Asymp. Sig.
	Nie	0	-	
	Immer	0	-	
				3.050
				2
				<b>.218</b>

## Schlussfolgerung

Die Zielsetzung dieser Arbeit, den Gebrauch der digitalen Medien im deutschsprachigen Unterricht darzustellen, praktisch einzusetzen und ihre Anwendung anhand des Einsatzes von Apps *Kahoot!* und *Book Creator* zu analysieren, wurde erfolgreich erreicht. Der Einsatz von genannten Apps im DaF-Unterricht verbessert die Leistungen der Lernenden und sie arbeiten gern mit diesen Apps bzw. mit den digitalen Medien.

Der Unterricht in der ExpG8a war lernerzentriert, die Lernenden waren aktiv, recherchierten im Internet und arbeiteten kooperativ. Der Unterrichtsprozess war nicht monoton, die Lernenden

konnten ihre Kreativität und ihr Wissen vor der ganzen Klasse zeigen. Diese Gruppe arbeitete im Unterricht mit den genannten Apps und erzielte beim Test und bei der Präsentation bessere Ergebnisse als die KonG8b, wodurch die H1 bestätigt wurde. Die H2: Die Lernenden werden mehr motiviert die *Kahoot!*-App zu benutzen, falls sie besser die Anwendungsanweisungen verstehen wurde auch bestätigt und die H3: Die Motivation für die Anwendung von *Kahoot!*-App wird besser, falls sie häufiger benutzt wird – wurde nicht bestätigt.

Anhand der Analyse der Umfrage wird deutlich, dass der Einsatz der neuen Medien positiv von den Lernenden bewertet wurde: (1) Die Lernenden sind motivierter, wenn sie *Kahoot!*-Aufgaben mit Bild und Text beantworten; (2) 88% der Lernenden verstehen alles bei der Anwendung von *Kahoot!*-App und (3) Für 92% der Lernenden ist die Anwendung von *Kahoot!* nicht kompliziert.

Anhand der Ergebnisse kann man feststellen, dass der Einsatz der digitalen Medien im DaF-Unterricht eine große Rolle spielt, da sie die Alltagssituationen der heutigen Jugendlichen in hohem Maße beeinflussen. Apps erleichtern, bereichern und unterstützen den Unterrichtsprozess, wobei sie vor ihrem Einsatz erstmal ausprobiert und geprüft werden. Die Lehrkräfte sollten sich an den Bedürfnissen und Interessen ihrer Lernenden orientieren und sie befragen, ob für sie das eingesetzte Medium nützlich war oder nicht. Sie sollten die digitalen Medien in ihrem Unterrichtsprozess benutzen auch um Kompetenzen der Lernenden zu erweitern und zu verbessern und die Lernenden darin zu unterstützen, wie sie das Internet mit seinem verbreiteten Informationsangebot für das Deutschlernen nutzen können. Es gibt viele Zusatzprogramme, sogenannte *Apps*, die im Internet gekauft oder kostenlos heruntergeladen werden können.

Die Untersuchung kann auch durch den Einsatz von verschiedenen Apps im Unterricht erweitert oder fortgesetzt werden. Die Lehrkräfte können Schritt für Schritt neue Apps und digitale Medien im Unterricht einsetzen und die Umfragen oder Evaluationen unter den Lernenden durchführen, damit sie sich vergewissern, dass dadurch Fortschritte gemacht werden. Die Unterrichtsmedien entwickeln sich immer weiter und ersetzen sich gegenseitig.

Der Einsatz digitaler Medien im Unterricht bietet zahlreiche Vorteile, wie den einfachen und schnellen Zugang zu Informationen, die Möglichkeit der Kommunikation mit Muttersprachlern und die Förderung der interaktiven Zusammenarbeit. Allerdings ist es auch wichtig, potenzielle Nachteile zu berücksichtigen. Zum Beispiel könnte die verstärkte Nutzung digitaler Medien die Entwicklung der Handschrift beeinträchtigen. Zudem können die Verwendung sozialer Medien außerhalb des Unterrichts zu sprachlichen Gewohnheiten führen, die nicht immer korrekt sind. Es ist daher entscheidend, dass Lehrkräfte und Eltern die Nutzung digitaler Medien im Unterricht und im Alltag angemessen kontrollieren und begrenzen. Technische Schwierigkeiten mit digitalen Medien können auch als Nachteil gesehen werden.

## Literaturverzeichnis

Angeli, Ch.; Valanides, N. (2009). *Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK)*. In: Computers & Education. An International Journal, 52. 154-168. Online ISSN: 1873-782X. Print ISSN: 0360-1315.

Ally, M. (2005): *Osnove obrazovne teorije online učenja*. Edupoint – Časopis o primjeni informacijskih tehnologija u obrazovanju, br. 38. CARNet <http://www.carnet.hr/casopis/38/clanci/3?CARNetweb=> Letzter Zugriff am 10.01.2023.

Backfisch, I.; Lachner, A.; Stürmer, K.; Scheiter, K. (2021). *Gelingsbedingungen beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht – Kognitive und motivationale Voraussetzungen von Lehrpersonen*.

- In: Vielfältig herausgefordert. Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung aus dem Prüfstand. Hrsg. Beck, N.; Bohl, Th.; Meissner, S.. Tübingen: University Press.
- Bates, A. W. (2004). *Upravljanje tehnološkim promjenama: Strategije za voditelje visokih učilišta*. Zagreb, Lokve: CARNet. Benja.
- Biebighäuser, K., Feick, D. (Hrsg.) (2020): *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (eBook)*. Erich Schmidt Verlag.
- Blažević, N. (2007). *Grundlagen der Didaktik und Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Sveučilište u Rijeci.
- Brasch, B. , Pfeil, A. (2018). *DLL09. Unterrichten mit digitalen Medien*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Đurić, T. (2020). *Suvremeni informacijski i komunikacijski alati u provođenju nastave stranoga jezika na daljinu*. Strani Jezici, 50(2), 235–266. <https://doi.org/10.22210/strjez/50-2/4>.
- Herzig, B. (2004). *Medienpädagogische Kompetenz*. Handbuch Lehrerbildung. Hrsg. Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki und Johannes Wild. Bad Heilbrunn. 578–594.
- Herzig, B. (2012). *Medienbildung. Grundlagen und Anwendungen*. Handbuch Medienpädagogik. Band I. München.
- Herzig, B. und Aßmann, S. (2009). *Mediendidaktik. Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Band III: Familie, Kindheit, Jugend, Gender, Umwelten. Hrsg. Gerhard Mertens, Ursula Frost, Winfried Böhm und Volker Ladenthin. Paderborn. 893–912.
- Herzig, B. und Aßmann, S. (2012). *Medienpädagogik und Schule*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Medienpädagogik. Hrsg. Dorothee Meister, Friederike von Gross und Uwe Sander. Weinheim und Basel 2012. [www.erzwissonline.de](http://www.erzwissonline.de): DOI 10.3262/EEO18120260. Letzter Zugriff am 12.12.2022.
- Matijević, M. (2004a). *Udžbenik u novom medijskom okruženju*. U: Udžbenik i virtualno okruženje, Zagreb: Školska knjiga.
- Matijević, M. (2004b). *Multimedijalnost i multimedij kao predmet proučavanja multimedijske didaktike*. U: Unaprjeđujemo kvalitetu odgoja i obrazovanja / Vrgoč, Hrvoje (ur.). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 2004. str. 197-201.
- Mishra, Punya; Koehler, Matthew J. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Integrating Technology in Teacher Knowledge*. In: Teachers College Record, 108 (6), 1017-1054. Teachers College, Columbia University.
- Olofson, Mark W.; Swallow, Meredith J. C.; Neumann, Maureen D. (2016). *TPACKing: A constructivist framing of TPACK to analyze teachers' construction of knowledge*. In: Computers & Education, 95, 188-201. Pergamon.
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija*. Zagreb: Znamen.
- Petko, D. (2012). *Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the "will, skill, tool" model and integrating teachers' constructivist orientations*. Computers & Education, 58, 1351-1359.
- Rösler, D., Würffel, N. (2014). *Lernmaterialien und Medien*. München: Klett-Langenscheidt.
- Tulodziecki, G. und Herzig, B. (2004). *Mediendidaktik. Medienverwendung in Lehr- und Lernprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wannemacher, K., Jungermann, I., Scholz, J., Tercanli, H., Villiez, A. v. (2016). *Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich*. Essen: Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege. (<https://www.getcleartouch.com/de/technology-in-the-classroom-advantages-and-disadvantages/>)

# EFFEKTIVITÄT DES EINSATZES VON APPS IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

## Abstract

*Die Lernenden sind schon gewohnt, die digitalen Medien im Alltag zu benutzen und ihr Einsatz im Fremdsprachenunterricht kann zur Verbesserung der Motivation und Interaktion führen. In dieser Arbeit ist dargestellt worden, wie neue Technologien den Einsatz von digitalen Medien im FSU beeinflussen und den Unterrichtsprozess verändern und effizienter machen können. Die Forschung wurde experimentell mit den Lernenden an einer Grundschule durchgeführt, wobei im Unterricht die Apps Kahoot! und Book Creator angewendet wurden. Ausgangshypothese lautet: Die Ergebnisse der Anwendung von den Apps im Deutsch als Fremdsprachenunterricht werden effektiveres Erreichen der Lernziele sichtbar zeigen. Die Ergebnisse des Tests der Experimental- und Kontrollgruppe wurden bearbeitet und verglichen. Aufgrund der Analyse von Ergebnissen wird über einige Vor- und Nachteile von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht diskutiert.*

Schlüsselwörter: *digitale Medien, Apps, Experimentalgruppe, Kontrollgruppe, Umfrage*

Magdalena Ramljak  
Filozofski fakultet Sveučilišta u Mostaru  
Kaja Mandić  
Fakultet zdravstvenih studija Sveučilišta u Mostaru  
Darija Glibić  
Filozofski fakultet Sveučilišta u Mostaru

*Izvorni naučni rad  
Original scientific paper*

# **STRANI JEZIK STRUKE – ANALIZA MOTIVACIJE I STAVOVA STUDENATA ZDRAVSTVENIH USMJERENJA**

## Sažetak

*Značaj poznavanja stranih jezika u globalnom okruženju karakterizira se kao ključna komponenta kako za jačanje međunarodne komunikacije i suradnje tako i za mobilnost na tržištu rada. Engleski jezik se danas koristi kao jezik međunarodne komunikacije u različitim područjima, dok njemački jezik sve češće postaje jezikom komunikacije unutar prostora Europske unije.*

*U ovom radu se prikazuju rezultati istraživanja provedenog na kolegijima Engleski jezik i Njemački jezik na prvoj godini preddiplomskog studija Radiološke tehnologije i Fizioterapije na Fakultetu zdravstvenih studija Sveučilišta u Mostaru. Cilj istraživanja je bio analizirati stavove i motivaciju studenata za učenjem stranog jezika struke u okviru studija. Analizirani su čimbenici koji doprinose motivaciji studenta prema učenju stranog jezika struke, kao što su potreba za komunikacijom u struci, očekivanja zaposlenja u međunarodnom okruženju ili želja za osobnim razvojem. U tu svrhu konstruiran je anonimni anketni upitnik proveden među ciljanom populacijom studenata (N=95), a za statističku analizu prikupljenih podataka koristio se statistički program SPSS 20.0.*

*U uvodnom dijelu rada je dan uvid u dosadašnja istraživanja koja su se bavila motivacijom za učenjem stranih jezika struke, a u nastavku su prikazani rezultati provedenog istraživanja. Dobiveni rezultati omogućuju detaljnu analizu motivacijskih faktora i mogu se koristiti za razvoj različitih pristupa nastavi i prilagođenih nastavnih strategija koje bi potaknule motivaciju studenata.*

**Ključne riječi:** strani jezik struke, motivacija, stavovi studenata o jeziku struke

## Uvod

U doba sveprisutne globalizacije, poznavanje stranog jezika iznimno je značajno za pojedince i društvo u cjelini. Strani jezik pruža jedinstvenu prednost na sve konkurentnijem tržištu rada, omogućujući pojedincima širok spektar mogućnosti za profesionalni razvoj i napredak.

Uzimajući u obzir važnost poznavanja stranog jezika, ključno je naglasiti da motivacija igra ključnu ulogu u procesu usvajanja stranog jezika i utječe na uspjeh ili neuspjeh u samom procesu učenja. Motivacija se smatra osnovnom i cjeloživotnom potrebom koja omogućuje stjecanje navika, znanja, vještina i sposobnosti te razvoj kreativnih potencijala. Za postizanje uspješne motivacije potrebno je uložiti intelektualni napor, koncentraciju i upornost, što zauzvrat utječe na kvalitetu i količinu stečenog jezičnog znanja i kompetencija (Krstinić, Pauković, 2020).

Iako ne postoji jednostavna i univerzalna klasifikacija motivacije, ona je glavni predmet mnogih istraživanja koja se bave temom učenja i usvajanja stranog jezika, jer određeni aspekti motivacije utječu na uspjeh pri usvajanju istoga. U zemljama kao što je Bosna i Hercegovina, gdje se engleski i njemački uče kao strani jezici, učenici posjeduju različite motivacijske čimbenike i razvijaju različite stavove prema učenju stranog jezika.

## Pregled dosadašnjih istraživanja

Dosadašnja istraživanja su temeljito istražila različite aspekte motivacije za učenje, pružajući dublje razumijevanje o tome kako motivacija utječe na uspješnost u procesu stjecanja jezičnih vještina. Keller nam daje opći okvir onoga što je motivacija: motivacija se odnosi na izbore koje ljudi donose o tome kojim će iskustvima ili ciljevima pristupiti ili ih izbjegavati, te stupanj napora koji će uložiti u određenom smjeru (Keller, 1983). Prema Gardneru, motivacija u kontekstu stranog jezika zamišljena je i podijeljena na tri komponente, nastojanja da se postigne cilj, želje za postizanjem cilja i pozitivnog utjecaja usmjerenog ka cilju. Ove tri komponente su neophodne za motiviranog pojedinca (Gardner, 1983). Autor također smatra da će učenici s višom razinom motivacije biti uspješniji od učenika s nižom motivacijom i dodaje ukoliko je netko motiviran, ima razloga za sudjelovanje u relevantnim aktivnosti, ulaže trud, ustrajan je u zadacima, pokazuje želju za postizanjem cilja, te još mnogo toga (Gardner, 2010). Motivacija čak može "nadoknaditi manjak sposobnosti" (Baker, MacIntyre, 2000). Prema Gardneru i Lambertu postoje dvije osnovne vrste motivacije temeljene na socio-edukacijskom modelu, instrumentalna i integrativna. Integrativna motivacija smatra se osobnom usmjerenošću ka učenju jezika koja uključuje komunikaciju s govornicima ciljnog jezika, interes za njihovu zajednicu i poželjne stavove prema toj jezičnoj skupini. Instrumentalna motivacija je kada pojedinac uči jezik u praktične ili utilitarne svrhe, kako bi položio ispit, koristio ga u svom poslu ili zato što obrazovanje to zahtijeva (Gardner, Lambert, 1972). Prvotna istraživanja Gardenera i Lamberta su dolazila do zaključaka kako su instrumentalna i integrativna motivacija potpuno različite, međutim kasnija su istraživanja pokazala kako ljudi nisu isključivo integrativno ili instrumentalno motivirani i da su vrlo rijetki pojedinci motivirani isključivo jednom vrstom motivacije, već se obično radi o kombinaciji ove dvije vrste motivacija (Ryan, Deci, 2000).

U prethodnim istraživanjima posvećenim motivaciji za učenje stranog jezika, nedvojbeno je utvrđena međusobna povezanost između motivacije i usvajanja stranog jezika. Autorica Medved

Krajnović (2010) ističe ovu činjenicu u svojoj studiji, koja pruža važne uvide u područje motivacije u kontekstu usvajanja stranih jezika. Istraživanja koja su 2007. godine u svojoj longitudinalnoj komparativnoj studiji provele autorice Mihaljević Djigunović i Bagarić uspoređujući stavove i motivaciju učenika engleskoga i njemačkog jezika ukazuju na višu motiviranost učenika za učenje engleskoga jezika u odnosu na učenje njemačkoga jezika, osobito na višim razinama učenja. Autorice ovu činjenicu povezuju s neposrednim kontekstom učenja, različitim statusom dvaju jezika te manjom mogućnošću korištenja njemačkoga jezika izvan nastave (Mihaljević Djigunović, Bagarić, 2007).

Polazeći od činjenice da je Europska komisija prepoznala znanje stranih jezika i poduzetništvo kao ključne kompetencije ne samo za osobni rast i razvoj, nego i za lakše pronalaženje zaposlenja na sve konkurentnijem tržištu rada, autorica Šimunović 2013. godine provodi istraživanje koje pokazuje kako: „(...) je najveći broj studenata motiviran za učenje stranih jezika te znanje istih povezuju s uspjehom u poslu i stupnjem konkurentnosti na tržištu rada. Studenti žele učiti strane jezike te ostvariti adekvatnu jezičnu kompetenciju pri čemu su snažno motivirani za učenje engleskog jezika, dok je stupanj motiviranosti za učenje njemačkog jezika relativno nizak (samo njih 18.64% ističe da su motivirani za učenje istog).“ (Šimunović, 2013, str. 227)

Do sličnih zaključaka dolazi i Karlak (2014) u svojoj doktorskoj disertaciji *Odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku* u kojoj ukazuje na kompleksnost i međusobnu povezanost visoke razine motivacije i učenja stranog jezika. Autorica smatra da povoljniji kontekst učenja pridonosi višoj motivaciji te navodi da: „Ambiciozno postavljen cilj ujedno zasigurno odražava i stav društva o tome koliko je znanje engleskog danas važno za pojedinca koji u kontekstu učenja stranoga jezika teži k dvojezičnosti u pravom smislu riječi.“ (Karlak, 2014, str. 260)

Očekivano je da je motivacija učenja stranih jezika kod studenata Fakulteta zdravstvenih studija (studiji fizioterapije, radiologije, sestrinstva, sanitarnog inženjerstva i primaljstva) veća nego kod studenata s drugih studija, a najviše iz razloga što je područje biomedicine i zdravstva više usmjereno na međunarodna istraživanja i prikupljanje globalnih znanja (Brkić, Mandić, Ramljak, 2020).

Rezultati ovog istraživanja, zajedno s izvedenim zaključcima, bit će od iznimne važnosti za produbljivanje razumijevanja motivacije studenata u učenju stranih jezika specifičnih za njihovu struku, posebno u području zdravstvenih studija na visokoškolskim institucijama. Analiza će se fokusirati na istraživanje ključnih čimbenika motivacije studenata te na njihovu potrebu i motivaciju za daljnjim usavršavanjem i stjecanjem jezičnih vještina. Istovremeno će dobiveni rezultati omogućiti prilagodbu nastavnih planova i programa i pružiti neke od preporuka za unaprjeđenje metoda poučavanja stranih jezika na studijima zdravstvenih usmjerenja.

## **Strani jezik struke**

Jedna od osam ključnih kompetencija neophodnih za osobnu realizaciju, uključivanje u društvo i zapošljavanje u društvu koje počiva na znanju, a koje je definirala Europska komisija, jeste komuniciranje na stranom jeziku. Prisutnost stranog jezika kao neodvojivog elementa u obrazovnom sustavu obuhvaća sve razine obrazovanja, počevši od osnovne škole, preko srednjoškolskog do visokoškolskog obrazovanja.

Na Fakultetu zdravstvenih studija Sveučilišta u Mostaru strani jezik je u prvim godinama studija obavezan kolegij, a broj sati varira od studija do studija. Nastavnim planom i programom je predviđen nastavak učenja onog stranog jezika kojeg je student prethodno učio u osnovnoj i/ili



srednjoj školi. Na ovaj način se osigurava kontinuitet u učenju stranog jezika te se studentima pruža mogućnost da nastave razvijati jezične vještine, a istodobno se stvaraju preduvjeti da se nakon usvojenih osnovna općeg jezika pozornost može posvetiti usvajanju jezika struke. Zajednički problem i u skupinama koje uče engleski i koje uče njemački jezik predstavljaju velike razlike u predznanju. Razina jezične kompetencije s kojom prosječni gimnazijalac ili srednjoškolac završava srednje obrazovanje u pravilu je na primjeru njemačkoga znatno niža od razine engleskoga jezika. (Nemec, 2009, str. 225)

Jezik struke se jedino može uspješno savladati ukoliko su sustavno i dosljedno savladane osnove općeg jezika, te se na temelju toga može sastaviti kvalitetan nastavni plan koji podrazumijeva obrađivanje stručnih tekstova i gramatičkih cjelina logičnim redoslijedom. Činjenica je da je glavnina stručne literature pisana na nekom od stranih jezika, najčešće na njemačkom ili engleskom, a jezik u stručnoj literaturi nije onakav kakav se uči u okviru formalnog obrazovanja. Prilikom izrade istih vodi se računa o tomu da silabus stranog jezika sadržajno prati nastavu iz stručnih predmeta na materinskom jeziku.

Strani jezik, osobito engleski i njemački, posebice je bitan u području biomedicine i zdravstva te njegovo poznavanje izravno djeluje na lakše prikupljanje novih znanstvenih informacija potrebnih za svakodnevni rad zdravstvenih djelatnika, čime se podiže i kvaliteta zdravstvene zaštite (Brkić, Mandić, Ramljak, 2020). Osim toga poznavanje stranog jezika preduvjet je za apliciranje za stipendiju u inozemstvu, te nakon studija podrazumijeva bolju mobilnost u smislu boljih mogućnosti za daljnje obrazovanje i usavršavanja, a na koncu i za zaposlenje u inozemstvu (Nemec, 2009, str. 223).

## **Metodologija istraživanja**

### **Cilj istraživanja**

Cilj ovog istraživanja jest predstaviti studiju koja se bavi motivacijom studenata Fakulteta zdravstvenih studija za učenjem stranog jezika struke. Detaljnije će se istražiti vrsta motivacije koja potiče studente da se posvete učenju stranog jezika struke, s posebnim naglaskom na usporedbu između integrativne i instrumentalne motivacije. Osim toga, istraživanje će analizirati percipiranu težinu jezika, motivaciju za rad u inozemstvu te razlike u motiviranosti između studenata njemačkog i engleskog jezika. U skladu s postavljenim ciljem, formulirane su sljedeće hipoteze:

- H1: Postoji statistički značajna razlika u motivaciji studenata prema učenju stranog jezika struke, ovisno o duljini učenja stranog jezika. Očekuje se da će studenti koji duže vremena uče strani jezik pokazivati veću motivaciju za učenjem jezika struke u usporedbi sa studentima koji su manje godina učili strani jezik.
- H2: Većina studenata koji uče njemački jezik također dobro vlada još jednim stranim jezikom, uglavnom engleskim, dok će manji postotak studenata koji uče engleski jezik vladati i drugim stranim jezikom, pretpostavljamo njemačkim.
- H3: Studenti koji uče njemački jezik će svoj strani jezik smatrati težim za učenje u usporedbi sa studentima koji uče engleski jezik.
- H4: Studenti koji su potaknuti instrumentalnom motivacijom, s ciljem postizanja bolje ocjene ili polaganja kolegija, bit će znatno brojniji u usporedbi sa studentima kod kojih je prisutna i integrativna motivacija, tj. motivacija koja proizlazi iz želje za upoznavanjem kulture zemalja u kojima se jezik govori.

- H5: Studenti koji uče njemački jezik će u usporedbi sa studentima koji uče engleski kao strani jezik, pokazivati veći stupanj motiviranosti za učenjem jezika struke jer žele raditi u inozemstvu.
- H6: Studenti koji uče engleski jezik su motiviraniji za učenjem stranog jezika struke od studenata koji uče njemački jezik.

Ovaj rad ima namjeru pružiti uvid u razumijevanje motivacijskih faktora koji utječu na proces učenja stranog jezika među studentima zdravstvenih studija, kako bi se doprinijelo daljnjem razvoju obrazovnih strategija i poticanju uspješnog usvajanja jezika u stručnom kontekstu.

## **Metod rada**

Istraživanje je provedeno pomoću anketnog upitnika koji se sastojao iz dva dijela. Prvi dio anketnog upitnika je uz opće sociodemografske podatke kao što su spol, dob i studij sadržavao i pitanja vezana za učenje stranog jezika poput duljine učenja i samoprocjenu znanja stranog jezika koji se uči. Drugi dio anketnog upitnika je sadržavao 17 tvrdnji za koje su studenti izražavali svoje stavove koristeći se ljestvicom od 5 stupnjeva na Likertovoj ljestvici. Svoje slaganje ili neslaganje s tvrdnjama izražavali su biranjem broja od 1 do 5, gdje je 1 označavalo da se uopće ne slažu s navedenom tvrdnjom, a 5 da se u potpunosti slažu s navedenim. Na kraju anketnog upitnika su ponuđena i dva pitanja otvorenog tipa na koja je ispitanicima bilo omogućeno davanje vlastitih prijedloga i slobodnih komentara za unaprjeđenje kvalitete nastave stranih jezika. Pri izradi upitnika, korištena su dosadašnja istraživanja s područja lingvistike i psihologije o motivaciji, a tvrdnje su se formulirale prema podjelama koje su identificirane u njihovim istraživanjima.

Za statističku analizu prikupljenih podataka se koristio SPSS 20.0 statistički program (IBM Corp., Armonk, NY, SAD). Osnovni deskriptivni podaci za kvantitativne podatke su prikazani kroz medijan, aritmetičke sredine i standardne devijacije, a kvalitativni podatci su prikazani frekvencijom i postotkom. Razlike u stavovima i motivaciji studenata za učenje stranog jezika između dvije grupe su se ispitivale upotrebom Student t-testa, odnosno jednosmjernom analizom varijance ukoliko se radilo o više nezavisnih grupa. Razina vjerojatnosti od  $p < 0,05$  uzeta je kao statistički značajna.

## **Uzorak**

U anketiranju je ukupno sudjelovalo 95 studenata/ica koji u okviru studija uče strani jezik, od čega je njih 78 (82.1%) bilo ženskog spola, a 17 (17.9%) muškog spola. Većina ispitanika (60%) su studenti/ice studija Fizioterapije, dok je 38 studenata/ica bilo sa studija Radiološke tehnologije. Ispitanicima je to bila prva godina učenja jezika struke, na taj način se mogu dijagnosticirati problemi na početku učenja jezika struke te na temelju toga prilagoditi materijali za naredne godine učenja.

Prosječna dob ispitanika izražena preko medijana je iznosila 19 godina (Min=18, Max=48), a osnovni deskriptivni parametri za dob s obzirom na jezik koji student uče prikazani su u Tablici 1. Minimalna dob studenata koji uče engleski jezik je 18, najveća 27, a prosječan broj godina je oko 20, dok je prosjek godina kod studenata koji uče njemački oko 19 godina.

Tablica 1. Osnovni deskriptivni parametri za varijablu dob s obzirom na strani jezik (N=95)

Dob	N	Min	Max	M	Sd
Engleski jezik	41	18	27	20.439	1.858
Njemački jezik	54	18	48	19.833	4.299

Većina ispitanika je učila njemački jezik, njih 54 (56.8%) u odnosu na 41 (43.2%) ispitanika koji su u okviru studija učili engleski jezik.

## Rezultati i rasprava

Prije statističke obrade u svrhu odgovaranja na postavljene hipoteze ovog istraživanja se ispitala normalnost distribucije rezultata na pitanjima kojima se ispituju stavovi studenata prema učenju stranog jezika Kolmogorov-Smirnov testom te se utvrdilo da distribucije rezultata odstupaju statistički značajno od normalne distribucije ( $p < 0.05$ ), ali razmatrajući indekse asimetričnosti i spljoštenosti, koji su u zadovoljavajućim uvjetima za normalnost (Kline, 2005), odnosno u rasponu od  $\pm 3$  (koeficijent asimetričnosti) i  $\pm 10$  (koeficijent spljoštenosti) se zaključuje o opravdanosti korištenja parametrijskih statističkih postupaka u daljnjim analizama.

U sklopu provedene ankete ispitanicima je postavljeno pitanje o trajanju njihovog učenja stranog jezika. Između ponuđenih odgovora "od osnove škole (ca. 8 godina)" i "od srednje škole (4 godine)", neki su sudionici iznijeli dodatne odgovore da nisu uopće učili strani jezik ili da su s učenjem počeli već od vrtićke dobi. Analizom podataka se zaključuje da većina ispitanika, odnosno njih 87.81% uči engleski jezik od osnovne škole, dok je najmanje onih koji taj jezik uče od srednje škole (4.87%). Kod studenata koji tijekom studija uče njemački jezik se registrira troje (5.55%) onih koji do sada kroz proces obrazovanja nisu imali doticaj s njemačkim jezikom, dok je također najviše onih koji ga uče od osnovne škole, iako u nešto manjem omjeru (57.41%) nego kod studenata koji uče engleski jezik. Niti jedan student u istraživanju nije učio njemački jezik od vrtićke dobi (Tablica 2)

Tablica 2. Raspodjela ispitanika s obzirom na duljinu učenja njemačkog/engleskog jezika (N=95)

Duljina učenja jezika	f	(%)
Engleski jezik	Od vrtića (12 ili više godina)	3 7.32
	Od osnovne škole (ca. 9 godina)	36 87.81
	Od srednje škole (ca. 4 godine)	2 4.87
	Ukupno	41 100
Njemački jezik	Bez prethodnog učenja	3 5.55
	Od osnovne škole (ca. 8 godina)	31 57.41
	Od srednje škole (ca. 4 godine)	20 37.04
	Ukupno	54 100

U sklopu provedenog istraživanja, postavljena je hipoteza da će postojati statistički značajna razlika u motivaciji studenata prema učenju stranog jezika struke, ovisno o duljini učenja stranog jezika. Očekivalo se da će studenti koji su duže vremena učili strani jezik pokazivati veću

motivaciju za učenjem jezika struke u usporedbi sa studentima koji su manje godina učili strani jezik. Međutim, upotrebom jednosmjerne ANOVA-e za nezavisne uzorke nije utvrđena statistički značajna razlika u motiviranosti studenata za učenje stranog jezika s obzirom na prethodno učenje i duljinu prethodnog učenja (Tablica 3). Ovi rezultati ukazuju na to da duljina učenja stranog jezika nije presudni faktor u motivaciji studenata za učenje jezika struke.

Tablica 3. Razlika u motivaciji studenata za učenje stranog jezika s obzirom na prethodnu duljinu učenja jezika kroz život (N=95)

	M	Sd	F	Df	p
Bez prethodnog znanja	2.33	1.528	1.352	3	0.266
Od vrtića	3.67	0.577			
Od osnovne škole (ca. 8 godina)	3.17	0.737			
Od osnovne škole (ca. 9 godina)	3.09	0.921			
Od srednje škole (ca. 4 godine)	3.13	0.845			

Uvođenjem većeg broja stranih jezika u obrazovne programe, važno je razumjeti povezanost između različitih jezičnih kompetencija studenata, kao i istražiti njihovu zainteresiranost za učenje drugog stranog jezika. U tom kontekstu, postavljena je hipoteza koja sugerira da studenti koji uče njemački jezik često vladaju još jednim stranim jezikom, obično engleskim, dok manji broj studenata koji uče engleski jezik poznaje još jedan strani jezik, u ovom slučaju pretpostavljamo njemački.

Analizom prikupljenih podataka dolazimo do rezultata da se manje od polovice studenata koji uče engleski jezik izjasnilo da se osim engleskim jezikom služe još jednim stranim jezikom, dok se njih 68.3% služi samo engleskim kao stranim jezikom. Navedeni postoci su značajno drugačiji kod studenata koji uče njemački jezik od kojih se samo 7.4% izjasnilo da se služi samo jednim, odnosno njemačkim jezikom, a njih čak 87% navodi da se služi i engleskim jezikom. Četvero ispitanika navodi ruski kao drugi ili treći strani jezik kojim se služe, četvero se služi španjolskim, dok je najmanje onih koji se služe talijanskim i francuskim (2.4%).

Rezultati istraživanja, dobiveni primjenom hi-kvadrat testa, pokazuju da postoje statistički značajne razlike u poznavanju drugih jezika između studenata koji uče njemački i engleski jezik. Najveći broj studenata koji uče njemački jezik također poznaje još jedan jezik (uglavnom engleski), dok kod studenata koji uče engleski jezik postoji značajno veći broj onih koji ne poznaju niti jedan drugi strani jezik (Tablica 4). Mogući razlog za opaženu razliku može biti povezan s frekventnošću i dostupnošću engleskog jezika. Engleski jezik je široko rasprostranjen na globalnoj razini te se u različitim područjima kao što su poslovanje, znanost i turizam koristi kao jezik komunikacije. Njegova popularnost i prisutnost u medijima, internetskim sadržajima i obrazovnim materijalima čine ga dostupnijim za samostalno učenje izvan formalnog obrazovanja, stoga je vjerojatno da su studenti koji uče njemački jezik već bili izloženi engleskom jeziku te stekli određeno neformalno znanje putem svakodnevne interakcije i samostalnog učenja.

Tablica 4. Razlika u raspodjeli studenata koji uče engleski i njemački jezik s obzirom na poznavanje drugih stranih jezika (N=95)

f (%)	Niti jedan	Jedan	Dva	Ukupno	X <sup>2</sup>	df	p
-------	------------	-------	-----	--------	----------------	----	---

Skupina	Eng	28 (68.29%)	10 (24.39%)	3 (7.32%)	41 (100%)	42.106	2	0.000**
	Njem	4 (7.41%)	48 (88.89%)	2 (3.7%)	54 (100%)			

Na upit studenata o tome koji bi strani jezik odabrali za učenje tijekom studija, većina iz skupine koja uči engleski je obilježila upravo engleski (68.3%), dok je iz skupine onih koji uče njemački, nešto više od pola izabralo engleski jezik (53.7%). Jedan student se izjasnio za talijanski, dok je zainteresiranih za španjolski bilo troje (7.3% od skupine koja uči engleski jezik). Rezultati su prikazani u tablici broj 5.

Tablica 5. Raspodjela studenata s obzirom na strani jezik koji bi odabrali za učenje tijekom studija (N=95)

Koju biste strani jezik odabrali za učenje tijekom studija?		f	%
Eng	Engleski	28	68.3
	Ni jedan	4	9.8
	Oba	5	12.2
	Španjolski	3	7.3
	Talijanski	1	2.4
	Ukupno	41	100
Njem	Engleski	29	53.7
	Ni jedan	3	5.6
	Njemački	15	27.8
	Oba	7	13
	Ukupno	54	100

Rezultati ankete ukazuju na zanimljivu dinamiku u odabiru stranog jezika među studentima. Razlozi zbog kojih studenti koji već uče njemački jezik nisu u većem broju odabrali upravo njemački kao drugi strani jezik mogu se objasniti nedovoljnom komunikacijskom sigurnošću i samopouzdanjem u njemačkom jeziku, kao i manjim mogućnostima za praktičnu primjenu tog jezika u usporedbi s engleskim jezikom. Ovi razlozi su identificirani putem neformalnih intervju sa studentima na početku nastave. Studenti također dalje navode kako su prethodno više bili izloženi engleskom jeziku te su stekli određeno neformalno znanje putem svakodnevne interakcije i samostalnog učenja.

Do sličnih rezultata su došle i Krstinić i Pauković u istraživanju provedenom među studentima elektrotehnike koji uče njemački jezik struke. One su utvrdile da 40% ispitanika izjavljuje nedostatak interesa i upotrebe njemačkog jezika, unatoč njegovoj važnosti u tehničkim strukama zbog literature i sve većeg broja poslovnih mogućnosti u njemačkom govornom području. Ovi nalazi pružaju dodatnu potvrdu da predrasude i uvjerenja studenata o učenju stranih jezika trebaju biti temeljito istražena i analizirana kako bi se pružila podrška nastavnicima stranih jezika u ostvarivanju adekvatnih nastavnih ciljeva (Krstinić, Pauković, 2020, str.168).

Ispitanicima je u okviru ovog istraživanja postavljena i mogućnost samoprocjene njihove motivacije za učenjem stranog jezika struke tijekom studija te su mogli birati između sljedećih ponuđenih odgovora: "uopće nisam motiviran/a", "nisam motiviran/a", "niti sam motiviran/a niti nemotiviran/a", te "izrazito sam motiviran/a". Nakon provedene analize dobivenih rezultata, dolazi se do podataka da najviše studenata, odnosno njih skoro polovica (48.8%) u skupini engleskog jezika i polovica (50%) iz skupine njemačkog jezika nije niti motiviran/a, niti nemotiviran/a za

učenje stranog jezika. Oko 39% studenata se izražava kao izrazito motivirano za učenjem engleskog jezika, dok je kod skupine koja uči njemački jezik taj postotak nešto manji i iznosi 27.8% (Tablica 6). Jedan mogući razlog za odsustvo izražene motivacije ili nemotivacije kod većine ispitanika u pogledu učenja stranog jezika može se pripisati nedostatku svjesnosti ili refleksije o vlastitim motivacijskim faktorima. Također, moguće je da ispitanici nisu jasno razumjeli koncept motivacije u kontekstu učenja stranog jezika ili su bili nesigurni u svojim odgovorima.

Tablica 6. Raspodjela ispitanika s obzirom na motivaciju za učenje njemačkog/engleskog jezika (N=95)

Motivacija za učenje engleskog/njemačkog jezika	f	(%)	
Engleski jezik	Izrazito sam motiviran/a	16	39
	Niti sam motiviran/a, niti nisam motiviran/a	20	48.8
	Nisam motiviran/a	4	9.8
	Uopće nisam motiviran/a	1	2.4
	Ukupno	41	100
Njemački jezik	Izrazito sam motiviran/a	15	27.8
	Niti sam motiviran/a, niti nisam motiviran/a	27	50
	Nisam motiviran/a	6	11.1
	Uopće nisam motiviran/a	6	11.1
	Ukupno	54	100

U okviru provedenog istraživanja postavljena je i sljedeća hipoteza da će studenti koji uče engleski jezik biti motiviraniji za učenje stranog jezika struke u usporedbi sa studentima koji uče njemački jezik. U svrhu provjere ove hipoteze, provedena je analiza podataka koristeći t-test za nezavisne uzorke. Rezultati istraživanja pokazuju da ne postoje značajne razlike u motiviranosti za učenje stranog jezika između studenata koji uče engleski jezik i studenata koji uče njemački jezik (Tablica 7). Ova saznanja ukazuju na to da odabir jezika koji se uči nema izravan utjecaj na razinu motivacije studenata za učenje stranog jezika struke.

Tablica 7. Ispitivanje razlika u motiviranosti za učenje stranog jezika između studenata koji uče engleski i njemački jezik (N=95)

Motiviranost za učenje stranog jezika	Min	Max	M	Sd	t	Df	p
Njemački jezik	1	4	2.94	0.920	1.711	93	0.090
Engleski jezik	1	4	3.24	0.734			

Studenti zdravstvenih usmjerenja su nadalje prilikom sudjelovanja u ovom istraživanju trebali samoprocijeniti svoja znanja engleskog odnosno njemačkog jezika. Bile su im ponuđene četiri opcije za ocjenu svog znanja te su mogli birati između odgovora "loše", "dobro", "vrlo dobro" i "izvrsno". Analiza rezultata pokazuje značajne razlike u samoprocjeni znanja stranog jezika između studenata koji uče njemački jezik i studenata koji uče engleski jezik. Konkretno, rezultati ukazuju na to da studenti koji uče njemački jezik svoje znanje tog jezika procjenjuju značajno lošijim u usporedbi sa studentima koji uče engleski jezik. Ovi studenti ocjenjuju svoje znanje njemačkog jezika s negativnijim tonom, dok studenti koji uče engleski jezik izražavaju pozitivniju ocjenu svom znanju (Tablica 8). Ova saznanja sugeriraju da postoji percepcijska razlika između

studenata koji uče različite jezike u smjeru vrednovanja vlastitog znanja. Međutim, važno je naglasiti da samoprocjena znanja nije nužno objektivan pokazatelj stvarne jezične kompetencije.

Tablica 8. Ispitivanje razlika u procjeni vlastitog znanja stranog jezika između studenata koji uče engleski i njemački jezik (N=95)

Procjena znanja stranog jezika	Min	Max	M	Sd	t	Df	p
Njemački jezik	1	1.52	1.52	0.574	4.727	93	0.000
Engleski jezik	1	2.24	2.24	0.916			

Cilj ovog istraživanja bio je i utvrđivanje stupnja slaganja ispitanika s tvrdnjama koji se odnose na njihove stavove prema stranom jeziku te su dobiveni rezultati na čitavom uzorku prikazani u tablici broj 9. Prilikom odgovaranja na prvo pitanje, najviše ispitanika (30.5%) se slaže da je engleski ili njemački jezik težak za učenje. Izrazito mali broj studenata se uopće ne slaže (1.1%), a i u potpunosti slaže s tvrdnjom da vjeruju kako će dobro savladati engleski ili njemački jezik struke. Sveukupno oko polovice studenata se uopće ne slaže (18.9%) i ne slaže (32.6%) da bi radije učili drugi jezik (njemački ili engleski) od onog kojeg uče. Oko 41% studenata smatra da je učenje riječi ključni dio učenja stranog jezika, dok to isto za gramatiku misli 28.4% studenata. Većina studenata (44.2%) u ovom istraživanju želi dobro naučiti i ovladati engleskim ili njemačkim jezikom struke, oko 41% njih je motivirano za učenje zbog dobivanja dobre ocjene iz kolegija, a njih 32 se slaže da bi željelo naučiti i kulturu i civilizaciju jezika kojeg uče. Najviše studenata u ovom istraživanju (34.7%) ne smatra da se na Fakultetu zdravstvenih studija trebaju učiti najmanje dva strana jezika, a 41.1% ima želju za učenjem jezika zbog osobne želje za napredovanjem, dok je 35.8% onih koji se slažu da im je najveća motivacija za učenje stranog jezika postizanje dobre ocjene na kolegiju. Naglašen strah da nikad neće naučiti engleski ili njemački jezik zdravstvene struke ima 7.4% studenata.

Tablica 9. Stupanj slaganja studenata koji uče njemački i engleski jezik s tvrdnjama kojim se ispituju stavovi o stranim jezicima (N=95)

Tvrdnja	f (%)				
	Uopće se ne slažem (1)	Ne slažem se (2)	Nit se slažem, niti ne slažem (3)	Slažem se (4)	U potpunosti se slažem (5)
1. Eng/njem jezik je težak za učenje.	5 (5.3%)	20 (21.1%)	28 (29.5%)	29 (30.5%)	13 (13.7%)
2. Vjerujem da ću dobro savladati eng/njem jezik struke.	1 (1.1%)	8 (8.4%)	37 (38.9%)	40 (42.1%)	9 (9.5%)
3. Učim eng/njem jer moram.	9 (9.5%)	19 (20%)	29 (30.5%)	22 (23.2%)	16 (16.8%)
4. Radije bih odabra/la njem/eng (drugi) jezik.	18 (18.9%)	31 (32.6%)	14 (14.7%)	18 (18.9%)	14 (14.7%)

5. Ne bih odabrao/la ni jedan strani jezik.	32 (33.7%)	36 (37.9%)	15 (15.8%)	4 (4.2%)	8 (8.4%)
6. Najvažnije kod učenja stranih jezika je učenje riječi.	2 (2.1%)	9 (9.5%)	30 (31.6%)	39 (41.1%)	15 (15.8%)
7. Kod učenja stranog jezika najvažnija je gramatika.	3 (3.2%)	22 (23.2%)	35 (36.8%)	27 (28.4%)	8 (8.4%)
8. Želim dobro naučiti eng/njem jezik medicinske struke.	1 (1.1%)	6 (6.3%)	25 (26.3%)	42 (44.2%)	21 (22.1%)
9. Želim naučiti eng/njem jezik, ali i kulturu i civilizaciju zemalja eng/njem govornog područja	6 (6.3%)	21 (22.1%)	26 (27.4%)	32 (33.7%)	10 (10.5%)
10. Želim naučiti eng/njem jer većina ljudi danas komunicira na eng/njem jeziku.	5 (5.3%)	14 (14.7%)	16 (16.8%)	36 (37.9%)	24 (25.3%)
11. Želim naučiti eng/njem jer jednog dana želim raditi u inozemstvu i koristiti se eng/njem jezikom u svom poslu.	9 (9.5%)	24 (25.3%)	21 (22.1%)	22 (23.2%)	19 (20%)
12. Želim naučiti eng/njem kako bih dobio bolju ocjenu iz kolegija.	5 (5.3%)	10 (10.5%)	26 (27.4%)	39 (41.1%)	15 (15.8%)
13. Želim naučiti eng/njem jezik radi osobne želje za napredovanjem.	4 (4.2%)	7 (7.4%)	14 (14.7%)	44 (46.3%)	26 (27.4%)
14. Na Fakultetu zdravstvenih studija bi se trebala učiti najmanje dva strana jezika.	10 (10.5%)	33 (34.7%)	26 (27.4%)	19 (20%)	7 (7.4%)
15. Na Fakultetu zdravstvenih studija se uopće ne bi trebali učiti strani jezici.	25 (26.3%)	42 (44.2%)	14 (14.7%)	9 (9.5%)	5 (5.3%)
16. Imam strah da nikad neću naučiti eng/njem jezik medicinske struke.	14 (14.7%)	30 (31.6%)	23 (24.2%)	21 (22.1%)	7 (7.4%)
17. Postizanje dobre ocjene na ispitu mi je najvažniji motiv za učenje eng/njem jezika.	10 (10.5%)	19 (20%)	26 (27.4%)	34 (35.8%)	6 (6.3%)

Opće je prihvaćeno mišljenje da je engleski jezik jednostavniji za učenje od njemačkog jezika. Težina učenja stranog jezika ovisi o mnogim faktorima, poput fonoloških i gramatičkih razlika između izvornog i ciljanog jezika, prethodnom iskustvu s učenjem stranih jezika, dostupnosti i izloženosti jeziku koji se uči te motivaciji i metodama učenja. U ovom istraživanju smo htjeli provjeriti je li studenti koji uče njemački jezik taj jezik smatraju težim za učenje u usporedbi sa studentima koji uče engleski jezik. Rezultati provedenog istraživanja potvrđuju postavljenu hipotezu. Analiza prikupljenih podataka, provedena uz pomoć statističke metode t-testa za nezavisne uzorke otkrila je statistički značajne razlike u stavovima studenata prema stranom jeziku koji uče. Konkretno, u prvoj tvrdnji (Tablica 10), studenti koji uče njemački jezik su značajno češće i više procijenili da je taj jezik težak za učenje u usporedbi s kolegama koji su učili engleski jezik ( $p < 0,001$ ), čime se potvrđuje postavljena hipoteza ovog istraživanja. Ovi rezultati ukazuju na postojanje razlika u percepciji težine učenja stranog jezika među studentima različitih jezičnih skupina. Studenti koji su kroz formalno obrazovanje učili njemački jezik pokazali su veću sklonost da smatraju da je taj jezik teži u usporedbi s kolegama koji su učili engleski jezik. Ova razlika u stavovima može biti posljedica različitih lingvističkih karakteristika, strukture i osobina pojedinih jezika, kao i individualnih čimbenika poput prethodnog iskustva i povezanosti sa stranim jezikom.



Sljedeća hipoteza ovog istraživanja je pretpostavljala veću motivaciju studenata njemačkog jezika za učenjem jezika zbog pretpostavke da žele raditi u inozemstvu u poređenju sa studentima engleskog jezika te rezultat t-testa ukazuje na to da ne postoje značajne razlike u motivaciji za učenje jezika između studenata engleskog i njemačkog jezika s obzirom na želju za radom u inozemstvu. Tijekom neformalnih intervjuja sa studentima, dobiveni su odgovori koji pružaju moguća obrazloženja nedostatka veće motivacije studenata njemačkog jezika za učenjem stranog jezika struke s ciljem zapošljavanja u inozemstvu, unatoč trenutnom trendu odlaska građana iz Bosne i Hercegovine u zemlje njemačkog govornog područja, što je zapravo i bio motiv formulacije ove hipoteze. Prema odgovorima studenata, neki od razloga uključuju dosadašnje nerazmišljanje o mogućnostima zapošljavanja u inozemstvu, ali i nedostatak informacija o istom, veću preferenciju drugih zemalja poput Hrvatske za rad u području zdravstva te lingvističke prepreke, odnosno nedovoljno poznavanje njemačkog jezika.

Strah od učenja stranog jezika može biti povezan s različitim faktorima kao što su strah od pogrešaka, nelagoda u komunikaciji, nesigurnost u vlastite sposobnosti te strah od nepoznatog. U okviru ovog istraživanja analizirana je razinu straha od učenja stranog jezika te identificirati je li prisutna razlika u strahu između dvije skupine studenata ispitanika. Analizom rezultata istraživanja dobivenih putem anketnog ispitivanja dobiveni su podatci da su studenti njemačkog jezika češće navodili strah kako nikada neće naučiti njemački jezik struke ( $p < 0.05$ ). U skladu s tim, studenti koji tijekom studija uče engleski jezik značajno pozitivnije procjenjuju mogućnost savladavanja istog u odnosu na studente koji uče njemački, koji također značajno češće navode da uče taj jezik zbog toga što moraju ( $p < 0.001$ ). Jedan od mogućih razloga za tu razliku je složenost njemačkog jezika, koji se ističe po svojoj gramatičkoj strukturi i zahtjevnim sintaktičkim strukturama. Drugi potencijalni čimbenik može biti razlika u dostupnosti izvora i resursa za učenje jezika. Kao što je već bilo naglašeno, većina tih izvora je široko dostupna na engleskom jeziku u usporedbi s njemačkim jezikom.

Tablica 10. Razlike u stavovima studenata prema stranom jeziku s obzirom na jezik koji uče (N=95, Min=1, Max=5)

Tvrđnja	Jezik	M	Sd	T	df	p <sup>47</sup>
1. Eng/njem jezik je težak za učenje	Eng	2.51	0.898	-7.162	93	0.000**
	Njem	3.83	0.885			
2. Vjerujem da ću dobro savladati eng/njem jezik struke.	Eng	3.85	0.760	3.848	93	0.000**
	Njem	3.24	0.775			
3. Učim eng/njem jer moram.	Eng	2.49	1.052	-5.564	93	0.000**
	Njem	3.70	1.057			
4. Radije bih odabra/la njem/eng (drugi) jezik.	Eng	1.80	0.749	-8.347	88.959	0.000**
	Njem	3.52	1.240			
5. Ne bih odabrao/la ni jedan strani jezik.	Eng	2.29	1.250	0.963	93	0.338
	Njem	2.06	1.140			

<sup>47</sup> \* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.001$

6. Najvažnije kod učenja stranih jezika je učenje riječi.	Eng	3.41	0.948	-1.593	93	0.115
	Njem	3.72	0.920			
7. Kod učenja stranog jezika najvažnija je gramatika.	Eng	3.22	0.962	0.531	93	0.597
	Njem	3.11	1.003			
8. Želim dobro naučiti eng/njem jezik medicinske struke.	Eng	3.88	0.781	0.762	92.706	0.448
	Njem	3.74	0.975			
9. Želim naučiti eng/njem jezik, ali i kulturu i civilizaciju zemalja eng/njem govornog područja	Eng	3.02	1.037	-1.365	93	0.175
	Njem	3.33	1.133			
10. Želim naučiti eng/njem jer većina ljudi danas komunicira na eng/njem jeziku.	Eng	4.27	0.895	5.245	93	0.000**
	Njem	3.15	1.123			
11. Želim naučiti eng/njem jer jednog dana želim raditi u inozemstvu i koristiti se eng/njem jezikom u svom poslu	Eng	3.15	1.276	-0.284	93	0.777
	Njem	3.22	1.298			
12. Želim naučiti eng/njem kako bih dobio bolju ocjenu iz kolegija.	Eng	3.24	1.135	-2.245	93	0.027*
	Njem	3.72	0.940			
13. Želim naučiti eng/njem jezik radi osobne želje za napredovanjem.	Eng	4.32	0.756	4.298	92.269	0.000**
	Njem	3.50	1.095			
14. Na Fakultetu zdravstvenih studija bi se trebala učiti najmanje dva strana jezika.	Eng	2.61	0.997	-1.382	93	0.170
	Njem	2.93	1.179			
15. Na Fakultetu zdravstvenih studija se uopće ne bi trebali učiti strani jezici.	Eng	2.24	1.157	0.094	93	0.925
	Njem	2.22	1.076			
16. Imam strah da nikad neću naučiti eng/njem jezik medicinske struke.	Eng	2.37	1.043	-2.952	93	0.004*
	Njem	3.06	1.188			
17. Postizanje dobre ocjene na ispitu mi je najvažniji motiv za učenje eng/njem jezika.	Eng	2.73	1.184	-2.695	93	0.008*
	Njem	3.33	0.991			

Jedan od ciljeva ovoga rada bio je ispitati vrstu motivacije koja potiče studente na učenje stranih jezika, s posebnim naglaskom na usporedbu između integrativne i instrumentalne motivacije. Ispitanici su bili potaknuti da izraze svoje razloge i ciljeve vezane za učenjem stranog jezika struke putem pitanja koja su se odnosila na njihovu želju za upoznavanjem kulturnih aspekata zemalja čiji jezik uče, uspostavljanje komunikacije na stranom jeziku, profesionalne ambicije, postizanja bolje ocjene i slično.

Studenti koji uče njemački jezik se više slažu s tvrdnjom da bi radije odabrali engleski jezik kao strani jezik za učenje tijekom studija te su motiviraniji za učenje jezika zbog ocjene u odnosu na studente koji uče engleski, koji se s druge strane, značajno više slažu s tvrdnjom da to rade poradi osobne želje za napredovanjem i zbog toga što procjenjuju da se danas većina ljudi služi engleskim jezikom. U svrhu provjere razlika u motiviranosti za učenje stranog jezika s obzirom na vrstu motivacije koju studenti iskazuju su se odgovori na pitanjima koja ispituju integrativnu (9;10) i

instrumentalnu (11;12;13) zbrojili, standardizirali i podijelili u dvije skupine: integrativno motivirani student (studenti koji su postizali više ocjene na toj dimenziji) i instrumentalno motivirani student (kategorija studenata koji su postizali veće rezultate na pitanjima kojima se ispitivala instrumentalna motivacija). Korištena je navedena podjela s obzirom na nepostojanje jasnih kriterija svrstavanja ispitanika u kategorije instrumentalno/integrativno motivirani i umjerenu korelaciju između rezultata integrativne i instrumentalne motivacije ( $r=0.536$ ,  $p<0.001$ ) koja upućuje na zaključak da su ispitanici koji su visoko integrativno motivirani, u prosjeku visoko i instrumentalno motivirano i obrnuto. Upotrebom t-testa se utvrdilo da ne postoje statistički značajne razlike u motiviranosti studenata s obzirom na to je li kod njih naglašenija integrativna ili instrumentalna motivacija čime se opovrgnula hipoteza ovog istraživanja koja je pretpostavljala da će studeni koji su instrumentalno motivirani za učenje stranog jezika, s ciljem polaganja kolegija, pokazati veću motivaciju za učenje jezika u usporedbi sa studentima koji su isključivo integrativno motivirani.

Motivacija za učenje stranog jezika	M	Sd	T	df	p
Motivacija Integrativna	3.11	0.896	0.472	93	0.638
Motivacija Instrumentalna	3.03	0.8			

Tablica 11. Razlike u motiviranosti studenata za učenje stranog jezika s obzirom na izraženost integrativne ili instrumentalne motivacije (N=95)

## Zaključak

Nakon provedenog istraživanja te provjerom postavljenih hipoteza i analizom dobivenih rezultata, može se izvući nekoliko zaključaka.

U skladu s postavljenom hipotezom koja je predviđjela postojanje statistički značajne razlike u motivaciji studenata prema učenju stranog jezika struke ovisno o duljini njihovog iskustva u učenju stranog jezika (H1) rezultati ovoga istraživanja nisu potvrdili takvu statistički značajnu razliku. Ispitanici koji su duže vremena učili strani jezik nisu pokazali značajno veću motivaciju za učenjem jezika struke u usporedbi s onima koji su manje godina učili strani jezik. Stoga se može zaključiti da duljina učenja stranog jezika ne predstavlja ključan faktor u određivanju motivacije studenata za učenje jezika struke. Ostali čimbenici, kao što su individualne preferencije i osobne motivacije, mogu imati snažniji utjecaj na motivaciju studenata u ovom kontekstu.

Odgovori studenata potvrdili su pretpostavku (H2) da većina studenata koji uče njemački jezik također koriste još jedan strani jezik, uglavnom engleskog. Međutim, manji postotak studenata koji uče engleski jezik vlada još jednim stranim jezikom. Ovi rezultati naglašavaju važnost promicanja višejezičnosti među studentima i pružanje mogućnosti za učenjem dodatnih stranih jezika. U skladu sa novim trendovima na području nastave stranih jezika i specifičnim potrebama studenata, njemački i engleski jezik se sigurno trebaju poučavati i na svim nefilološkim fakultetima tijekom cijelog studija. S obzirom na činjenicu da se većina studenata već uspješno nosi s učenjem dva strana jezika, važno je pružiti im mogućnost da razviju svoje višejezične vještine. Ovo može uključivati uvođenje dodatnih sati nastave obveznog stranog jezika, kao i ponude učenja stranog jezika kroz izborni predmet. Na ovaj način bi se studentima omogućilo da prvenstveno u okviru obveznog stranog jezika usavrše jezik struke kojeg trenutno uče a s druge strane bi im se pružila mogućnost učenja još jednog stranog jezika. Poticanje višejezičnosti ne samo da će obogatiti jezične kapacitete studenata, već će im također otvoriti vrata prema većem broju kulturnih, akademskih i profesionalnih mogućnosti u globalnom kontekstu.

Rezultati istraživanja također potvrđuju hipotezu da studenti koji uče njemački jezik općenito percipiraju taj strani jezik kao teži za učenje u usporedbi s onima koji uče engleski jezik (H3). Ova razlika u percipiranju težine ukazuje na različitu složenost jezika te naglašava potrebu za prilagođenim pristupima u nastavi stranih jezika s ciljem poticanja motivacije i postizanja boljih rezultata kod studenata.

Analiza slobodnih komentara i prijedloga studenata na kraju provedene ankete otkriva niz prijedloga koji se s njihove strane percipiraju kao izazovi u procesu učenja njemačkog jezika. Navedeni prijedlozi ukazuju na potrebu za povećanjem komunikacije na njemačkom jeziku, povećanjem broja sati nastave, minimalizacijom naglaska na gramatičkim aspektima te uvođenjem elemenata poput filmova i glazbe kako bi se olakšao proces usvajanja jezika. Vjerojatno su ovi prijedlozi motivirani usporedbom s načinom na koji su studenti uglavnom usvojili engleski jezik. Uvažavanje prijedloga studenta moglo bi povratno djelovati na njihovu motivaciju a samim tim i na postizanje boljih rezultata u učenju ova dva strana jezika.

Integrativna i instrumentalna motivacija su kao što je kroz rad više puta naglašeno, ključni koncepti u kontekstu učenja stranog jezika. Integrativna motivacija odnosi se na motivaciju koja proizlazi iz želje za upoznavanjem kulture zemalja u kojima se jezik govori, dok je instrumentalna motivacija usmjerena na postizanje određenih ciljeva kao što su bolje ocjene ili polaganje kolegija. U skladu s postavljenom hipotezom (H4), koja je predvidjela da će studenti koji su potaknuti instrumentalnom motivacijom biti značajno brojniji u usporedbi sa studentima koji također imaju prisutnu integrativnu motivaciju, rezultati ovog istraživanja nisu potvrdili tu hipotezu. Analiza prikupljenih podataka nije pokazala statistički značajnu razliku u odgovorima studenata koji su preferirali instrumentalnu motivaciju u odnosu na one koji su potaknuti integrativnom motivacijom. Ovi nalazi upućuju na važnost prepoznavanja i razumijevanja individualnih razlika u motivaciji studenata za učenje stranog jezika. Različiti čimbenici, kao što su osobne preferencije, ciljevi i vrijednosti, mogu utjecati na vrstu motivacije koju studenti doživljavaju. Stoga, nastavnici stranih jezika i obrazovni sustav trebaju biti svjesni ovih razlika kako bi prilagodili nastavne strategije i potaknuli motivaciju svakog pojedinog studenta.

Trenutni trend iseljavanja medicinskih radnika u zemlje njemačkog govornog područja bio je pokretač formuliranja hipoteze (H5) kojom se pretpostavlja da će studenti koji uče njemački jezik, u usporedbi s onima koji uče engleski kao strani jezik, iskazivati veći stupanj motivacije za učenjem jezika struke zbog njihove želje za radom u inozemstvu. Međutim, rezultati istraživanja nisu potvrdili tu hipotezu. Kroz neformalne razgovore sa studentima dobiven je uvid u njihove odgovore koji su pružili objašnjenja za navedene nalaze. Neki od razloga koji su navedeni uključuju ne razmišljanje o mogućnostima zapošljavanja u inozemstvu, nedostatak informacija o tim mogućnostima, veću preferenciju drugih zemalja kao što je Hrvatska za rad u području zdravstva, te lingvističke prepreke zbog nedovoljnog poznavanja njemačkog jezika.

Na temelju prikupljenih podataka te provedenog istraživanja kojim se analizirala motivacija i stavovi studenata zdravstvenih usmjerenja prema stranom jeziku struke, zaključujemo da postoji potreba za daljnjim istraživanjima koja će se fokusirati na identifikaciju specifičnih čimbenika koji oblikuju motivaciju studenata zdravstvenih usmjerenja u svladavanju stranog jezika struke. Ovakve analize i rezultati istih mogu pružiti korisne smjernice za razvoj obrazovnih programa, s fokusom na unapređenje učenja stranog jezika struke.

## Literatura

- Baker, S. C. i MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50 (2), 311–341. Preuzeto s <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00119>.
- Brkić S., Mandić K., Ramljak M. (2020). Motivacija studenata zdravstvenih usmjerenja za učenje stranih jezika. *Zdravstveni glasnik*, 6(2), 70-75.
- Gardner, R. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang Publishing.
- Gardner, R. C. (1983). Learning another language: A true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology*, 2 (2-4), 219–239. Preuzeto s <https://doi.org/10.1177/0261927X8300200209>.
- Gardner, R. C. i Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Karлак, M. (2014). *Odnos strategije učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku* (Neobjavljena doktorska disertacija). Osijek: Filozofski fakultet. Preuzeto s <https://www.bib.irb.hr/>.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. U C. M. Reigeluth (Ur.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum., 383-434.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Krstinić, M. i Pauković, M. (2020). Ekstrinzična i intrinzična motivacija za učenje stranog jezika u poslovnom okruženju. *Obrazovanje za poduzetništvo - E4E*, 10 (1), 76-83. Preuzeto s <https://doi.org/10.38190/ope.10.1.1>.
- Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam international.
- Mihaljević Djigunović, J. i Bagarić, V. (2007). Komparativno istraživanje stavova i motivacije hrvatskih učenika engleskoga i njemačkog jezika. *Studia Romanica et Anglica Zagrabienis*, 52, 259-281. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/23120>.
- Nemec, A. (2009). Problemi u nastavi stranoga jezika za grafičke dizajnere i inženjere grafičke tehnologije (iskustva, ideje i prijedlozi). *Strani jezici*, 38 (2), 221 – 229.
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54–67. Preuzeto s <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.
- Šimunović, A. (2013). Motivacija studenata za učenje stranih jezika. *Učenje za poduzetništvo*, 3 (2), 216-227. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/130407>.

## **PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE – ANALYSIS OF MOTIVATION AND ATTITUDES OF HEALTHCARE STUDENTS**

### **Summary**

*The significance of foreign language proficiency in the global environment is characterized as a crucial component for enhancing international communication, collaboration, and labor market mobility. English is currently widely used as the language of international communication in various domains, while German is increasingly becoming the language of communication within the European Union.*

*This paper presents the results of a study conducted on the courses of English Language and German Language in the first year of the undergraduate program in Radiological Technology and Physiotherapy at the Faculty of Health Studies, University of Mostar. The study aimed to analyze students' attitudes and motivation towards learning a foreign language in the context of their studies. The study investigated the factors contributing to students' motivation for learning a foreign language for specific purposes, such as the need for communication within the profession, expectations of employment in an international environment, and personal development aspirations. For this purpose, an anonymous questionnaire was constructed and administered among the target student population (N=95), and statistical analysis of the collected data was performed using the SPSS 20.0 statistical software.*

*The introduction provides an overview of previous research on motivation for learning foreign languages in professional contexts, followed by the presentation of study findings. The obtained results enable a detailed analysis of motivational factors and can be utilized for the development of various teaching approaches and tailored instructional strategies to stimulate student motivation.*

*Key words: foreign language for specific purposes, motivation, students' attitudes toward language for specific purposes*

Mersina Mujagić<sup>48</sup>  
Alma Pehlivanović<sup>49</sup>

*Izvorni naučni rad*  
*Original scientific paper*

# **METAPHORICAL FRAMING OF CHILDREN'S DIGITAL MEDIA ADDICTION IN MEDIA DISCOURSE**

## Summary

*The paper investigates figurative construal of children's excessive use of electronic devices in articles that tackle the issues of children's media addiction, as well as concentration and attention span, which are considered to be affected by this excessive use of technology. In giving their opinion on the topic, authors of articles resort to the use conceptual metaphor – a cognitive device where more abstract concept (a target domain) is being understood through the use of another, more concrete concept (a source domain). Authentic language data reveal the use of metaphorical linguistic expressions such as 'digital overdose' and 'electronic cocaine', which send a disturbing message that children are 'overdosing'. This detailed analysis aims to investigate: (a) the types of metaphor (according to Steen's 2010 three-dimensional model of metaphor analysis) in articles on children's media addiction; (b) whether ADDICTION metaphors are dominant and deliberate; (c) their communicative function – the rhetorical function intended by the authors, as well as their rhetorical effects on recipients (notably, parents); (d) the implications of their combination with other metaphors within a sentence or a paragraph; (e) the possibility of resorting to alternative metaphor use.*

**Key words:** *digital addiction, conceptual metaphor, deliberate metaphor, metaphor identification*

---

<sup>48</sup> mersina.mujagic@unbi.ba

<sup>49</sup> alma.pehlivanovic@unbi.ba

## Introduction

We live in the age of technology, and almost every segment of modern life is affected by it in one way or another. Technology is a part of both private and public lives; one use it to socialize, to travel, for safety, in education, and in many other spheres. However, excessive use of technology can be connected to mental health issues, among other things, especially among children and teenagers who are still developing and are more likely to be negatively impacted. The articles that are investigated in this paper discuss those negative effects through the use of figurative language, that is, conceptual metaphor. The authors of the articles rely on the conceptual metaphor BEHAVIOR IS A SUBSTANCE (Lakoff et al., 1991: 26). They use the more concrete concept, the source domain, of an addictive substance to describe the abstract concept, the target domain, of the compulsive behavior. The aim of this paper is to explore how children's excessive use of technology and electronic devices is metaphorically framed as addiction in media discourse.

In the section 'The Corpus and Research Methodology', the choice of methodological framework is presented and discussed in more detail. The 'Corpus Analysis' section analyzes metaphors across the three dimensions of indirectness, conventionality, and deliberateness and discusses their interrelatedness. Then, statistical overview of different types of metaphor identified in the corpus is offered. In other words, examples of indirect, direct, and implicit metaphor use are determined. For the sake of brevity of this paper, not all identified examples are described individually in the paper, but are included in the statistical overview as to provide accurate data on representation of certain expressions and forms in the corpus. This linguistic-level analysis serves as the basis to determine conventional and novel metaphors from ADDICTION domain at the conceptual level. The 'Discussion' section focuses on metaphor in communication, i.e. deliberate metaphors and the rhetorical potential of their use in articles on children's increased use of digital technology and internet. Subsequently, a framework of alternative metaphors to be used instead of the ADDICTION metaphor is offered. Following that, concluding remarks are given in the final section.

## The Corpus and Research Methodology

The corpus includes 29431 words from articles about children's excessive use of digital media published between May 2016 and December 2022 at websites of different news agencies, education and health foundations, etc.<sup>50</sup>

The methodological basis of this paper is Steen's three-dimensional model of metaphor analysis (Steen et al., 2010), which has become known as Deliberate Metaphor Theory (henceforth DMT). "In DMT, metaphor is not only seen as a matter of conceptual structures (metaphor in thought) expressed in linguistic forms (metaphor in language), but also as a matter of communication between language users (metaphor in communication)" (Reijnierse et al., 2018: 132). Thus, DMT distinguishes linguistic level, conceptual level, and communicative level of metaphor analysis.

---

<sup>50</sup> Sources are: *The Guardian*, [independent.co.uk](http://independent.co.uk), [nypost.com](http://nypost.com), [metro.co.uk](http://metro.co.uk), [nytimes.com](http://nytimes.com), [time.com](http://time.com), [wgxa.tv](http://wgxa.tv), [ewindianexpress.com](http://ewindianexpress.com), [reuters.com](http://reuters.com), [www.abc.net.au](http://www.abc.net.au), [npr.org](http://npr.org), [www.nytimes.com](http://www.nytimes.com), [forbes.com](http://forbes.com), [humanium.org](http://humanium.org), [inspiro.org.au](http://inspiro.org.au), [sundaytimes.lk](http://sundaytimes.lk), [noahwebstereducationalfoundation.org](http://noahwebstereducationalfoundation.org), [balkaninsight.com](http://balkaninsight.com), [aljazeera.com](http://aljazeera.com);



At the linguistic level, DMT investigates linguistic metaphors, i.e. metaphorical linguistic expressions, which are further classified into indirect, direct, and implicit metaphors. Indirect metaphors imply the indirect use of language when one speaks about one concept in terms of another, i.e. when one tries to conceptualize one phenomenon in terms of another. Indirect metaphors are established by comparing and contrasting the basic and contextual meanings of potentially metaphorical linguistic expressions whereby analysts rely on dictionaries for the sake of objectivity and reliability. The potentially metaphorical linguistic expression is looked up in dictionaries<sup>51</sup> and their contextual and basic meanings are considered for sufficient similarity and/or distinctness (Steen et al., 2010: 37). For sake of example, we annotate the expression *junkie* from the headline “It’s ‘digital *heroin*’: How screens turn kids into psychotic *junkies*“, published at nypost.com on August 27, 2016. The basic meaning of *junkie* is “a person who is addicted to narcotics and especially to heroin” (*Merriam Webster*), while its contextual meaning is “a person who gets an unusual amount of pleasure from or has an unusual amount of interest in something” (*Merriam Webster*). Upon establishing that the expression is indeed metaphorical in the given context, analysts proceed with determining what type of metaphor it is at the linguistic level, which implies the application of MIPVU (Steen et al., 2010: 25-26). In the headline above, *junkies* is an example of indirect metaphor. Direct metaphors, on the other hand, refer to the use of overt lexical units, which nevertheless activate cross-domain mapping. The headline “*Giving your child a smartphone is like giving them a gram of cocaine, says top addiction expert,*” published at independent.co.uk on June 7, 2017, is an example of direct metaphor use, where *like* is a signal for direct metaphor. Direct metaphors are identified as “local referent and topic shift” or “the incongruous expressions integrated within the overall referential and/or topical framework through comparison” (Steen et al., 2010: 38). Steen (2007: 10-11) argues that direct use of language is also considered metaphorical because it involves subsequent conceptual analysis to determine the meaning in the background of cross-domain mapping. Detailed protocol for direct metaphor identification is offered by Steen et al. (2010: 38), as well as an explanation on lexical signals of cross-domain mappings, and the steps in finding implicit metaphor (*ibid.*, 39-40). A lexical unit which implicitly conveys a direct or indirect meaning that may be explained by some form of cross-domain mapping is an example of implicit metaphor, having “the underlying cohesive link (grammatical and/or semantic) in the discourse which points to recoverable metaphorical material” (Steen et al., 2010: 15), as in the case of *it* in “Naturally, to embark on such a *step* is not necessarily to succeed immediately in realising *it*” (Steen et al., 2010: 15) and *should* in “If we agree that in that case women should be *embraced* by the liberty principle then so *should* children” (Herrmann, 2013: 162).

At the conceptual level, Steen (2007, 2008, 2009, 2011) retains the traditional cognitive-linguistic classification of conceptual metaphors into conventional and novel metaphors (cf. Kövecses, 2010: 35) and further expands research by linking them to the linguistic and communicative levels of the three-dimensional model of metaphor analysis. This means that the distinction is made between conventional and novel conceptual metaphors, as well as conventional and novel linguistic metaphors, i.e. metaphorical linguistic expressions. Therefore, conventional metaphors are “deeply entrenched ways of thinking about or understanding an abstract domain, while conventional metaphorical linguistic expressions are well worn, clichéd ways of talking about abstract domains” (Kövecses, 2010: 34). On the other hand, novel metaphorical linguistic expressions are those that are not evidently clichéd through frequent use and whose contextual meanings are not listed in dictionaries. These are innovative and unconventional. Thus, the expression *heroin* in the

---

<sup>51</sup> In this case, *Collins, Macmillan, Cambridge, Oxford, and Merriam Webster Online Dictionaries* were consulted.

aforementioned headline above, is an example of novel linguistic metaphor – its basic meaning is “a white odourless bitter-tasting crystalline powder related to morphine: a highly addictive narcotic.” (*Collins*), while the contextual meaning of ‘digital heroin’ does not appear in dictionaries.

At the communicative level, deliberate and nondeliberate metaphors are distinguished. At this level of analysis, the IdeM protocol outlined in Krennmayr (2011) is applied in order to determine the instances of deliberate metaphor use in the corpus. While nondeliberate metaphors “stay ‘on topic’”, and “the recipient does not have to attend to the source domain of the metaphorical utterance”, deliberate metaphor “provides an alien perspective on the topic of utterance”, i.e. “introduces a new perspective on the target domain” (Reijnierse et al., 2018: 133–134). Steen (2015: 68) points out that “the addressee has to move away their attention momentarily from the target domain of the utterance or even phrase to the source domain that is evoked by the metaphor-related expression.” Direct metaphors and novel metaphors are automatically deliberate. When it comes to lexical signaling, deliberate metaphors can be signaled either with lexical signals for direct metaphor such as *like*, *as*, *as if*, *resembling*, or textual features such as quotation marks.<sup>52</sup> The direct metaphor in the aforementioned headline stating that ‘giving your child a smartphone is *like* giving them a gram of cocaine’ is an example of deliberate metaphor use. Furthermore, the headline “It’s ‘*digital heroin*’: How screens turn kids into psychotic *junkies*” contains the expression ‘*digital heroin*’ signaled with quotation marks and thus used deliberately.

## Corpus Analysis

### The linguistic level

The corpus contains 226 metaphorical linguistic expressions, out of which 82.3% were classified as indirect metaphors, 9% were classified as direct metaphors, and 8.7% are implicit metaphors. Other studies (Steen, 2009: 185; Steen et al. 2010; Mujagić & Berberović, 2019) have also shown that cross-domain mapping is most often manifested as indirect metaphors accounting for more than 95% of all metaphors in natural discourse. Nevertheless, their use is not to be neglected, as they reveal certain features of our cognitive system and help us understand metaphor in thought. The expression *addiction* in examples (1-5) below is an example of indirect metaphor use. Its basic meaning is “An addiction to something is a very strong desire or need for it” (*Collins*), while its contextual meaning is “An addiction is the condition of taking harmful drugs and being unable to stop taking them” (*Collins*). The statistical analysis reveals that *addiction* is by far the most used expression in the corpus and given the context of the articles, digital addiction is mostly likened to drug addiction specifically:

- (1) Sexting, online bullying, *video game addiction*, obsessive checking for messages, disruptions to lessons and sleep, anti-social behaviour are becoming more common in the digital age. (5 signs your child is spending too much time online, *inspiro.org*, May 13, 2019)
- (2) Addiction always causes some kind of deterioration. Just as the liver of an alcoholic or the lungs of a smoker will deteriorate, *digital addiction* causes emotional deterioration. “The irony is [that] the more we stimulate the brain, over time it starts to shut down and we start to lose emotional feeling,” says Huddleston. (Your Child’s Brain on Digital Cocaine: With Brad Huddleston, *noahwebstereducationalfoundation.org*, September 29, 2021)

---

<sup>52</sup> Although it is worth pointing out that “metaphor is rarely signaled in any register” (Krennmayr, 2011: 157)

- (3) One in three kids are using tablets or smartphones before they can talk. Meanwhile, the handbook of “*Internet Addiction*” by Dr. Kimberly Young states that 18 percent of college-age internet users in the US suffer from *tech addiction*. (It’s ‘digital heroin’: How screens turn kids into psychotic junkies, *nypost.com*, August 27, 2016)
- (4) "There's really a phenomenon of *screen addiction*," she said. "Just having that social contact available instantaneously it's very hard for young people to resist a notification." (Digital device overdose? Kids' health effects of too much tech, *wgxa.tv/news*, August 20, 2016)
- (5) You just have to Google smartphone *addiction* and you’d be convinced that *it* is a thing, even though *it* is not a psychiatrically recognised disorder. (Amy Orben: ‘To talk about smartphones affecting the brain is a slippery slope’, *The Guardian*, February 1, 2020)

The effect of indirect metaphors in the cognitive system is covert – unlike direct metaphors, where the use of signals for direct language use is overt. According to Steen (2009: 182), direct metaphor can be structured as *A is B* metaphor, *A is like B* metaphor, and extended metaphor. All three types of direct metaphor are identified in the corpus. In (7) below, direct metaphor with A IS B structure is identified (i.e. gadgets = a form of digital drug):

- (6) We now know that those *iPads, smartphones and Xboxes are a form of digital drug*. (It’s ‘digital heroin’: How screens turn kids into psychotic junkies, *nypost*, August 27, 2016)

Direct metaphors with *A is like B* structure imply the use of lexical markers that signal direct use of metaphorical language. The signals that draw the addressee’s attention to the mappings between domains are, for instance, *like*, *as*, and *as if*, while – according to Steen et al. (2010: 41) – more general lexical items like *kind of*, *sort of*, *something of* are not taken into account as it is not always clear whether these indicate metaphoricity and other aspects of discourse. Examples (7-12) are direct metaphors with *A is like/as B* structure:

- (7) *Giving your child a smartphone is like giving them a gram of cocaine*, says top addiction expert, (*independent.co.uk*, June 7, 2017)
- (8) That’s right — your kid’s brain on Minecraft *looks like a brain on drugs*. (It’s ‘digital heroin’: How screens turn kids into psychotic junkies, *nypost.com*, August 27, 2016)
- (9) Turns out that “brain imaging shows that *digital addicts’ brains look like cocaine addicts’ brains*.” How tragic is that? (Your Child’s Brain on Digital Cocaine: With Brad Huddleston, *noahwebstereducationalfoundation.org*, September 29, 2021)
- (10) Children are *falling victim to an addiction* that doctors say is *as bad as cocaine* for their minds – technology. (Tech addiction is ‘digital heroin’ for kids – turning children into screen junkies, *metro.co.uk*, January 5, 2017)
- (11) Studies have now shown that *tech addiction has the same effect on children’s minds as cocaine*. (Tech addiction is ‘digital heroin’ for kids – turning children into screen junkies, *metro.co.uk*, January 5, 2017)
- (12) “I cherish the parent meetings, because they’re the ones with the problem...and the reality is the parents are just as *addicted* as the children...” (Your Child’s Brain on Digital Cocaine: With Brad Huddleston, *noahwebstereducationalfoundation.org*, September 29, 2021)

Apart from focusing on potential markers of simile, analogy, and comparative inflection plus *than*, Steen et al. (2010: 40) also focus on lexical markers (such as *compare*, *same*, and *similar*), and complex conception markers (*regard as*, *behave as if*, etc.) as metaphor signals. Thus, the following examples have been annotated as direct metaphors as well:

- (13) The US-based rehabilitation clinic Addiction Center describes how video games *trigger* the chemical dopamine *in the same way addictive drugs can*. The World Health Organization recently included gaming *addiction* as a disorder and estimated that 3-4 percent of video gamers *struggle* with *addiction*. (We must stop children getting addicted to online gaming, *aljazeera.com*, September 19, 2021)
- (14) You keep scrolling, she says, because sometimes you see something you like, and sometimes you don't. And that differentiation — *very similar to a slot machine in Vegas* — is key. (Digital Crack Cocaine: The Science Behind TikTok's Success, *forbes.com*, January 18, 2020)

The third type of direct metaphor is what Steen (2008, 2009) calls extended metaphor – which, as it turns out – outnumbers the other two types of direct metaphor in our corpus. This only indicates how elaborate and creative the use of ADDICTION metaphor has become in the segments of real discourse. Examples (15-18) present extended metaphorical comparisons, elaborated and creatively stretched within or between paragraphs:

- (15) “Imagine a *drug addiction* crisis that I guess you saw only in the movies. *It is the same – just without the white foam coming out of their mouth,*” he said. (Digital Overdose: Bosnian Parents Struggle With Children's Gadget Addiction, *balkaninsight.com*, November 3, 2022)
- (16) Tech *addiction* is ‘digital *heroin*’ for kids – turning children into screen *junkies*, *metro.co.uk*, January 5, 2017
- (17) Once a kid has crossed the line into true *tech addiction*, treatment can be very difficult. Indeed, I have found it easier to treat heroin and crystal meth addicts than lost-in-the-matrix video gamers or *Facebook-dependent social media addicts*. That's right — *your kid's brain on Minecraft looks like a brain on drugs*. (It's ‘digital heroin’: How screens turn kids into psychotic junkies, *nypost.com*, August 27, 2016)
- (18) And she says platforms like TikTok — including Instagram, Snapchat and Facebook — have adopted the same principles that have made gambling addictive. “In psychological terms [it's] called random reinforcement,” Albright says. “*It means sometimes you win, sometimes you lose. And that's how these platforms are designed ... they're exactly like a slot machine*. Well, the one thing we know is *slot machines are addictive*. We know there's a gambling addiction, right? But we don't often talk about how *our devices and these platforms and these apps do have these same addictive qualities baked into them*.” (Digital Crack Cocaine: The Science Behind TikTok's Success, *forbes.com*, January 18, 2020)

Given that direct metaphors are also found in the form of “local referent and topic shift, or the incongruous expressions integrated within the overall referential and/or topical framework through comparison” (Steen et al., 2010: 38), examples (19-20) are also labelled as direct metaphors, where one witnesses the digression or shift from talking about exposing kids to gadgets to offering them illegal substances:

- (19) For kids who are addicted, parents must be bold enough to actually take away the child's object of *addiction*. Parents cannot just limit their *addicted* child's exposure to screens. Why? Well, as Huddleston puts it: “*I'm going to give you two lines of cocaine instead of three*.” (Your Child's Brain on Digital Cocaine: With Brad Huddleston, *noahwebstereducationalfoundation.org*, September 29, 2021)
- (20) “I always say to people, *when you're giving your kid a tablet or a phone, you're really giving them a bottle of wine or a gram of coke,*” she said. (Giving your child a smartphone is like giving them a gram of cocaine, says top addiction expert, *independent.co.uk*, June 7, 2017)

When it comes to implicit metaphors, the authors searched for pronouns (*they, them, themselves, it, its*, etc.) in the electronic version of the texts and determined whether these semantically refer to the metaphorically used words that have been identified in a sentence or paragraph. In other words, the first step was to determine whether a particular functional word (e.g. the pronoun *it*) is used as a cohesive device in a text, semantically referring to a full lexical word in that segment of discourse. The second step of the analysis is to determine whether this lexical word is metaphorical. If the answer is affirmative, *it* is labelled as an implicit metaphor. Implicit metaphors (in our case the pronoun *it* in example 5) are marked as metaphorical because of the semantic connection with linguistic expressions that were previously marked as metaphorical (*addiction*, in 5). Furthermore, modal verb *can* in (13) is an example of implicit metaphor, because it refers to the metaphorical linguistic expression *trigger*. Steen et al. (2010: 26) suggest marking the expression as metaphorical in cases “when ellipsis occurs where words may be seen as missing, as in some forms of co-ordination, and when a direct or indirect meaning is conveyed by those substitutions or ellipses that may potentially be explained by some form of cross-domain mapping from a more basic meaning, referent, or topic.”

After analyzing the three types of linguistic metaphor, it is apparent that the most frequent are indirect metaphors, which shape our perception of an issue in a covert but not harmless manner. Direct metaphors, on the other hand, are overt and more striking. Implicit metaphors are a result of textual cohesion and as it turns out, are quite rare (cf. Mujagić, 2022; Mujagić & Berberović, 2019). Metaphorical linguistic expressions, i.e. linguistic metaphors reveal the existence conceptual metaphors, thus we proceed with the next level– the conceptual level of metaphor analysis.

### The conceptual level

As aforementioned, conventionality refers to determining whether a metaphor is novel or conventional. The criterion of conventionality refers to both linguistic metaphors and their corresponding conceptual structures (i.e. conceptual metaphors). Unless its contextual meaning is recorded in a dictionary, a linguistic metaphor is labelled as novel; if the contextual meaning is recorded in a dictionary, the metaphor is conventional. In case of *addiction* described above, its basic and contextual meanings are listed in dictionaries – thus, the metaphorical expression is conventional. On the other hand, the expression *cocaine* in (21 and 22) is an example of novel metaphor. Its basic meaning “a powerful drug that some people take illegally for pleasure and can become addicted to” (*Oxford*) is listed in dictionaries, but there is no entry on ‘digital/ electronic cocaine’ whatsoever. The same case is with the expressions *pharmakeia*<sup>53</sup> and *heroin*, whose basic meaning is “a powerful illegal drug made from morphine, that some people take for pleasure and can become addicted to” (*Oxford*). Therefore, these three metaphorical expressions are marked as novel.

- (21) Chinese researchers call screens ‘*digital heroin*’, whilst Dr Peter Whybrow, director of neuroscience at UCLA, calls them ‘*electronic cocaine*’. (Tech addiction is ‘digital heroin’ for kids – turning children into screen junkies, *metro.co.uk*, January 5, 2017)
- (22) This addictive effect is why Dr. Peter Whybrow, director of neuroscience at UCLA, calls screens “*electronic cocaine*” and Chinese researchers call them “*digital heroin*.” In fact, Dr. Andrew Doan, the head of addiction research for the Pentagon and the US Navy — who has been researching *video game addiction* — calls video games and screen technologies “*digital pharmakeia*” (Greek for

---

<sup>53</sup> *Pharmakeia* originates from Greek and refers to “the use of drugs” (cf. Partridge, 2006: 4123). The combining form *pharmaco-* refers to drug or drugs (cf. *Collins, Merriam Webster*).

drug). (It's 'digital heroin': How screens turn kids into psychotic junkies, *nypost.com*, August 27, 2016)

The statistical analysis revealed that conventional metaphors outnumber novel metaphors, which is not surprising because authors resort to naturalized and deeply entrenched metaphors so that recipients do not have difficulties in processing them.

### **The communicative level**

This level of metaphor analysis implies the analysis of metaphor in communication and distinguishes deliberate and nondeliberate metaphors. According to Steen (2008: 226), "clear cases of nondeliberate metaphor include unmarked metaphorically used words that do not occur in A is B constructions and are not accompanied by related metaphorical words from the same source domain and which have a conventional figurative sense, especially one which has become the most salient and frequent of all of their senses." Metaphorically deliberate language use refers to language items being selected for a particular communicative function – for achieving a particular rhetorical effect – by evoking a change of perspective from the standpoint of another conceptual domain. Clear cases of deliberate metaphor use include direct metaphors of different types (examples 6-20), novel metaphors (21-22), and marked metaphorical expressions (the use of quotation marks, as in 16, 21, and 22). Furthermore, creative use of figurative language – elaborated and creatively stretched within or between paragraphs – in which the sender asks recipients to change perspective and intentionally look at something in terms of something else, is also considered deliberate. Moreover, this "extension may increase the degree of deliberateness" (Steen, 2008: 225). We may have examples of figurative language use where a metaphorical expression is surrounded by metaphorical expressions from the same domain, or participates in a word play, or elicits rhetorical effects such as persuasion (as in 18-20). In such cases, these are considered deliberate (cf. IdeM protocol in Krennmayr, 2011: 154-155). These instances of deliberate metaphor use in the form of extended metaphor, creative metaphor, as well as the combination of linguistic metaphorical expressions from both the same and different domains is discussed further in 'Discussion' section.

This kind of three-dimensional metaphor analysis applied on the corpus has revealed how elaborate this conceptual framework about addiction is. Since the criteria of indirectness, conventionality, and deliberateness do not exclude one another, types of metaphors may obviously be combined in various ways across the three-level analysis model.<sup>54</sup> The interrelatedness of deliberateness and form of metaphor reveals itself in the fact that direct metaphors (the linguistic level) are considered deliberate at the communicative level. Furthermore, indirect metaphors (the linguistic level) can be signaled with quotation marks and thus be used deliberately. In (23), the metaphorical linguistic expression *fix* is indirect metaphor signaled with quotation marks, thus deliberate:

- (23) "[And as the wall grows] over time it becomes harder to feel... And we don't like to be cut off from those feel-good feelings, and so we do more and more of that activity... And the brain keeps *fighting us back* by building that *barrier* so we just have to do the activity longer, harder, and more intensely

---

<sup>54</sup> There is a variety of combinations of figurative language use, e.g. metaphors may be: 1. indirect, conventional, and nondeliberate; 2. indirect, novel, and deliberate; 3. direct, conventional, and deliberate; and 4. direct, novel, and deliberate. The interplay of the three levels of analysis is described in Krennmayr (2011) and Mujagić & Berberović (2019).

to saturate *the wall to spill over* so that we end up getting our ‘fix.’” (Your Child’s Brain on Digital Cocaine: With Brad Huddleston, *noahwebstereducationalfoundation.org*, September 29, 2021)

The interrelatedness of deliberateness and conventionality reveals itself in the fact that novel metaphors (the conceptual level) are automatically deliberate at the communicative level. It is important to point out that conventional metaphors may also be deliberate, as Steen (2008: 225) believes that “formally inconspicuous conventional metaphors of different construction types also may be used extremely deliberately.” This means that both conventional and novel metaphors may have the same specific purpose of changing the recipient’s perspective. This specific function may be carried out by exploiting (more or less) clichéd<sup>55</sup> or innovative concepts and linguistic expressions.<sup>56</sup> However, conventional metaphorical linguistic expressions may or may not be deliberate, while novel metaphorical linguistic expressions are always deliberate (Krennmayr, 2011: 160). As Steen (2008: 222-223) points out, “conventional metaphor is not identical with nondeliberate metaphor”, and can be used “very deliberately”, e.g. in cases when “signaled by word play and other added rhetorical devices.” If, for instance, a conventional metaphorical expression is surrounded by metaphorical expressions from the same domain in close proximity within one segment of discourse it is marked as deliberate as it obviously encourages the recipient to see one concept in terms of another. All this diversity and interrelatedness is not surprising given that deliberate metaphor may be applied for different purposes in different types of discourse. In section that follows, the rhetorical effects of deliberate metaphors in the analyzed segments of real discourse are discussed.

## Discussion

The statistical analysis reveals that DIGITAL MEDIA USE IS ADDICTION metaphor dominates articles discussing children’s digital activity. Those that are going through *full blown addiction* need *extreme digital detox*, so the opening of the so-called digital de-addiction centers indicates the seriousness of situation, as we (our children included) are *drugging* ourselves:

- (24) Once a person crosses over the line *into full-blown addiction* — drug, digital or otherwise — they need to *detox* before any other kind of therapy can have any chance of being effective. With tech, that means a full *digital detox* — no computers, no smartphones, no tablets. The extreme *digital detox* even eliminates television. (It’s ‘digital heroin’: How screens turn kids into psychotic junkies, *nypost.com*, August 27, 2016)
- (25) According to ADGP Manoj Abraham, the plan is to start a *digital de-addiction* centre each in four police ranges by April. Numerous cases of children *addicted to* gaming causing financial losses to parents are being reported in recent years. (Social media overdose: Digital de-addiction centres for kids soon, *newindianexpress.com*, March 18, 2022)
- (26) To answer that question, I spoke to USC professor and author Dr. Julie Albright about the science behind modern social media and entertainment on my Tech First Draft podcast. And what she told me suggests that basically, we are *drugging* ourselves. (Digital Crack Cocaine: The Science Behind TikTok’s Success, *forbes.com*, January 18, 2020)

---

<sup>55</sup> Cf. Kövecses (2010: 35) for the description of conventionality in the form of a graded scale, where there are two opposite extremes on the scale of conventional–novel and different levels of conventionality.

<sup>56</sup> NB that Steen (2007, 2008, 2009, 2011) links the criterion of conventionality to both the linguistic and communicative levels of the three-dimensional model of metaphor analysis.

Therefore, it is no surprise that children – who are not mature enough to develop resilience against *electronic heroin/cocaine* – often *relapse* because *withdrawal* is difficult:

- (27) For most members of the twenty-first century, the primary reason for this emotional response (and the source of so-called boredom) is digital *withdrawal*. *Digital addiction* has molded young brains through hyperstimulation to the point that they're becoming emotionally numb. (Your Child's Brain on Digital Cocaine: With Brad Huddleston, *noahwebstereducationalfoundation.org*, September 29, 2021)
- (28) He has learned to use a desktop computer in a healthier way, and has gotten some sense of balance back in his life: He's playing on a baseball team and has several close friends in his middle school. But his mother is still vigilant and remains a positive and proactive force with his tech usage because, *as with any addiction, relapse can sneak up in moments of weakness*. (It's 'digital heroin': How screens turn kids into psychotic junkies, *nypost.com*, August 27, 2016)

Although science warns that increased digital activity causes the same brain damage like gambling, drinking, and drug addictions, it is disturbing for parents to read the statements (even in metaphorical terms) where their children are described as *junkies hooked* on something lethal and *overdosing* on something *toxic*:

- (29) Other Silicon Valley parents say there are ways to make some limited screen time slightly less *toxic*. (A Dark Consensus About Screens and Kids Begins to Emerge in Silicon Valley, *nytimes.com*, October 26, 2018)
- (30) Some digital health experts call screens "*electronic cocaine*." And our kids are *overdosing*. If you have children or work them, you've surely it. (How I Got My Students to Stop Staring at Screens, *time.com*, August 19, 2022)

The rhetorical function of ADDICTION metaphor is persuasion: authors resort to this deliberate metaphor to change the recipients' perspective on the issue, and to persuade readers to think about increased digital activity the way they see it – something as serious and destructive as drug addiction. The ADDICTION metaphor is successfully packed in an intertwined conceptual framework and extensively exploited in several ways: 1) as dominant in the number of metaphorical expressions, which are the manifestations of ADDICTION domain; 2) through the use of direct, thus deliberate metaphors; 3) through the use of extended metaphors, creatively stretching within a paragraph – and thus deliberate; 4) combining metaphorical linguistic expressions from the same domain, which also makes it deliberate.

Apart from this varied combination of different metaphorical linguistic expressions from ADDICTION domain, combinations with metaphorical expressions from the domains of WAR, GAMBLE, DANGEROUS WATERS, SPORTS, EPIDEMIC, FOOD, RELATIONSHIPS, and BODY have been identified. The statistical analysis revealed that expressions from ADDICTION domain are mostly combined with metaphorical linguistic expressions from WAR domain. In example (13), the metaphorical expression *addiction* is combined with *struggle* and *trigger* from WAR domain. The basic meaning of *trigger* is "to fire or set in motion by or as by pulling a trigger" (*Collins*), and the contextual meaning is "if something triggers an event or situation, it causes it to begin to happen or exist" (*Collins*). Furthermore, *can* is identified as an example of implicit metaphor as it is semantically related to indirect metaphor *trigger*. In example (13) expressions *fighting back* and *barriers* is combined with deliberately used '*fix*'. In examples below, metaphorical linguistic expressions *cocaine*, *drug*, and *addictive* from ADDICTION domain are combined with *invading* and *war*:



- (31) *Cocaine*. It strikes fear in most hearts. Unfortunately, *there is a ‘drug’ equally to be feared that is invading our homes, our workplaces and is with us almost everywhere we go. You might even be reading this now with its aid. That new drug is technology.* (Hooked on ‘digital cocaine’? *sundaytimes.lk*, December 09, 2018)
- (32) Chinese authorities have branded their latest campaign as *a war against “electronic drugs”* due to the concerns about the *addictive* nature of online gaming platforms. (We must stop children getting addicted to online gaming, *aljazeera.com*, September 19, 2021).

In example (23), for instance, WAR metaphor is combined with both ADDICTION metaphor and DANGEROUS WATERS metaphor. The use of DANGEROUS WATERS metaphor is associated with parents’ coping with the issue of increased digital activity, as they try to *navigate uncharted water, stem the tech tide, or curb digital obsession*:

- (33) With our ever-increasing dependence on technology it’s not easy. Following are a few guardrails that helped me in the classroom and will help families *stem the tech tide*. (How I Got My Students to Stop Staring at Screens, *time.com*, August 19, 2022)
- (34) Prof Russell Viner, President of Royal College of Paediatrics and Child Health, said that parents were *navigating uncharted water* when it came to technology. “One of the most critical things for parents to consider is whether screen time is having a detrimental impact on other activities like school, relationships or other interests.” (One in four children 'have problematic smartphone use', *The Guardian*, November 28, 2019)
- (35) As a new school year starts, parents are *struggling* to find ways to *curb* their kids’ digital obsession. (Digital Overdose: Bosnian Parents Struggle With Children’s Gadget Addiction, *balkaninsight.com*, November 3, 2022)

ADDICTION metaphor is also combined with gambling (18), epidemic (36), and sports (37) metaphor. The paragraphs below contain varied types of metaphors – example (18), which is direct, extended, and thus deliberate; example (36), which is indirect, but signaled with quotation marks and thus deliberate; (37) is indirect, conventional,<sup>57</sup> and nondeliberate metaphor.

- (36) In Bosnia, like in much of the rest of the world, the COVID-19 pandemic brought in an era of online schooling and work, which in turn has spawned another problem– a *digital “epidemic”* among children. (Digital Overdose: Bosnian Parents Struggle With Children’s Gadget Addiction, *balkaninsight.com*, November 3, 2022)
- (37) In today’s digital world, screen saturation is an increasing concern for parents and teachers. The American Heart Association urges parents to limit screen time for children to a maximum of two hours per day. And yet, a large-scale study by Common Sense Media found that children 8- to 12-year-olds average close to five hours a day on screens and teens about seven and a half hours daily, not including use of screens at school. It’s a mind-boggling statistic. When COVID-19 swept the country and kids parked in front of their computers at home, these numbers soared. Screen time went on *steroids*. (How I Got My Students to Stop Staring at Screens, *time.com*, August 19, 2022)

This combination of various metaphorical linguistic expressions (and metaphors of different types) belonging to different conceptual metaphors strengthens authors’ persuasive claims in a well-

---

<sup>57</sup> Both meanings listed in dictionaries, thus not novel. The basic meaning of *steroid* is “a chemical that is produced in the body or made as a drug. Steroids can act as hormones or be used for treating conditions such as swelling, or, illegally, by athletes to improve their performance” (*Macmillan*). The contextual meaning of *on steroids* is “greatly increased in size or power beyond what is normal or usual” (*Merriam-Webster*).

construed metaphorical framework. The exaggerated use of technology is a serious issue, as the authors of these articles try to point out:

- (38) The biggest problem with ‘*digital cocaine*’ as he calls it is that people are unwilling to admit that they even have a problem. “*Digital Addiction* is a very real addiction. We used to laugh it off and use the word addiction in a metaphorical sense but thanks to neuroscience we now know that it is a literal, chemical addiction analogous to two drugs – cocaine and heroin and in the case of pornography, when you see the brain scans, it’s as if the two have been mixed. So the brain scans for example, of a heroin addict and a porn addict when compared side by side – the porn addict is worse – it’s more difficult to treat a porn addict than a heroin addict,” explains Brad. (Hooked on ‘digital cocaine’? *sundaytimes.lk*, December 09, 2018)

It is, indeed, a serious issue that children’s attention span is greatly affected due to excessive use of technology. According to examples below, children’s attention is *stolen* (FOCUS/ ATTENTION AS VALUABLE COMMODITY metaphor) as they are *wired* or *plugged in* most of the time (PERSON AS MACHINE metaphor).

- (39) A different study of office workers found they only focus on average for three minutes. This isn’t happening because we all individually became weak-willed. Your focus didn’t collapse. It was *stolen*. (Your attention didn’t collapse. It was stolen, *The Guardian*, January 2, 2022)
- (40) Worse, we see children who become bored, apathetic, uninteresting and uninterested when not *plugged in*. (It’s ‘digital heroin’: How screens turn kids into psychotic junkies, *nypost.com*, August 27, 2016)
- (41) I announced triumphantly to everyone – I am going to be there for three months, with no smartphone, and no computer that can get online. I’m done. I’m tired of being *wired*. (Your attention didn’t collapse. It was stolen, *The Guardian*, January 2, 2022)

Nevertheless, the choice of negatively connoted metaphorical linguistic expressions can and should be avoided. One could opt for metaphors that can serve as alternatives to the existing, dominant framework in which digital media use is likened to drug and gambling addictions – and where dealing with these addictions is discussed in terms of war (*battle, fight, victim, havoc*, etc.). In that case, one would have a sanitized discourse (cf. Santa Ana, 2002: 362) – in which, for instance, *glued to* would be used instead of *addicted to*, *increased digital activity* instead of *digital addiction*, etc.

- (42) “When I see someone *glued* to their phone, all I feel is compassion,” he says, adding that he hopes that by spreading his message on digital *addiction*, he will be able to help as many people as he can. (Hooked on ‘digital cocaine’? *sundaytimes.lk*, December 09, 2018)

Alternative metaphors which can be used to talk about increased digital activity without creating and/or reinforcing negative associations in parents are FOOD (*baked* in 18, *smorgasbord* in 44, *calories* in 45), RELATIONSHIP (*break up* in 43), and BODY (*backbone* in 46, *spine* in 47) metaphors:

- (43) He said that our attention is being deeply altered by huge invasive forces in wider society. Saying the solution was to just adjust your own habits – to pledge to *break up* with your phone, say – was just “pushing it back on to the individual” he said, when “it’s really the environmental changes that will really make the difference”. (Your attention didn’t collapse. It was stolen, *The Guardian*, January 2, 2022)

- (44) But is this daily *digital smorgasbord* actually impacting our ability to focus — or that of our children? (Are we really in an attention crisis, or are digital technologies getting a bad rap? *abc.net.au*, August 18, 2019)
- (45) Fourth, one effective way to get kids thinking about screen time is to have them track their screen time minutes for a week. Do it again the following week and challenge them to see if they can lower the total. *Screen minutes are like calories*. It's always a surprise when you start adding them up. (How I Got My Students to Stop Staring at Screens, *time.com*, August 19, 2022)
- (46) Technology's evolution has resulted in the post-digital age, in which "digital technology will be a vast, quiet element forming the *seamless backbone of life*. The internet will be a background utility, noticeable only in its absence." (Your Child's Brain on Digital Cocaine: With Brad Huddleston, *noahwebstereducationalfoundation.org*, September 29, 2021)
- (47) *Technology is the spine of their everyday life*. And interestingly enough, "their brains, literally through neuroplasticity, are wired very, very differently from ours—from our generation." says Huddleston. (Your Child's Brain on Digital Cocaine: With Brad Huddleston, *noahwebstereducationalfoundation.org*, September 29, 2021)

The set of these alternative metaphors is creative and elaborate enough to be exploited in multiple ways to fit our rhetorical goals.<sup>58</sup> Most importantly, these would contradict the established conceptual framework containing negatively connoted dominant metaphors. In our case, ADDICTION and WAR metaphors dominate<sup>59</sup> the corpus, thus constantly repeating negative associations, so the use of alternative metaphors is highly recommended.

## Conclusion

Although other conceptual metaphors co-exist in the discourse on children's digital media use, the deliberate metaphor DIGITAL MEDIA USE IS ADDICTION is far more dominant and creates the so-called stimulating context within a text for a metaphor to thrive and become a powerful tool for achieving rhetorical goals (notably persuasion). The ADDICTION metaphor is successfully packed in an intertwined conceptual framework and extensively exploited in several ways: as novel metaphor; as direct metaphor, often extended and creatively stretched within a paragraph; as dominant in the number of metaphorical expressions – which are then deliberate due to persistent repetition throughout texts. The statistical analysis reveals that 84.5% of metaphors are conventional, which indicates that authors resort to well-known and frequently used expressions so that recipients do not have difficulties in processing them. Although most of the expressions from ADDICTION domain are conventional, this does not make them any less deliberate.

---

<sup>58</sup> Examples (43), (44), and (47) are conventional; example (45) is novel; example (44) is indirect metaphor, whereas examples (45) and (47) are direct, thus deliberate.

<sup>59</sup> Corpus studies of metaphor (Santa Ana, 1999, 2002; Catalano, 2016; Catalano et al., 2016; Gatti & Catalano, 2014) resulted in the classification of source domains into dominant, secondary, and occasional – depending on frequency of their appearance in discourse. Dominant metaphors are the most frequent and prevail in the discourse, and their strength lies precisely in the repetition of certain implicit associations (cf. Santa Ana, 2002: 68-76). On the other hand, secondary metaphors appear much less often and with less diversity of linguistic expressions (*ibid.*). Occasional metaphors appear only once or a few times, and it is evident that they "do not seem to be associated with other more commonly used semantic source domains" (*ibid.*, 71). Secondary metaphors are DIGITAL MEDIA USE AS DANGEROUS WATERS and DIGITAL MEDIA USE AS FOOD. Occasional metaphors are DIGITAL MEDIA USE AS RELATIONSHIP, DIGITAL MEDIA USE AS BODY, DIGITAL MEDIA USE AS GAMBLING, DIGITAL MEDIA USE AS SPORTS, DIGITAL MEDIA USE AS EPIDEMIC, CHILDREN'S DEVELOPMENT AS SOIL CULTIVATION, FOCUS/ATTENTION AS VALUABLE COMMODITY, FOCUS/ATTENTION AS PATIENT, and PEOPLE AS MACHINES. This ratio about what dominates within a certain metaphorical framework reveals the worldview advocated in a certain discourse.

Furthermore, those metaphors that are identified as novel are from ADDICTION domain only. As far as the use of deliberate metaphor in this type of discourse is concerned, the findings in our paper show that deliberate metaphor comes in distinct linguistic forms at the linguistic level and conceptual structures at the conceptual level. 71% of metaphors are used deliberately, with the communicative function of changing the recipients' perspective on the issue. Given that alternative metaphors – which would oppose the established negatively connoted metaphors – were identified in the corpus, their more frequent use is strongly recommended.

## Appendix

Table 1: An overview of conceptual domains and metaphorical linguistic expressions in the corpus

Target domain	Source domain	Metaphorical linguistic expressions	total
DIGITAL MEDIA USE	ADDICTION	<i>addiction</i> (51), <i>de-addiction</i> (8), <i>addicted</i> (15), <i>cocaine</i> (27), <i>coke</i> (1), <i>addictive</i> (5), <i>addicts</i> (3), <i>detox</i> (9), <i>relapse</i> (1), <i>toxic</i> (1), <i>hooked</i> (6), <i>heroin</i> (4), <i>junkies</i> (2), <i>'fix'</i> (1), <i>pharmakeia</i> (1), <i>drugging</i> (1), <i>drugs</i> (1), <i>overdose</i> (3), <i>overdosing</i> (1), <i>withdrawal</i> (3)	144
	WAR	<i>fight back</i> (2), <i>pushing</i> (1), <i>push out</i> (1), <i>caught up</i> (1), <i>battle</i> (2), <i>struggling</i> (2), <i>havoc</i> (1), <i>pushing back</i> (1), <i>invasion</i> (1), <i>take on</i> (2), <i>forces</i> (1), <i>invade</i> (1), <i>exploded</i> (1), <i>war</i> (1), <i>struggle</i> (2), <i>blowing up</i> (1); <i>barrier</i> (3), <i>wall</i> (2), <i>penetrating</i> (2), <i>invading</i> (1), <i>taking over</i> (1), <i>taken over</i> (1), <i>victim</i> (1), <i>trigger</i> (1)	33
	DANGEROUS WATERS	<i>dived in</i> (1), <i>resurfaced</i> (1), <i>spill over</i> (1), <i>stem</i> (1), <i>tide</i> (1), <i>unchartered water</i> (1), <i>curb</i> (1)	7
	GAMBLING	<i>a slot machine in Vegas</i> (1), <i>a slot machine</i> (2)	3
	SPORTS	<i>steroids</i> (1)	1
	EPIDEMIC	<i>epidemic</i> (2)	2
	FOOD	<i>smorgasbord</i> (1), <i>consumption</i> (1), <i>peeling</i> (1), <i>calories</i> (1), <i>baked</i> (1)	5
	RELATIONSHIP	<i>break up</i> (1)	1
	BODY	<i>spine of their everyday life</i> (1), <i>seamless backbone of life</i> (1)	2
CHILDREN'S DEVELOPMENT	SOIL CULTIVATION	<i>soil</i> (1), <i>cultivated</i> (2)	3
FOCUS/ ATTENTION	VALUABLE COMMODITY	<i>stealing</i> (1), <i>stolen</i> (1)	2
	PATIENT	<i>heal</i> (1)	1
PERSON	MACHINE	<i>plugged in</i> (2), <i>wired</i> (1)	3
			207

Table 2: An overview of metaphor types according to the three-dimensional model

Linguistic level	Examples from the corpus	total
Indirect metaphors	<i>addiction</i> (47), <i>cocaine</i> (23), <i>addicted</i> (14), <i>heroin</i> (4), <i>junkies</i> (1), <i>addictive</i> (4), <i>de-addiction</i> (8), <i>detox</i> (9), <i>relapse</i> (1), <i>toxic</i> (1), <i>hooked</i> (1), <i>fix</i> (1), <i>pharmakeia</i> (1), <i>drugging</i> (1), <i>overdose</i> (3), <i>overdosing</i> (3), <i>withdrawal</i> (3), <i>battle</i> (1), <i>fight back</i> (2), <i>pushing</i> (1), <i>push out</i> (1), <i>caught up</i> (1), <i>struggling</i> (2), <i>havoc</i> (1), <i>pushing back</i> (1), <i>invasion</i> (1),	181

	<p><i>take on (2), forces (1), invade (1), exploded (1), war (1), struggle (2), blowing up (1), barrier (3), wall (2), penetrating (2), invading (1), taking over (1), taken over (1), trigger (1), dived in (1), resurfaced (1), spill over (1), stem (1), tide (1), unchartered water (1), curb (1), steroids (1), epidemic (2), smorgasbord (1), consumption (1), peeling (1), baked (1), break up (1), backbone (1), soil (1), cultivated (2), stealing (1), stolen (1), heal (1), plugged in (2), wired (1)</i></p>	
Direct metaphors	<p>A IS B structure (1x): We now know that those <i>iPads, smartphones and Xboxes are a form of digital drug.</i></p> <p>A IS LIKE/AS B (11X): Turns out that “brain imaging shows that digital addicts’ brains look like <i>cocaine addicts’</i> brains; <i>Giving your child a smartphone is like giving them a gram of cocaine</i> (2x); Children are <i>falling victim to an addiction</i> that doctors say is <i>as bad as cocaine</i> for their minds – technology; Studies have now shown that <i>tech addiction has the same effect on children’s minds as cocaine</i>; Susan removed John’s tablet, but <i>recovery was an uphill battle with many bumps and setbacks along the way</i>; Technology is the <i>spine of their everyday life</i>; your kid’s brain on Minecraft <i>looks like a brain on drugs</i>; Addiction Center describes how video games <i>trigger</i> the chemical dopamine <i>in the same way addictive drugs can</i>; And that differentiation — <i>very similar to a slot machine in Vegas</i> — is key; ...and the reality is the parents are <i>just as addicted as the children</i>;</p> <p>Extended metaphor (8x): Imagine a <i>drug addiction</i> crisis that I guess you saw only in the movies. <i>It is the same – just without the white foam coming out of their mouth</i>; <i>Tech addiction is ‘digital heroin’ for kids – turning children into screen junkies</i>; <i>lost-in-the-matrix video gamers or Facebook-dependent social media addicts</i>; <i>your kid’s brain on Minecraft looks like a brain on drugs</i>; when you’re giving your kid a tablet or a phone, you’re really giving them a bottle of wine or a gram of coke; <i>I’m going to give you two lines of cocaine instead of three</i>; <i>Screen minutes are like calories. It’s always a surprise when you start adding them up; the same principles that have made gambling addictive.</i> “In psychological terms [it’s] called random reinforcement”... And that’s how these platforms are designed... <i>they’re exactly like a slot machine.</i> Well, the one thing we know is <i>slot machines are addictive.</i></p>	20
Implicit metaphors	<p><i>it</i> (=addiction) (8), <i>was</i> (exploded), <i>can</i> (trigger), <i>it</i> (detox) (6), <i>its</i> (drug), <i>it</i> (digital cocaine), <i>do</i> (addiction taking over)</p>	19
Conceptual level		
Conventional metaphors	<p><i>addiction (51), de-addiction (8), addicted (15), coke (1), addictive (5), addicts (3), detox (9), relapse (1), toxic (1), hooked (6), junkies (2), ‘fix’ (1), drugging (1), drugs (1), overdose (3), overdosing (1), withdrawal (3), fight back (2), pushing (1), push out (1), caught up (1), battle (2), struggling (2), havoc (1), pushing back (1), invasion (1), take on (2), forces (1), invade (1), exploded (1), war (1), struggle (2), blowing up (1), barrier (3), wall (2), penetrating (2), invading (1), taking over (1), taken over (1), victim (1), trigger (1), dived in (1), resurfaced (1), spill over (1), stem (1), tide (1), unchartered water (1), curb (1), a slot machine in Vegas (1), a slot machine (2), steroids (1), epidemic (2), smorgasbord (1), consumption (1), peeling (1), calories (1), baked (1), break up (1), spine (1), backbone (1), soil (1), cultivated (2), stealing (1), heal (1), plugged in (2), stolen (1), wired (1)</i></p>	175

Novel metaphors Communicative level	“ <i>electronic cocaine</i> ” (27), “ <i>digital heroin</i> ” (4), “ <i>digital pharmakeia</i> ” (1)	32
Deliberate metaphors	1) all direct metaphors listed above; 2) all novel metaphors listed above; 3) metaphorical expressions signaled with quotation marks: “ <i>electronic drugs</i> ”, “ <i>fix</i> ”; 4) all expressions from ADDICTION domain (these are made deliberate through constant repetition);	147
Nondeliberate metaphors		60

## Bibliography

- Catalano, T. (2016). *Talking about global migration: implications for language teaching*. New York: Multilingual Matters.
- Catalano, T., & Fox, J., & Vandeyar, S. (2016). Being “in a limbo”: perceptions of immigration, identity and adaptation of immigrant students in South Africa and the United States. *Journal of Language Identity & Education* 15(3), 137-150.
- Gatti, L., & Catalano, T. (2014). The business of learning to teach: a critical metaphor analysis of one teacher’s journey. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*, 183. <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/183>
- Herrmann, B. (2013). *Metaphor in academic discourse. Linguistic forms, conceptual structures, communicative functions and cognitive representations*. Utrecht: LOT.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Krennmayr, T. (2011). *Metaphor in Newspaper*. Utrecht: LOT Dissertation Series.
- Lakoff, G., & Espenson, J., & Schwartz, A. (1991). *Master Metaphor List. Second Draft Copy*. Berkeley: University of California.
- Mujagić, M., & Berberović, S. (2019). The IMMIGRANTS ARE ANIMALS metaphor as a deliberate metaphor in British and Bosnian-Herzegovinian media. *ExELL*, 7(1), 22-51.
- Mujagić, M. (2022). *Metaforički jezički izrazi u britanskome i bosanskohercegovačkome medijskom diskursu o izbjegličkoj krizi*. Bihać: Pedagoški fakultet.
- Partridge, E. (2006). *Origins. A Short Etymological Dictionary of Modern English*. London/New York: Routledge.
- Reijnierse, G., & Burgers, C., & Krennmayr, T., & Steen, G. (2018). DMIP: A Method for Identifying Potentially Deliberate Metaphor in Language Use. *Corpus Pragmatics*, 2: 129-147.
- Santa Ana, O. (1999). ‘Like an animal I was treated’: Anti-immigrant metaphor in US public discourse. *Discourse and Society*, 10(2), 191-224.
- Santa Ana, O. (2002). *Brown Tide Rising*. Austin: University of Texas Press.
- Steen, G., & Dorst, A., & Herrmann, B., & Kaal, A., & Krennmayr, T., & Pasma, T. (2010). *A Method for Linguistic Metaphor Identification*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Steen, G. (2007). Finding Metaphor in Discourse: Pragglejaz and Beyond. *Cultura, lenguaje y representación*, 5, 9-26.
- Steen, G. (2008). The paradox of metaphor: Why We Need a Three-Dimensional Model of Metaphor. *Metaphor and Symbol*, 23, 213-241.
- Steen, G. (2009). Deliberate metaphor affords conscious metaphorical cognition. *Cognitive Semiotics*, 5(1-2), 179-197.
- Steen, G. (2011). From three dimensions to five steps: The value of deliberate metaphor. *Metaphorik.de* 21. 83-110.

Steen, G. (2015). Developing, testing and interpreting Deliberate Metaphor Theory. *Journal of Pragmatics*, 90, 67-72.

Dictionaries:

*Cambridge Dictionary Online*: <https://dictionary.cambridge.org/>

*Collins Cobuild Online Dictionary*: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>

*Longman Dictionary of Contemporary English Online*: <http://www.ldoceonline.com/>

*MacMillan Online Dictionary*: <http://www.macmillandictionary.com/>

*Oxford Dictionary Online*: <https://en.oxforddictionaries.com/>

## **METAFORIČKO OKVIRANJE DJEČJE OVISNOSTI O DIGITALNIM MEDIJIMA U MEDIJSKOM DISKURSU**

*Sažetak*

*Rad istražuje pojavu 'prekomjerne upotrebe tehnologije od strane djece' analizirajući tekstove o ovisnosti djece o digitalnim medijima, kao i tekstove na temu koncentracije i pažnje za koje se smatra da su pogođeni ovom prekomjernom upotrebom tehnologije. Dajući svoje mišljenje o temi, autori članaka pribjegavaju korištenju konceptualne metafore – kognitivnog mehanizma gdje se apstraktniji koncept (ciljna domena) poima pomoću drugog, konkretnijeg pojma (izvorne domene). Autentični jezički podaci otkrivaju upotrebu metaforičkih jezičkih izraza kao što su 'digitalno predoziranje' i 'elektronički kokain', koji šalju uznemirujuću poruku da se djeca 'predoziraju'. Ova detaljna analiza ima za cilj istražiti: (a) vrste metafora (prema trodimenzionalnom modelu analize metafora; cf. Steen et. al., 2010.) u člancima o ovisnosti djece o medijima; (b) da li je metafora OVISNOSTI dominantna i namjerna; (c) koja je njena komunikativna funkcija s aspekta autora, ali i njen retorički efekat na recipijente (osobito roditelje); (d) implikacije njene kombinacije s drugim metaforama unutar rečenice ili odlomka; (e) mogućnost upotrebe alternativnih metafora.*

Ključne riječi: digitalna ovisnost, konceptualna metafora, namjerna metafora, identifikacija metafore

Rajla Kurtović-Kasić<sup>60</sup>  
Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću

*Izvorni naučni rad*  
*Original scientific paper*

# KRAJIŠKI JUNACI U EPSKIM PJESMAMA ĆAMILA KULENOVIĆA

## *Sažetak*

*U fokusu ovoga rada jesu epske pjesme krajiškoga epskoga pjevača Ćamila Kulenovića. Osnovni cilj rada jeste reprezentacija identiteta krajiških epskih junaka; kako su oni predstavljeni u pjesmama Ćamila Kulenovića, njihova psihološka karakterizacija, međuljudski odnosi, odnosi prema ženskim subjektima, te kako se interkulturalnost ispoljava u istim. Također, interpretiranjem Kulenovićevih pjesama, nastoji se dokazati da njegove pjesme pripadaju krajiškoj usmenoj epskoj tradiciji sa njenim posebnostima: epski ambijent, objektivna i subjektivna dimenzija, mejdani, krajiški junaci, svatovi, otmice, upotreba knjige, opisivanja, detaljisanja, klišeizirani počeci i završeci, ustaljene formule, ponavljanja.*

Ključne riječi: usmena književnost, epska pjesma, identiteti krajiških epskih junaka.

---

<sup>60</sup> kurtovic\_14@live.com



## Uvod

Svaki čovjek, kao i svaka zajednica, imaju veliku potrebu arhivirati svoje posebnosti i specifičnosti, pri čemu usmena književnost postaje topos u kojem se njeguje određena originalnost i artikulira kulturalno pamćenje. Kao takva, usmena književnost oslikava tadašnjicu, svakidašnji život ljudi, njihove karaktere, strahove, stremljenja, uzajamne odnose, njihovu religiju, tradiciju, društvena zbivanja, a nama služi kao vremenska karta iz koje sinkrono rekonstruiramo dijahronijsku liniju razvoja određene zajednice i „njene visoke i niske kulture“ (Džafić 2010, 69). Nominalno, epska pjesma unutar cjelokupne usmene književnosti, iako u stihovima, "priča" ono šta je u to vrijeme bilo važno za kolektiv. Ono što je zanimljivo jeste da su epske pjesme i njihovi epski pjevači u Bosni i Hercegovini bili zanimljivi brojnim istraživačima i proučavaocima, i domaćim i stranim, kao što su npr. Milman Parry, Albert Lord, David Bynum, Luka Marjanović, Esad Hadžiomerspahić, Kosta Hörmann, Đenana Buturović, Mirsad Kunić.

U ovome radu će se obratiti pažnja na dvije epske pjesme Ćamila Kulenovića (*Mustajbeg izbavlja Ajku, sestru Crnice Alage* i *Ženidba Vrhovac Alage*) koje su pohranjene u Parryjevoj zbirci, a objavljene u knjizi *Serbo-Croatian Heroic Songs, Volume 14, Bihaćka Krajina: Epics from Bihać, Cazin, and Kulen Vakuf*. U radu će se fokusirati na specifičnosti usmene epske pjesme, posebno na obilježja krajiške epike (epski ambijent, objektivna i subjektivna dimenzija, mejdani, krajiški junaci, svatovi, otmice, upotreba knjige, opisivanja, detaljisanja, klišeizirani počeci i završeci, ustaljene formule, ponavljanja).

Interpretirat će se sam stil i poetika Kulenovićevih pjesama, te kako su konstruirani identiteti epskih junaka, njihovi životi, psihologizacija, uz propitivanje kako ti junaci njeguju identitet mejdandžije, ali i prije svega, sinova i muževa, te kako se prikazuju u ratničkoj, ali i u kućnoj atmosferi. Također, proučavat će se interkulturalni kontekst u Kulenovićevim pjesmama, odnosno kako je izvršena reprezentacija međuljudskih odnosa, kakvi su odnosi između epskih junaka koji se nalaze na "istim", ali i na "različitim" ratnim stranama, te kako je Lika bitna povezica sa drugim kulturama (Džafić, 2022). Naime, interpretacija epskih pjesama ovoga krajiškoga pjevača će se izvršiti ne samo iz ugla usmene književnosti, već iz ugla savremenih naučnih književno-kulturoloških istraživanja.

Za istraživanje ove teme kao osnova za interpretaciju poslužit će studije o usmenoj narodnoj književnosti (Buturović Đenana: *Usmena epika Bošnjaka*, Kunić Mirsad: *Usmeno pamćenje i zaborav*, Šmaus Alois: *Studije o krajinskoj epici*). Pored ovih studija, poslužit će i studija Šehzade Džafić: *Interkulturalni (kon)tekst bosanskohercegovačke interliterarne zajednice*.

Usmena književnost i danas predstavlja vrelo inspiracije za izučavaoce, kritičare i teoretičare usmene tradicije, ali i savremenih naučnih istraživanja. Ovim radom će se pridonijeti proučavanju uopće usmene bosanskohercegovačke i bošnjačke usmene tradicije, ali i krajiške epske pjesme sa svim njenim koloritom. Potvrdit će se da Ćamil Kulenović pripada bosanskohercegovačkoj i bošnjačkoj usmenoj tradiciji, te krajiškoj epskoj tradiciji, te da i on, kao i svi ostali krajiški epski pjevači, donosi lepezu društvenih i kulturnih zbivanja na Krajini, život tih velikih epskih junaka sa svim njihovim vrlinama i slabostima.

## Krajiški junaci u epskim pjesmama Ćamila Kulenovića

Ono što karakteriše epske pjesme jeste fabula, tj. jezikom uobličeno zbivanje, čiji temelj su često povijesne i društvene činjenice iz toga vremena. Međutim, u njima ne zaostaje ni lirska dimenzija, emotivna, ona koja poništava epski narativni kod. Najbolje je reći, da se ta dva vrutka – događajno

i doživljajno, tj. objektivno i subjektivno, dosta uspješno prepliću u epskim pjesmama. Veliku ulogu u recepciji epskih pjesama ima epski pjevač kao centralni subjekt unutar duhovnog etimona pjesme, ali i estetskog i etičkog poimanja izvanjskog konteksta. Stoga nam je važan i profil samih epskih pjevača, koji su učili pjevati od djetinjstva, od svoje rodbine, komšija i drugova. Bili su pozivani da pjevaju u kafanama, na sijelima, pogotovo u vrijeme Ramazana. Također, ono što je bitno za epske pjevače jeste da su veliku pažnju posvećivali slušaocima, ali su zahtijevali da im slušaoci uzvrate – da ih pažljivo i sa interesiranjem slušaju.

Ćamil Kulenović je krajiški epski pjevač koji je rodom iz Kulen Vakufa, mjesta u blizini Bihaća. Bio je iz dobrostojeće porodice, tj. potomak je drevne porodice koja je bila plemićkoga roda. Po zanimanju je bio mlinar. Kada ga je Milman Parry upoznao bio je vrlo mlad, imao je samo 25 godina. Iako je na određen način bilo poželjno da epski pjevači budu nepismeni, Ćamil Kulenović je bio pismen, on je svoje pjesme sam zapisivao, dao je Nikoli nekoliko radnih školskih svesaka koje je Parry objavio u svome izdanju.

Upravo Ćamil Kulenović dvije osnovne dimenzije epske pjesme (događajnu i doživljajnu) vrlo vješto spaja. On je talentiran epski pjevač koji spaja i kolektivni duh i potrebe svoga vremena, ali i vlastiti duh i vlastitu poetiku dosta istančanoga kazivača. On je uz poznate krajiške epske pjevače, kao što su Mujo Velić, Murat Žunić, Ibrahim Nuhanović, dobio značajno mjesto u proučavanju krajiške epske pjesme. U Predgovoru studije *Serbo-Croatian Heroic Songs*, Volume 14, Bihaćka Krajina: *Epics from Bihać, Cazin and Kulen Vakuf* u ediciji Davida E. Bynuma govori se o ovoj četverici iskusnih i vještih pjevača – svi su iz Bosanske Krajine, tj. iz zapadne Bosne. Razlikovali su se unekoliko u pjevačkome stilu, u izvođenju pjesama, u melodiji i ritmu, u pravljenju pauza između stihova, i po tome jesu li pjevači dugih ili kratkih strofa.

Prvenstveno su ovi epski pjevači iz Krajine bili zanimljivi stranim istraživačima (Milman Parry, Albert B. Lord i David E. Bynum) koji su dolazili u Bosnu i Hercegovinu da bi pomno slušali njihova izvođenja, i tako shvatili i istražili usmenu epiku kao autohtonu tradiciju Južnih Slavena, poetiku o samim epskim pjevačima te tradicije, njihovoga stila, tehnike, i naposljetku samih pjesama.

Epske pjesme u centar zbivanja stavljaju epske junake, bez kojih svijet epske pjesme ne bi bio zanimljiv i slojevit. Naime, sve se "vrti" oko epskoga junaka, svi kolektivni i individualni identiteti, njihovi životi, pogledi, stavovi, međuljudski odnosi, odnosi prema vlastitoj zajednici i tradiciji.

I u krajiškim epskim pjesmama krajiški junaci su temelj, imaju fundamentalno značenje. Oni su velike mejdandžije, ratnici na bojnopolju, ali oni su i obični ljudi kod svojih kuća, ili čak i na bojnopolju, oni znaju biti veoma emotivni, slabi na ženska srca ili općenito na srca slabih. Samim time, uokviruju svoje identitete i profiliraju psihološke karakterizacije, opravdavajući veliko mjesto i ulogu koju su im u svojim pjesmama dali pjevači.

Ono što su poznati kritičari izdvojili kao specifičnost krajiške epike, pogotovo Alois Schmaus u svojoj studiji *Studije o krajinskoj epici*, kao što su: tematski okvir - mejdani, otmice, svatovi, zatim uloga žene u društvu, prerašavanja, upotreba knjige, opširnost u davanju opisa nošnje, ustaljene riječi, ustaljeni izrazi, upotreba orijentalizama, sve je zastupljeno i u pjesmama ovoga epskoga pjevača iz zapadne Krajine. Time se još jednom potvrđuje da Ćamil Kulenović pripada bosanskohercegovačkoj i bošnjačkoj, tj. krajiškoj epici.

Kao što je već napomenuto, u ovome radu će se analizirati i interpretirati dvije pjesme Ćamila Kulenovića - *Mustajbeg izbavlja Ajku, sestru Crnice Alage* i *Ženidba Vrhovac Alage*. U fokus će se najprije staviti krajiški junaci u istima, odnosno reprezentacija njihovih identiteta.

U krajiškim epskim pjesmama su najznačajniji epski junaci: Mustajbeg Lički, braća Hrnjice (Mujo i Halil), Alija Đerzelez, Budalina Tale. Naime, u Kulenovićevim pjesmama nezaobilazan je krajiški junak Mustajbeg Lički, te se spominju i Mujo i Halil Hrnjica, i Tale. Uz ovu četvericu glasovitijih,

značajnu ulogu u pjesmama ovoga krajskoga pjevača imaju i sljedeći krajiški junaci: Crnica Alaga, Budimlija Mujo, Mujo bajraktar, Dizdarević Meho, Veiz Šabanaga, Vrhovac Alaga. Svi su oni krajiški junaci kojima mejdan nije stran, on im je temelj života. Tako se Vrhovac Alaga u Kulenovićevoj pjesmi *Ženidba Vrhovac Alage* svojski i junački bori protiv svatova koja je pripremio Golub Latinjanin:

Frcaju glave, od padaju ruke. / Kroz svatove dok protira ždrala / Sedmericu ranom odbranijo, / Sa osam ji' poletila glava. (Parry, Lord i Bynum 1979: 442)

Vješto junaštvo Mustajbegovih vojnika je prikazano je i u Kulenovićevoj epskoj pjesmi *Mustajbeg izbavlja Ajku, sestru Crnice Alage* gdje se bore protiv Rakičića Pavla i Zadranjina bana. I tu krajiški junaci pobjeđuju i dokazuju da su prave mejdandžije.

Naime, u obje pjesme Čamila Kulenovića (*Mustajbeg izbavlja Ajku, sestru Crnice Alage* i *Ženidba Vrhovac Alage*) krajiški junaci se bore protiv suprotnih strana. Oni su složni međusobno, oni su pravi prijatelji, pomažu jedan drugome, i cijela Krajina se "diže" da pomogne svome Krajišniku, kao što je u pjesmi *Mustajbeg izbavlja Ajku, sestru Crnice Alage*. Svi su uz Crnicu Alagu da mu pomognu da izbavi svoju sestru Ajku iz sužanjstva i da osvoji svoju dragu Anu, kćerku ljutoga neprijatelja Rakičića Pavla. Također, i u Kulenovićevoj pjesmi *Ženidba Vrhovac Alage*, najprije Veiz Šabanaga bez razmišljanja odlučuje ići na "ravno Primorje" sa svojim prijateljem Vrhovac Alagom, da Alaga uzme svoju dragu Milu, kćerku isto velikoga neprijatelja Goluba Latinjanina, a kasnije im se u toj borbi pridružuju i ostali borci sa "široke Like".

Ovdje je bitno napomenuti koliko je bitna sloga i zajedništvo na čijem čelu je poznati krajiški epski junak Mustajbeg Lički. U krajiškim epskim pjesmama Mustajbeg Lički je krajiški epski junak koji je zapovjednik Krajine. On je poglavar Krajine i Krajišnika, on sakuplja i predvodi svoje mejdandžije: *Mustaj-beg je najveći autoritet Like i Krajine, graničar i zapovjednik koji stoluje na Udbini*. (Kunić 2012: 56)

Upravo i u pjesmama Čamila Kulenovića, Mustajbeg sjedi u mejhani, i prikuplja svoje Krajišnike borce:

Sastali na sastanak Turci / Po prilici na širokoj Lici, / Na Udbinu u begluk mejhani, / U begluku ajan Mustajbega. / Mejhana je puna Udbinjana. / U vrh tole beže Mustajbeže, / Sjedi beže kod džamli pendžera. (Parry, Lord i Bynum 1979: 387)

Naime, Mustajbeg sa svojim Udbinjanima u mejhani razgovara o svemu, ali ponajviše oni razgovaraju o svome junaštvu, kao što se primijeti u pjesmi *Mustajbeg lički izbavlja Ajku, sestru Crnice Alage*:

Duhan puše, mrku kahvu srču. / O svačem su eglen zametnuli... / Piće šiju, ko kad prolvaju. / O svačem eglen otvaraju, / Ponajbolje o junaštvu svome. / Svaki sebe i svog ata fali (Parry, Lord i Bynum 1979: 387. i 388)

U svakoj borbi Mustajbeg je onaj koji zapovijeda i predvodi svoje Udbinjane. On ih motivira na akciju, ulijeva im samopouzdanje kada se bore protiv Rakičića Pavla, Zadranjina bana i njihovih boraca:

Dobro znadi, Zadranjine bane, / Vjeremiji pofaćati nećeš / Dok je glave ličkog Mustajbega! (Parry, Lord i Bynum 1979: 414)

Ovaj krajiški junak, kao i inače u krajiškim epskim pjesmama, i u Kulenovićevim pjesmama, ne zaboravlja svoje borce ni poslije postignute borbe. On sakuplja i šehide i ranjenike:

Kad Mustajbeg iskupijo vojsku. / Sve šehite beže pokopao, / Ranjenike na sale podigo... / Svakom beže pravo podilijo. (Parry, Lord i Bynum 1979: 416)

I u pjesmi *Ženidba Vrhovac Alaga* Mustajbeg je osoba koja ima najveću funkciju u Krajini, on je veliki autoritet Krajine. Naime, Dizdarević Meho i Durutačić Ibri idu Mustajbegu "dati haber" da se cijela Lika i Krajina skupe, da idu pomoći njihovim junacima – Vrhovac Alagi i Veizu Šabanagi.

U obje Kulenovićeve epske pjesme, Mustajbeg ostaje do kraja sa svojim saborcima, on je i u dobru i u zlu sa svojim junacima.

Pored Mustajbega, u Kulenovićevim krajiškim epskim pjesmama ističu se braća Mujo i Halil Hrnjica, te Tale Ličanin. Mujo i Hali Hrnjica su glavni vojnici, oni koji su prvi, tek za njima dolaze ostali. I u njegovim pjesmama oni su glasoviti po svome junaštvu, po svojoj hrabrosti. U krajiški epskim pjesmama Halila često nazivaju "gojeni Halil", što je njegov nadimak od djetinjstva. Po tim istim nadimkom je nazvan i u pjesmama Čamila Kulenovića. Tale Ličanin i Rade Đurđević su krajiški junaci koji su od pomoći Mustajbegu Ličkom, oni se prerušavaju u popove da bi lakše bili primljeni na neprijateljskoj strani.

Inače, u krajiškim epskim pjesmama se lahko može zamijetiti da je Bosna i Hercegovina uvijek bila na razmeđu svjetova, na granici, a tu su se dešavale krvave borbe, ali i lijepa prijateljstva i lijepe ljubavi, što potvrđuju i Kulenovićeve pjesme. U njima su prikazana neprijateljstva, borbe i sužanjstva između ljudi sa "široke Like" i ljudi sa "ravnoga Primorja". Međutim, ovdje se dešavaju i velike ljubavi i prijateljstva. Bosna i Hercegovina je oduvijek bila otvorena za saradnju, za interkulturalni dijalog, o čemu svjedoče već i usmena epska književnost.

Interkulturalni dijalog bi za rezultat trebao imati bogatije književne zajednice jer se na taj način književnost otvara dijeleći, a ujedno i primajući druga iskustva. Posebno je koncept interkulturalne književnosti pogodan za južnoslavenske književnosti koje, pored zajedničkih iskustava koje su stekla ranije, mogu doprinijeti boljoj kulturnoj, odnosno književnoj saradnji i vlastitoj nadogradnji (Džafić 2015: 27).

Upravo u pjesmi *Mustajbeg lički izbavlja Ajku, sestru Crnice Alage* primijeti se kako Ana, kćerka Rakičića Pavla, i Fata, Turkinja koju je on zarobio, sjede skupa u čardaku. Kada su Crnica Alaga i Mujo bajraktar došli do toga čardaka, Ana Crnici Alagi obećava da nikome drugome, osim njemu, neće otvoriti vrata. Ona vjeruje *drugačijem*, onome koji je neprijatelj njenoga oca.

Lipa Ana agi odgovara: / "Dušo Ale, iznad glave lale! / Evo ti je vira Aničina, / Evo ti je vira Aničina, / Nikom neću vrata otvarati / Dok ne poznam tebe prid čardakom. (Parry, Lord i Bynum 1979: 412)

Tu vjernost Alagi je Ana održala, te je njihova ljubav kulminirala brakom. Bitno je voljeti se i razumjeti bez obzira na životne prepreke.

Također, pjesma *Ženidba Vrhovac Alage* bez obzira na postojeća neprijateljstva i krvoprolića, "isijava" i razumijevanjem *drugoga, drugačijega*. Zaljubili su se lijepa Mila Golub Latinjanina i krajiški junak Vrhovac Alaga sa "široke Like". Ali njihovu ljubav onemogućava njen otac, on ne želi da je oženi sa Alagom, sa *drugačijim*. Međutim, ta velika ljubav pobjeđuje prepreke, i oni na kraju bivaju skupa, kao i njena drugarica Jela i Veiz Šabanaga. U ovoj pjesmi je bitno napomenuti da dvije kćerke Čurković Ilije – Jaga i Mara, znaju da su Alaga i Šabanaga prerušeni, ali ih ne izdaju – one nisu na strani *svoga*. One su na strani ljubavi. Ali njihov otac Čurković Ilija izdaje krajiške junake Vrhovac Alagu i Veiz Šabanagu, jer je on na strani *svoga*, na strani Golub Latinjanina. Zaključno je da ustvari ne postoje podjele na *moje* i *tvoje*, već samo različiti pogledi na život pa bez obzira koja strana bila u pitanju.

Epske pjesme, pored reprezentacije muških subjekata, odnosno epskih junaka, donose i reprezentaciju ženskih subjekata. U obje epske pjesme krajiškoga epskoga pjevača Čamila Kulenovića primijete se stihovi koji prikazuju emotivnost ženskih subjekata.

U pjesmi *Mustajbeg lički izbavlja Ajku, sestru Crnice Alage*, kada krajiški junak Mujo bajraktar opisuje Anu, koristi dosta nježne riječi da što ljepše i uvjerljivije opiše žensku ljepotu. Može se primijetiti da su i junaci od mejdana slabi na žensku ljepotu:

Ja kakva je Ana Rakičića! / Lice joj je baško žarko sunce, / Podvoljčina baško misečina, / Obrvice smora pijavice, / Trepavice krila lastavice. // Dva joj oka dva vrela studena, / Dva obraza dva đula rumena, / Medna usta kutija šećera, / Bili zubi dva niza bisera. (Parry, Lord i Bynum 1979: 396)

I u pjesmi *Ženidba Vrhovac Alage* Ćamil Kulenović koristi "tanahnije" stihove kada opisuje Milu, odnosno atmosferu u kojoj ona boravi.

Da gledamo kičenu divojku, / Lipu Milu Golub Latinjina... / U odaji sidi Latinkinja. / Prema sebi đerđef iz herila. /

Stati veme od biljura bilo, / Usovine od šimširovine. / Razapela venedičko platno. / U ruci joj igla pozlačena. / Iglom boca, a zlato provlači, / Đunla zlato po bijelu platnu. (Parry, Lord i Bynum 1979: 437)

Ipak, pored svoje tanahnosti, sjedenja u čardaku i iščekivanja sudbine, žena u Kulenovićevim pjesmama nije samo statična figura trpljenja. Kao što je uobičajeno u krajiškim epskim pjesmama, i u njegovim pjesmama, žene postaju aktivne, preuzimaju inicijativu u svojim životima. Primjer su majka Fatina, Fata i Ana iz pjesme *Mustajbeg lički izbavlja Ajku, sestru Crnice Alage* i Mila i Jela iz pjesme *Ženidba Vrhovac Alage*.

Dovodi se do zaključka da ženski subjekti (njihove majke, te voljene djevojke: Ana, Fata, Mila, Jela) služe za reprezentaciju muških subjekata – krajiških junaka. Pomoću njihovih majki i ljubav može se uvidjeti koliko su osjećajni veliki epski krajiški junaci.

Ma koliko krajiški junaci bili surovi u borbama, oni imaju veliku ljubav i poštovanje prema svojim majkama, i generalno prema univerzalnoj figuri majke. Tako su se krajiški junaci sažalili nad Fatinom majkom čija je jedinica Fata bila sedam godina u sužanjstvu kod Rakičića Pavla. Mustajbeg i ostali Udbinjani odlučuju da je izbave iz sužanjstva. Također, Vrhovac Alaga i Veiz Šabanaga prije polaska u "ravno Primorje" da dovedu Milu, odlaze Alaginoj majci od koje traže blagoslov.

U obeje ruke poljubiše, / Starka njima hair dovu daje: / "Haj'te, dico, hajirli vam bilo! (Parry, Lord i Bynum 1979: 432)

Krajiški junaci su slabi na žensku suzu i na žensku ljepotu. Čuvši za ljepotu Aninu, svi junaci se žele boriti da bi zadobili lijepu Anu. Pored toga što su veliki ratnici, oni imaju i svoj dom, svoje majke, ljube, svoje potomstvo.

Vrhovac Alaga, poznati "junak od mejdana" biva potišten jer već nekoliko puta pokušava otići po dragu Milu, ali tek se četvrti put uspijeva ratiti kući sa voljenom Milu. Uprkos svome junaštvu i velikim podvizima, on je bio tužnoga srca i potištenoga lica sve dok nije oženio onu koju voli.

U krajiškim epskim pjesmama se velika pažnja pridaje nošnji junaka, te njihovom odnosu prema konju. Junaci se često moraju i prerusavati, tj. oblačiti "kaursko" odijelo da ne bi bili prepoznati od strane neprijatelja. U svojoj studiji *Usmeno pamćenje i zaborav. Krajiška epika i njeni junaci* Mirsad Kunić navodi da krajiški junaci znaju uživati i u raskošnoj odjeći i u bogatome nakitu, te da je maskiranje jedno od velikih obilježja krajiške epike, jer je uslovljeno životom na granici te potrebom za prelaženjem preko iste. Međutim, najjače oružje epskih junaka je njihov konj. Dobar at je od velikoga značaja i velike pomoći svakom krajiškom junaku.

Junaku je konj preči i od brata, najbliži drug, brat može, a konj ne može izdati... Bliskost između junaka i njegova konja tolika je da konj postaje subjekt koji poprima ljudske osobine. (Kunić 2012:79)

Krajiški junaci uživaju u društvu, veliku pažnju posvećuju i dobrom jelu i piću, te veselju i svatovima, a danasve prema svojoj tradiciji i običajima. Na "širokoj Lici" se junaci međusobno selame, dok se u "ravnom Primorju" pozdravljaju. Jedan veoma bitan detalj u pjesmama ovoga

krajiškoga pjevača iz Kulen Vakufa jeste da junaci traže pomoć od Boga, čak klanjaju dva rekata namaza prije borbe.

Specifičnost krajiške epike jeste i upotreba stajaćih riječi i izraza, što i u kazivanju Ćamila Kulenovića nije izuzetak: *široka* Lika, *ravno* Primorje, *lipa* Mila, *lipa* Ana; *Allah rabum na svačem ti fala*, *Malo vrime, ni dugo ne bilo*, *Bože mili, na svemu ti fala...* Također, Kulenovićeve krajiške epske pjesme obiluju nepravilnim, nestandardiranim oblicima riječi, arhaizmima i orijentalizmima: *vira, nevira, pobro, nemere,*; *dečerma, kalčine, serdari...*

Odnos kazivača i zapisivača je jako bitan u krajiškim epskim pjesmama. Svaki epski pjevač voli da se sluša i da zna da ga poštuju slušaoci. I Ćamil Kulenović je svjestan svoga znanja i zanata i voli da uživa u tome ugledu.

Krajiški junaci u pjesmama Ćamila Kulenovića ne izlaze iz "normi" svake krajiške epske pjesme. Prikazani su kao velike mejdandžije, ali i kao obični ljudi koji žive i obične, svakodnevnne živote, koji se raduju, ali i tuguju. Oni koji su ustvari samo ljudi. Time su i heroizirani, ali i deheroizirani.

## Zaključak

Usmeno pjesništvo, a samim time i epske pjesme su se dokazale kao slika jedne kulturne duhovnosti, jednoga društvenoga miljea. One prikazuju tadašnju društvenu zbilju i svakidašnjicu. Naime, epski pjevač Ćamil Kulenović, rodnom iz Krajine, se dokazao kao nadaren kazivač epskih pjesama u kojima je vješto spojio kulturu svoga vremena i sopstveni pripovjedački stil. Pjesme ovoga krajiškoga pjevača su se iščitavale u svjetlu usmene književnosti i savremenih naučnih istraživanja, čime su još jednom potvrdile postojanje krajinskoga tipa epike sa svojim specifičnostima. U Kulenovićevim pjesmama je u prvome planu mejdan, odnosno profiliranje epskih junaka (Mustajbeg, Mujo Hrnjica, Halil Hrnjica, Crnica Alaga, Tale Ličanin, Mujo bajraktar, Dizdarević Meho, Šabanaga, Vrhovac Alaga) kroz borbe i pokazivanje junaštva na bojnom polju. Međutim, većina ovih epskih junaka se možda još istančanije prikazuje kroz tanahnije strane, putem ljubavi i samilosti prema ženskim subjektima u ovim pjesmama. Ono što se može zaključiti jeste da u pjesmama Ćamila Kulenovića tema žene, svatova, otmice te sužanjstva imaju posebnu ulogu, što je pored mejdana, velika tematska okupacija u krajinskoj epici. Osvjetljavanju karaktera i osobnosti krajiških epskih junaka u njegovim pjesmama najbolje pridonose upravo žene kao majke, ali i kao ljube i drage, kao što su: Ana i Ajka, Mila i Jela, Jaga i Mara). Pomoću ženskih uloga vrši se i razobličavanje epskocentričnoga pogleda na muški svijet tih krajiških epskih junaka. I također, prikazuje se patrijarhalni kod života tadašnjih žena, ali i razobličavanje i toga koda kada žene počinju biti hrabrije od samih muškaraca.

Ono što je bitno za pjesme ovoga krajiškoga kazivača, jeste da se one ispoljavaju i u interkulturalnom kontekstu. Ove pjesme svjedoče o Bosni i Hercegovini, tačnije Krajini, kao poprištu različitih svjetova, duhovnih sokova, tradicija i običaja. Svjedoče o međuljudskim odnosima unutar *iste* sredine, ali i unutar *različitih* sredina.

Zaključno slijedi da Ćamil Kulenović pripada bosanskohercegovačkoj i bošnjačkoj, tj. krajiškoj epskoj tradiciji, jer za svoju tematsku okosnicu koristi mejdane, otmice i svatove, u centar pjesama stavlja ženu kao aktivnu figuru istih, koristi mnogobrojna detaljnja opisivanja junakove nošnje i oružja, motiv knjige, upotrebu paralelnih radnji, upotrebu arhaizama i orijentalizama.

Kao i svako usmeno djelo, svaka usmena epska pjesma, tako i epske pjesme Ćamila Kulenovića svjedoče o postojanju jednoga vremena i jednoga društva u svoj njegovoj sveobuhvatnosti. U sebi posjeduju dvije dimenzije: događajnost i doživljajnost. Upravo ova druga – doživljajnost – u sebi nudi more inspiracija, ideja, duhovnih etimona, univerzalnih poruka, koje svaki čovjek može unjediti i naučiti život u svim njegovim moralnim vrijednostima.

## Literatura

### Primarni izvori

1. *Serbo-Croatian Heroic Songs*. Collected by Milman Parry, Alber B. Lord and David E. Bynum, Volume 14, Bihaćka Krajina: Epics from Bihać, Cazin and Kulen Vakuf (1979), Edited with Prolegomena and notes by David E. Bynum, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

### Sekundarna literatura

1. *Bošnjačka književnost u književnoj kritici – usmena književnost*, knjiga II (1998), priredili Đ. Buturović i M. Maglajlić, Sarajevo: Alef.
2. Burzynska, Anna / Markowski, Michal Pawel (2009): *Književne teorije XX vijeka*, Beograd: Službeni glasnik.
3. Buturović, Đenana (1995): *Usmena epika Bošnjaka*, Sarajevo: Preporod.
4. Džafić, Šeherzada (2015): *Interkulturni (kon)tekst bosanskohercegovačke interliterarne zajednice*, Sarajevo: Dobra knjiga.
5. Džafić, Šeherzada (2022): Topos Like od faktografskog zavičaja do fikcionalnog utočišta. *MemorabiLika*, Volume 5/1, Pg. 115-128.
5. Hörman, Kosta (1996): *Narodne pjesme Bošnjaka u Bosni i Hercegovini I-II*, Sarajevo: Preporod.
6. Kunić, Mirsad (2012): *Usmeno pamćenje i zaborav. Krajiška epika i njeni junaci*, Tešanj: Biblioteka "Gradina" Knjiga 66.
7. Kunić, Mirsad (2004): *Epski junak Budalina Tale*, Tuzla: BOSNIA ARS.
8. Kovač, Zvonko (2001): *Poredbena i/ili interkulturna povijest književnosti*, Zagreb: Hrvatsko
9. Schmaus, Alois (1953): *Studije o krajiškoj epici*, Zagreb: Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti.

### Tekstovi

1. Hajdarević, Hadžem: *Krajiška epika i njezin epski ambijent*. U: *Krajiške epske pjesme* (1998), Bihać: NITP "Bošnjak", BIBLIOTEKA KLJUČANIN, priredio Nevzet Veladžić.

### Jedinice iz časopisa

1. Grosz, Elizabeth (2002): "Preoblikovanje tijela." U: *Treća*, 1, Zagreb: Centar za ženske studije, str. 6-25.
2. Džafić, Šeherzada (2010): Utjecaj usmene narodne književnosti na razvoj popularne i visoke kulture, Sarajevo, *Odjek*, LXIII, 4, str. 68-71.
3. Krnjević, Hatidža (1982): "O narodnim pjesmama." U: Amira Idrizbegović (ur.) *Narodne pjesme. Lirske, lirsko-epske, epske*, 3. izdanje, Sarajevo: IRO "Veselin Masleša", OO Izdavačka djelatnost, str. 5-33.
4. Kovač, Zvonko (2005): "Kanon u 'međuknjiževnim zajednicama' i interkulturna povijest književnosti." U: *Sarajevske sveske*, Sarajevo, broj 8-9.
4. Siksu, Helen (2006): "Smeh meduze." U: *ProFemina*, 43-45, Beograd: Fond B92, str. 67-81.
5. Šovolter, Ilein (2001): "Žensko stvaralaštvo i ženska kultura." U: *ProFemina*, 25-26, Beograd: Fond B92, str. 159-166.

## KRAJISNIC HEROES IN THE EPIC SONGS OF ĆAMIL KULENOVIĆ

### Summary

*This paper focuses on the epic poem by Ćamil Kulenović, the epic poet from Krajina. We will emphasize the presentation of identities of the epic heroes of Krajina in Ćamil Kulenović's poems; how they are presented in his poems, their psychological characterization, interpersonal relationships, relationships to female subjects, as well as how interculturalism is manifested in them. Furthermore, the interpretation of Kulenović's poems will prove that his poems belong to the oral epic tradition of Krajina with its specificity: epic ambience, objective and subjective dimension, duels, Krajina heroes, weddings, abductions, use of books, describing, detailing, clichéd beginnings and endings, established formulas, repetitions.*

**Keywords:** *oral literature, epic poem, the identities of epic poet from Krajina, interculturalism*



DOI: 10.52580/issn.2232-8556.2023.13.13.201

UDK: 81'38:821.163.4(497.6) 821.163.4(497.6)

Ćopić (B)

Sanja Merzić<sup>61</sup>  
Nastavnički fakultet  
Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru

*Pregledni naučni rad  
Review scientific paper*

## JEZIČKO-STILSKE OSOBINE DJELA „MAGAREĆE GODINE“ BRANKA ĆOPIĆA

Sažetak

*Predmet analize su jezičko-stilske osobine djela „Magareće godine” Branka Ćopića. Objavljeno 1960. godine, ovo djelo predstavlja priču o odrastanju, drugarstvu, prvim ljubavima, školovanju i dječaćkim nestašlucima. Analiza je izvršena na fonostilističkom, morfostilističkom, leksikostilističkom i semantostilističkom nivou. Na nivou fonostilistike uočeno je prisustvo figura oduzimanja (sinkope i apokope) te figure dodavanja (paragoge). Upotreba ovih figura je u funkciji karakterizacije likova te upućuje na lokalnu, najčešće provincijalnu i žargonsku upotrebu jezika. Na morfostilističkom nivou uočena je učestala upotreba aorista. Iako bi se ovaj glagolski oblik mogao zamijeniti perfektom, aorist je ipak stilski mnogo izražajniiji. Ćopić ga koristi za brzo izmjenjivanje radnji; prikazivanje iznenadnih i živih dešavanja, ali i na kraju ili početku upravnog govora. Na nivou leksikostilistike, učestala je upotreba deminutiva, augmentativa, uzvika i onomatopeizama. S obzirom da djelo pripada književnosti za djecu, upotreba ekspresivne leksike u funkciji je prikazivanja onog što je u djeci drago, milo, strašno, malehno, veliko, smiješno ili čudesno. Također, na ovom nivou uočavamo i mnoštvo nadimaka, što je ponovo specifično za djela iz književnosti za djecu. Nadimci nastaju ili skraćivanjem vlastitih imena i prezimena, te na osnovu neke fizičke karakteristike ili ponašanja nosioca nadimka. Najčešće su pozitivne konotacije, mada se javljaju i oblici negativnog značenja. Među leksičko-sintaksičkim figurama uočena je upotreba: anafore, retoričkog pitanja, reticencije, elipse, kumulacije, sinatrezma, distribucije i palilogije. Na nivou semantostilistike naročito je česta figura poređenje kojom Ćopić oživljava iskaz i konkretizira apstraktno, a često je u funkciji stvaranja humorističnog efekta. Osim ove figure, uočena je figura hiperbola. Semantičkim figurama, zajedno s elipsom i palilogijom Ćopić predstavlja i oživljava dječiji govor, a djelo čini bliskim onima kojima je namijenjeno. Jezičko-stilska analiza Ćopićevog djela „Magareće godine” pokazala je da je djelo bogato sredstvima ekspresivne leksike, leksičko-sintaksičkim i semantičkim figurama, oblicima aorista te fonetsko-fonološkim figurama oduzimanja i dodavanja.*

---

<sup>61</sup> e-mail: sanja.merzic@unmo.ba

Ključne riječi: jezičko-stilska analiza, „Magareće godine“, Branko Ćopić.

## Uvod

Rad „Jezičko-stilske osobine djela „Magareće godine“ Branka Ćopića analizira jezik navedenog romana na nivou fonostilistike, morfostilistike, leksikostilistike i semantostilistike s ciljem sveobuhvatne analize stila i jezika ovog bosanskohercegovačkog pisca na nivou spomenutog romana. Motivacija za istraživanje pronađena je u bogatstvu Ćopićevog jezičkog izraza na svim prethodno spomenutim nivoima analize te nedostatku jezičko-stilskih istraživanja Ćopićevog djela i istraživanja ovog tipa u oblasti književnosti za djecu.

Hipoteze rada su:

- a) pretpostavljamo da se djelo „Magareće godine“ na nivou fonostilistike odlikuje figurama oduzimanja i dodavanja.
- b) pretpostavljamo da je na nivou morfostilistike najekspresivnije vrijeme aorist, kojim se Ćopić koristi za brzo smjenjivanje radnji, prikazivanje iznenadnih i živih događaja.
- c) pretpostavljamo da se na nivou leksikostilistike djelo odlikuje bogatstvom emocionalno-ekspresivne leksike, leksičko-sintaksičkim figurama te specifičnom upotrebom nadimaka.
- d) pretpostavljamo da na nivou semantostilistike djelo odlikuje stilska figura poređenje kojom Ćopić oživljava iskaz, stvara slikovitost i humor.

„Narativno-stilski literarizirana autobiografija“, kako djelo *Magareće godine* naziva autorica Kos-Lajtman, A. (2018), je roman koji svjedoči o Ćopićevim dječaćkim danima provedenim u bihačkoj gimnaziji. To su godine odrastanja, prvih značajnih prijateljstava i prvih ljubavi, vrijeme nestašluka i upoznavanja sebe i sredine. Roman počinje događajem iz 1942. godine kada se Ćopić, stojeći ispred sada opustjele škole (internata, konvikta), prisjeća školskih drugova, žamora i dječaćke trke i obećava da će jednog dana ispričati najmilije uspomene iz tog perioda života. Dalji tok radnje nas odvodi u Ćopićeve školske dane i prati period tzv. magarećih godina, dječije vedrine, razigranosti i želje za pustolovinom. Kraj romana nas vraća u ratnu 1942. godinu i ponovo smješta ispred konvikta, ali nestalo je buke i radosti dječijih dana; završile su magareće godine, završilo je djetinjstvo, nastupilo je odrastanje, a ostala je samo sjeta za onim što je bilo i nada da će se vratiti živ iz rata.

Pričajući priču o odrastanju, govoreći o grupi dječaka koji dolaze u Bihać na školovanje iz okolnih mjesta, ali i samog Bihaća, Ćopić poseže za leksikom koja odlikuje taj prostor.<sup>62</sup> U dijelovima romana gdje se Ćopić javlja kao pripovjedač, on poseže za standardiziranim oblicima, ali tamo gdje je i on jedan od likova ili gdje radnja uključuje njegove školske prijatelje/neprijatelje, razbojнике, školskog čuvara, leksika je teritorijalno obilježena. Naročito je to vidljivo na fonostilističkom nivou, u oblicima ostvarenim stilskom figurom paragogom, na leksikostilističkom nivou u oblicima uzvika, a posebno na morfostilističkom nivou (u tvorbi specifičnih oblika glagola i pridjeva).

---

<sup>62</sup> Analizirajući leksiku djela „Bašta sljezove boje“, prof. Enisa Gološ navodi da je Ćopić „pisao ono što je osjećao svim svojim bićem, a govorio je iz dubine duše ljudi svoga zavičaja“. Isto možemo primijetiti u djelu „Magareće godine“.

Više u radu „Neke posebnosti leksike u djelu „Bašta sljezove boje“. U: Tošović, Branko (2018). *Ćopićeva poetika zavičaja* (str. 275- 285). Graz: Institut für Slavistik der Karl-Franzens-Universität Graz; Bihać: Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću, Kantonalna i univerzitetska biblioteka Bihać.

Ćopić često poseže za oblicima aorista, koji i jeste obilježje književnoumjetničkog stila. Naročito je čest oblik pripovjedačkog aorista kojim se pisac služi za brzo smjenjivanje radnji i za oživljavanje trenutka dešavanja radnje. Radnje iskazane aoristom događaju se iznenada te stoga privlače i zadržavaju pažnju čitalaca. No, uloga aorista u Ćopićevom djelu nije samo stilističke prirode. U djelu „Magareće godine“ ga posmatramo i kao vrijeme koje je bilo znatno učestalo u prošlosti, u vremenu dešavanja ove priče, te se koristilo za iskazivanje prošlih radnji znatno više od perfekta (koji je danas preuzeo ulogu osnovnog vremena za iskazivanje prošlosti).

Na leksikostilističkom nivou djela istraživali smo prisustvo i stilsku funkciju emocionalno-ekspresivne leksike, leksičko-sintaksičkih figura i oblike nadimaka. Emocionalno-ekspresivnom leksikom se ističe govornikov subjektivni stav prema nekome ili nečemu. Na nivou emocionalno-ekspresivne leksike posmatrali smo upotrebu deminutiva, augmentativa, uzvika i onomatopeizama. Deminutivi i augmentativi imaju osnovno i dodatno značenje. Dodatno značenje može biti meliorativno, što je slučaj s deminutivima u Ćopićevom djelu, i pejorativno, što je slučaj s augmentativima. Učestalost upotrebe ovog sloja leksike pripisujemo tome što je u pitanju djelo iz književnosti za djecu ispunjeno leksemama koje izražavaju radosti i strahove dječijeg svijeta. S istim ciljem Ćopić upotrebljava uzvike, naročito eksklamacije koje su u službi izražavanja raznih emocionalnih stanja. Znatno je manje oblika interjekcija koji služe za tjeranje ili mamljenje životinja. No tamo gdje ih pisac upotrebljava da bi se njima obratio čovjeku, imaju znatno veću stilsku vrijednost. Dok deminutivi i augmentativi uglavnom stvaraju emocionalnu podlogu djela, slikovitost i ekspresivnost se grade onomatopeizmima. Oni stvaraju zvukovni okvir djela tako što prenose zvukove iz prirode, ali i nama bliske sredine. Dosta su čest sloj leksike u ovom Ćopićevom romanu, a najčešće ih susrećemo u scenama koje prikazuju nestašluke dječaka. Nadimci čine još jedan sloj leksike Ćopićevog djela. Česti su u djelima dječije književnosti, ali i književnosti namijenjene odraslima. Najčešće izražavaju naklonost i simpatiju prema nosiocu nadimka, ili bliskost između dvije osobe. Nadimci u Ćopićevom djelu uglavnom su nastali na osnovu fizičkih karakteristika i ponašanja. Obično su pozitivno motivisani i izraz prijateljskih odnosa. Tamo gdje imaju negativnu konotaciju, označavaju neprijatelja ili osobu koja nije nosilac lijepih osobina. Ćopić poseže i za mnoštvom leksičko-sintaksičkih i dvije semantičke figure. One su uglavnom u funkciji prikazivanja određene emocije, oživljavanja toka pripovijedanja, prikazivanja humorističnog događaja i stvaranja slikovitosti. Naročito su česte figure poređenje, palilogija i reticencija koje možemo posmatrati i kao Ćopićev stilski postupak u ovom djelu.

### **Fonostilistički nivo analize**

Na ovom nivou analize predmet istraživanja bile su fonetsko-fonološke figure. Ova vrsta figura nastaje procesima dodavanja (adiectio), oduzimanja (detractio), premještanja (transmutatio) i zamjenjivanja (imutatio). Analizom romana „Magareće godine“ uočili smo oblike figura dodavanja i figura oduzimanja. Figure dodavanja nastaju postupkom dodavanja novog elementa postojećoj jezičkoj jedinici, a čine ih proteza, epenteza i paragoga (figure nastale dodavanjem fonema na početku, u sredini ili na kraju riječi). Figure oduzimanja, kao što im ime kaže, nastaju postupkom oduzimanja jezičkog elementa iz postojeće jedinice, a grupi ovih figura pripadaju afereza, sinkopa i apokopa, odnosno figure oduzimanja fonema na početku, u sredini i na kraju riječi.

Marina Katnić-Bakaršić navodi da ove figure „primarno imaju ludičku funkciju, funkciju poigravanja jezikom, stvaranja kalambura i slično“ (2001: 310), a Pranjković, citirajući Zimu, navodi da su neke provincijalizmi, a da neke nastaju iz metričkih razloga (<https://stilistika.org/stiloteka/rasprave/165-stilske-figure-i-gramatika>).

Paragoga je figura dodavanja fonem(a) na kraju riječi. Česta je u usmenoj književnosti, prozi i lokalnim govorima. S obzirom da jednu, a ujedno i najbrojniju skupinu likova Ćopićevih „Magarećih godina“ čine obični, često neškolorani ljudi, ljudi sa sela, djeca koja tek prolaze kroz proces školovanja, pisac upotrebom ove stilske figure karakterizira likove i sredinu u kojoj žive te upućuje na lokalnu, najčešće provincijalnu i žargonsku upotrebu jezika. Npr.

- a) „*Deder*, Mile, molim te, pripazi mi ovoga moga nećaka.“ (MG: 4)
- b) „Ej, ti, *vidider* brzo ima li dodataka, ja ću te udariti ko mačku.“ (MG: 5)
- c) „Aha, neko antidržavno pisanje! *Ovamoder* taj tefter! (MG: 61)
- d) „*Probajder* ovo mesence. (MG: 91)
- e) „Neću više nikad, *nikadarce*“ (MG: 101)

Primjećujemo da su oblici peragoge najčešće nastali dodavanjem starije čestice *der* na oblik glagola, priloga ili riječce.

Figure oduzimanje prisutne u Ćopićevom djelu su sinkopa i apokopa. Kao i paragoga, i ove stilske figure su u funkciji karakteriziranja likova. Za njima likovi, najčešće dječaci, posežu radi lakšeg i bržeg izgovora. Oblike sinkope uočavamo u obliku 2. lica množine imperativa: „*Drž'te* ga! *Drž'te* toga maloga!“ (MG: 3) ili „*Drž'te* ga, evo Krste!“ (MG: 10), a oblike apokope najčešće u oblicima riječca, veznika te u nekoliko oblika 2. lica jednine imperativa: „Je *l'* sve uredu, kazuj?“ (MG: 23); „Bi *l'* to moglo biti?, javi se jedan od Mandića?“ (MG: 47); „Čuješ ti, Krsto, *il'* počinji tu Bajinu istoriju, *il'* će se sad odigrati jedna istorijska bitka u kojoj ćeš ti poginuti.“ (MG: 50); „Ja nisam lijep, *al'* sam zato glup.“ (MG: 96); „*Drž'* lopove!“ (MG: 103).

### Morfostilistički nivo analize

Na ovom nivou analize kao posebno učestalo vrijeme u Ćopićevom pripovijedanju javlja se oblik aorista. S obzirom da je u pitanju glagolsko vrijeme koje osim primarnog značenja, može imati i druga, relativna značenja, smatramo da je značajno analizirati njegovu upotrebu u ovom Ćopićevom romanu. Aoristom se osim radnje koja se se izvršila u vremenu u kojem se saopćava (pravi ili indikativni aorist), može izraziti i radnja koja se nije izvršila, ali za koju govorno lice pretpostavlja da će se izvršiti (futurski ili modalni aorist), svezremenska radnja (poslovični ili gnomski aorist) te prošla radnja koja se vršila do jednog trenutka u prošlosti ili se izvršila, bez obzira koliko dugo je to bilo prije vremena kada se o njoj govori (pripovjedački ili narativni aorist).<sup>63</sup>

Zbog svoje učestalosti, aorist predstavlja jedno od obilježja književnoumjetničkog stila. Mnoštvo oblika aorista u Ćopićevom djelu javlja se zahvaljujući tome što je u pitanju glagolsko vrijeme koje je pripovjednog karaktera. Njegova stilska funkcija ogleda se u tome što služi za *pomjeranje toka priče* (Piper i dr. 2005: 426), ali i za „uvođenje čitaoca ili slušaoca u određenu sliku ili da pomjeri njegovu pažnju“. (Piper i dr. 2005: 426)

U Ćopićevom djelu izuzetno su učestali oblici pripovjedačkog aorista. Nešto je manje oblika indikativnog aorista, a tek jedan oblik futurskog.

Navodimo neke oblike pripovjedačkog aorista:

- a) „Brate slatki, kad ljudi *navališe* iz džamije, pa drž' tamo-amo po onoj gomili, *zavadiše se*, *počupaše se* za brade, udri jedan drugog cipelom.“ (MG: 8)

<sup>63</sup> Više u Stevanović, M. (1971). *Gramatika srpskohrvatskog jezika za gimnazije*. Cetinje: Obod, str. 399–401.

- b) „Dreknu tako Smrdonja“, nastavlja Krsto, „a kad i djevojka *spazi* šta je u kutiji, ona ljutito *ciknu*: 'Fuj, prostak jedan, pseto, zamazanac, ne izlazi mi više na oči!' *Reče* to, pa *skoči* i *odjuri* niz aleju, a Smrdonja *uze* kutiju, još jednom je *omirisa* i poče da zavija osvetnički (...)“ (MG: 26)

Možemo uočiti da oblicima aorista pisac oživljava i ubrzava radnju, čini je dinamičnom i kod čitaoca stvara radoznalost za daljnji tok priče. Radnje iskazane aoristom su se dogodile neočekivano i burno. Koristeći se ovim načinom pripovijedanja, pisac oživljava trenutak dešavanja radnje, što dovodi to toga da se čitalac osjeća prisutnim u trenutku i da osjeća emocije koje lik proživljava.

Uočeno je 136 oblika aorista, od toga 96 ih je u 3. l. jednine, 20 u 1. l. jednine, 10 u 3. l. množine, 8 u 1. l. množine i 2 u 2. l. jedine. Najfrekventniji glagoli upotrebljeni u obliku aorista su: *dignuti*, *odgovoriti*, *poći* i *reći*, koji se javljaju tri puta.

### Leksikostilistički nivo analize

Predmet našeg istraživanja na ovom nivou analize bila je upotreba sredstava emocionalno-ekspresivne leksike, specifična upotreba nadimaka te leksičko-sintaksičke figure. Katnić-Bakaršić navodi da je emocionalno-ekspresivna leksika, leksika koja „izražava emocije, subjektivni stav govornika.“ (2001: 225) Ista autorica navodi da se s obzirom na ekspresivnost, može govoriti o inherentno i kontekstno ekspresivnoj leksici. Inherentno ekspresivnu leksiku čine: a. deminutivi i augmentativi, odnosno pejorativi i hipokoristici; b. vulgarizmi i psovke; c. žargonizmi i argotizmi; d. arhaizmi; e. frazemi i f. onomatopeizmi (Katnić-Bakaršić, M. 2001: 224/225) Predmet naše analize na nivou inherentno ekspresivne leksike su deminutivi, augmentativi, uzvici i onomatopeizmi<sup>64</sup>.

Deminutiv ili umanjenica je riječ koja označava „umanjen predmet, svojstvo, proces ili okolnost“. (deminutiv | Hrvatska enciklopedija). Oblik deminutiva mogu imati imenice, glagoli, pridjevi i prilozi. Najprisutniji su u razgovornom jeziku i književnoumjetničkom stilu, dok se zbog prirode svoga značenja rijetko pronalaze u naučnom i administrativnom stilu. Deminutivima se izražava nešto „manjih dimenzija ili nižeg stupnja, a mogu izražavati i određen stav prema nekome ili nečemu“ (Perić, M. 2021: 27) U našem istraživanju pronađeni su mnogi oblici deminutiva, no zbog konciznosti rada, navodimo tek nekoliko primjera:

- a) „Zaista, Baja je imao pomalo i nekih crkvenjačkih i popovskih sklonosti. Čim bi se recimo u internatu pojavilo neko novo *đaće*, Baja bi mu prilazio, onako krupan, i, praveći se strašan, zagudio izduboka:

„Mali, ja sam odsad tvoj Bog otac. Jesi li upamtio, a?“

„Jesam!“, skrušeno je priznavao *đaćić*, zbunjen i uplašen i novom sredinom i ovim čudnim delijom.

„E, kad si upamtio, sad poljubi ruku u znak poštovanja.“ *Dječaćić* je ljubio pruženu ruku, a na rastanku Baja mu je ozbiljno napominjao: (...)“ (MG: 6)

Deminutivi imaju osnovno i dodatno značenje. Osnovno značenje deminutiva *đaće*, *đaćić* i *dječaćić* je da označavaju mladu i malenu osobu. Dodatno značenje realizuje se na osjećajnom

---

<sup>64</sup> Uzvikve kao dio emocionalno-ekspresivne leksike navodi Amela Šehović u djelu „Govor grada Sarajeva i razgovorni bosanski jezik“ (2009). U istom djelu autorica navodi da tradicionalni pristup posmatra onomatopeizme kao vrstu uzvika (što potvrđuje uvid u „Gramatiku bosanskog jezika“) te raspravlja o potrebi razlikovanja onomatopeizama od uzvika.

nivou te se navedenim imenicama dječakova pozicija đaka omalovažava u odnosu na starijeg krupnog učenika Baju i prikazuje se odnos nadmoći i straha u odnosu ove dvije osobe.

Ostali oblici deminutiva prisutni u ovom Čopićevom djelu su: *sveščicu, varošice, šumicu, vratašca, prasence, majušnih, brdašce, srdašce, sobičku, pocupkivala, ptičicu, bračice, ručicom, krompirić, mesence, papričice, nosićem, nikadarce i komadić*. Najviše je oblika deminutivnih imenica, nekoliko su oblika deminutivnih pridjeva i glagola te jedan oblik deminutivnog priloga.

Kao što smo prethodno kazali, deminutivi (i augmentativi) mogu imati osnovno i dodatno značenje. Perić, M. navodi da se dodatno značenje deminutiva odnosi na melioraciju i pelioraciju, a što zavisi od konteksta i osnove od koje su deminutivi (i augmentativi) nastali (2021: 37). Većina navedenih Čopićevih deminutiva ima meliorativno značenje koje podiže njihovu vrijednost.

Augmentativ je „uvećanica ili povećanica, imenica koja je dodavanjem augmentativnog nastavka izvedena iz druge imenice i značenjski uvećava ono što ta imenica znači“ (augmentativ | Hrvatska enciklopedija). No, oblike augmentativa imaju i glagoli, a uglavnom nastaju procesom prefiksacije. Kao i deminutivi, mogu izražavati pozitivan i negativan stav. Kada su negativne evaluacije, Babić navodi da izražavaju ono što je pogrdno, pa ih smatra i pejorativima. Navodi da „pogrdno značenje dobivaju imenice čija osnova znači što negativno, te u slučajevima kada se uvećava nešto što ne bi trebalo biti veliko već prosječno i normalno, kao što su dijelovi tijela, odjeće i sl. u skladu s ostatkom, npr. *nosina, jezičina, seljačina, šesirina, trbušina* i kada pogrdnost proizilazi iz jasno određenog surječja (npr. sufixi *-čina, -ina, -jurina, -urina*)“ (Perić, M. prema Babić 2021: 42) U Čopićevom djelu pronalazimo sljedeće oblike augmentativa:

a) „Što da štedim na svom drugu“, velikodušno reče Baja i okrenu se Krsti Buvi. „Čuješ, trebalo bi i tebe malčice propustiti kroz kakve dobre *ručerde*.“

„Što jednu buvu kroz *ručerde!*“, začudi se Krsto.

U ovom primjeru uvećava se imenica „ruke“, a pejorativnost se zasniva na tome što se uvaćava dio tijela inače normalne veličine. Dodatno značenje koje pisac prikazuje oblikom *ručerde* je osjećanje straha zasnovano na tome da su u pitanju snažne i jake ruke kojih se osoba kojoj se prijeti boji.

b) „Uh, kako li je sad našem Duli! Taman sine munja, a otud evo duha, *oćurde* mu kao tanjiri, zubi gvozdeni, a on samo škljocne i vikne: ja sam pokojni Rožljika!“ (MG: 89)

Pisac poseže za oblikom pejorativa *oćurde* kako bi prikazao strah koji dječak osjeća usljed olujnog nevremena. Dodatnoj ekspresivnosti doprinosi i to što je augmentativ upotrebljen u frazi „oči kao tanjiri“ koja označava širom otvorene oči uslijed straha.

Kao što je prethodno kazano, tradicionalna gramatika posmatra uzvike kao dio emocionalno-ekspresivne leksike čija je glavna funkcija da izražavaju emocije. U odnosu na njih, onomatopeizmi predstavljaju oponašanje zvukova iz prirode, tj. ne izražavaju emocije, te su prema tome nezavisni od uzvika i čine zaseban dio emocionalno-ekspresivne leksike. Šehović dijeli uzvike na dvije grupe: a) uzvike koji izražavaju emocije (eksklamacije) i b) uzvike koji izražavaju odnos prema sagovorniku (interjekcije, usklici i pozdravi) (Halilović, S., Tanović, I., Šehović, A. 2009: 178).

U Čopićevom djelu pronađeni su oblici oba tipa uzvika, mada je broj eksklamacija znatno veći u odnosu na broj interjekcija, ali i onomatopeizama. Neki oblici eksklamacija su:

a) „*Ehe*, pa šta će onda biti?“, pitali smo mi.

„*Eh*, šta! Brate slatki, kad ljudi navališe iz džamije, pa drž' tamo-amo po onoj gomili, zavadiše se, počupaše se za brade, udri jedan drugog cipelom.“ (MG: 8)

U pitanju je oblik kojim se izražava čuđenje. U sljedećem primjeru uzvikom „ihaj“ izraženo je osjećanje sreće:

b) „*Ihaj*, pobjegli hajduci!“, radosno je odjekivalo čitavim konviktom.“ (MG: 16)

Drugi oblici eksklamacija pronađeni u djelu su: *uh, aoj, ih, oho-ho, auf, jao, o-o, ajoj, uhu-hu, aha, uf, aha-ha-ha, ha-ha-ha-ha, hi-hi-hi-hi, ho-ho-ho-ho, ho-ho-hi-hi, he-he, ihi-hi, he-he, a-a-a, aj-haj*. Mnoštvo oblika eksklamacija javlja se usljed njihove uloge izražavanja emocija i stanja, a ovdje vidimo da su najučestalije emocije sreća, tuga i iznenađenje, što obrazložimo tematikom djela (dječiji nestašluci, prve ljubavi, odrastanje). Interjekcije su uzvici kojima se pojedinac služi prilikom obraćanja životinjama ili ljudima. U ovom Ćopićevom djelu svega ih je nekoliko:

a) „Kada se dobro naljuti, prgavi Dule bio je neustrašiv i on je bio jedini konviktaš koji se smjelo zalijetao čak i na samog Bajju Bajazita. Ogromni Baja na to se samo grohotom smijao i branio se kao u šali: *Iš*, ne praši! Nemam o šta givikt krvaviti.“ (MG: 12)

U primjeru se navodi uzvik „iš“ koji se upotrebljava za tjeranje životinja, no ovdje je upotrebljen da mi se omalovažila snaga dječaka Duleta, a prikazala snaga dječaka Bajje koji je meta njegovog napada. Kada su uzvici za životinje upotrebljeni u komunikaciji s ljudima, izrazito su ekspresivno markirani. U drugom primjeru upotrebljen je isti uzvik, ali ovaj put u svom osnovnom značenju:

b) „Izgoni konja iz glave, jer sad ćeš...“

„Dobro, dobro, odmah ću! *Iš*, đavo te...“ (MG: 54)

Onomatopeizmi u Ćopićevom djelu imaju ulogu stvaranju slikovitosti i ekspresivnosti kroz oponašanje zvukova iz prirode ili svakodnevnog života: pucanje kreveta, zvuk koraka, oponašanje žvakanja hrane... Neki oblici poronađenih onomatopeizama su:

a) „Ponekad je znao da raskopča krevete čitavoj drugoj spavaonici (mi smo bili u prvoj), pa kad bi đaci naveče trkom požurili na spavanje, nastao bi tresak kao da puca mitraljez: *tras-tras-tras-tras!*“ (MG: 10)

b) „A i oni – *tap-tap* kroz mrak! – pa sjedoše an onu istu klupu, šta ću sad, braćo skauti!“ (MG: 21)

Antroponomastika je grana onomastike koja proučava imena, prezimena i nadimke. Imena čine najstariji sloj onomastike, no pošto je usljed povećanja populacije nastao problem u raspoznavanju osoba, pojavili su se nadimci. Šimunović govori o osobnim i obiteljskim nadimcima. Osobni nadimci nastaju kao rezultat humorističnog i satričnog poimanja osobe, a obiteljski nastaju u periodu kada prezimena još nije bilo te su korišteni kao dodatno sredstvo identifikacije pojedinaca.<sup>65</sup> Nadimci svjedoče o društvenim odnosima, iskazuju bliskost između nosioca nadimka i osobe koja je nadjenula nadimak, ali su često i odraz poruge te su stoga i nosioci snažnog afektivnog naboja. Nastaju od ženskih ili muških imena, od prezimena, pod utjecajem druge osobe, pod utjecajem stranog jezika, na osnovu fizičkih karakteristika, od naziva zanimanja, na osnovu sličnosti sa životinjom i biljkom, ili ponašanja koje odlikuje životinju, usljed nepravilnosti u govoru (pogrešnog izgovora pojma, zbog poštapalice koju govornik koristi ili zbog izraza koji je govornik upotrijebio jednom, ali je ostao upamćen), na osnovu duševnih osobina, tjelesnih ili govornih mana, na osnovu naziva jela, prema imenima predmeta, prema nekome drugome, ali i od toponima i etnika.

Nadimci su jako česta kategorija u Ćopićevom djelu. Prvi spomen nadimaka nalazimo o odlomku u kojem nas Ćopić upoznaje s drugarima koji će predstavljati okosnicu djela „Magareće godine“. Tako se upoznajemo s Bajjom „Bajazitom“, Hamidom „Rusom“, Krstom „Buvom“, Duletom Dabićem „Hajdukom“. No, nisu samo oni nosioci nadimaka, već i gotovo svi drugi Ćopićevi likovi.

---

<sup>65</sup> Više u Šimunović, Petar (2003). Nadimci u Hrvata. *Govor*, XX, 1–2. Rad dostupan na stranici: Microsoft Word - GOVOR XX jub.doc (srce.hr)

Baja dobiva nadimak na osnovu fizičkog izgleda: „Bio je zaista najkrupniji, najgrlatiji i najjači čak u čitavoj nižoj gimnaziji, a mogao se mirne duše mjeriti s kojim hoćeš učenikom iz viših razreda.“ (MG: 6) Baju su zvali i Crkveni sin zbog toga što je njegovo školovanje finansirala crkvena općina, ali je i njegovo ponašanje bilo slično popovskom. Dječak Hamid ili „Rus“ nadimak je dobio zbog svog ponašanja. Naime, tokom molitve, zamijenio je i razbacao obuću vjernika, te ga je zbog tog postupka hodža nazvao Rusom, ovdje oznakom za nevjernika. Krsto „Buva“ nadimak je dobio zbog svojih fizičkih karakteristika: „Bio je to sitan, crn i poskočan dječak, zaista prava buva. Bio je nenadmašiv majstor za sve vrste penjanja, puzanja, preskakivanja, upadanja, propadanja, sakrivanja, podvaljivanja itd.“ (MG: 9). Posljednji Čopićev drug, Dule Dabić „Hajduk“ ili De-De-Ha nosilac je dva nadimka. Nadimak „Hajduk“ je dobio zbog toga što je bio kradljivac (tj. zbog ponašanja), a nadimak De-De-Ha je skraćena imena i nadimka „Hajduk“. U djelu se spominju i pazitelj, bivši zatvorski čuvar Jovo Brdar, kojem su dječaci nadjenuli nadimak „Skandal“ zbog poštapalice „Pazi ga – skandal!“ te dječaci Smrdonja i Bobo Lutka. Oba nadimka nastaju zbog fizičkih karakteristika likova i rezultat su poruge. Dječak kojeg su zvali Smrdonja „vječito se lickao pred ogledalom i mazao kosu nekakvom pomadom čudna mirisa“ (MG: 20), otkuda i nadimak, a Bobo je bio „upeglan i nalickan“ (MG: 24), baš poput igračke lutke.

Nadmici u Čopićevom djelu najčešće su nastali na osnovu fizičkih karakteristika i ponašanja. Obično su pozitivno motivisani i izraz prijateljskih odnosa. Tamo gdje imaju negativnu konotaciju, označavaju neprijatelja ili osobu koja nije nosilac lijepih osobina, što pokazuje da nastaju u skladu s dječijim i idealiziranim posmatranjem svijeta u kojem se likovi dijele na dobre i loše.

Među leksičko-sintaksičkim figurama uočena je upotreba: anafore, retoričkog pitanja, reticencije, elipse, kumulacije, sinatrezma, distribucije i palilogije. Anafora je stilska figura ponavljanja riječi ili sintagmi na početku rečenice. S obzirom na njenu poziciju u stihu ili rečenici, zauzima sintaksički značajno mjesto. U prvom primjeru, prisjećajući se drugova iz gimnazije i pitajući se kakva je njihova sudbina sada, gdje ih je život odveo, Čopić izražava osjećanje tuge i nedostajanja:

- a) „*Gdje* li ste sad, nekadašnji moji drugovi? *Gdje* si, Krsto „Buvo“, Hamide „Rusu“, Dule Dabiću „Hajduče“? Zašto se ne javite starom drugu? Dosta smo hljeba zajedno pojeli, izvukli more kazni, naskitali se, napričali, naigrali. *Gdje* li ste to otišli, kakve li vas igre odvuče da me više ne čujete?“ (MG: 2)

Odlomak je ispunjen nostalgijom za prošlim danima, za danima igre, kazni, „skitanja“. Pošto je anafora ostvarena u sastavu retoričkog pitanja, koje prelazi u gradaciju, osjećanje nedostajanja je dodatno pojačano. Osim ove dvije figure, stvaranju osjećaja nostalgije doprinosi sjećanje na drugare spominjanjem njihovih imena, a naročito nadimaka, jer nadimci označavaju stepen bliskosti s drugom osobom, a posebno u kontekstu ove priče gdje su dječaci bili ti koji su jedni drugima nadjevali nadimke.

U drugome primjeru anafora se ostvaruje ponavljanjem riječi „ja“. Ponavljanjem ove riječi na početku rečenice, privlači se pažnja i šalje se poruka onom kome su rečenice u čijem se sastavu nalazi anafora upućene. Djevojčica Zora kaže:

- b) „Vidiš, a *ja* nekog drugog volim... *Ja*, ovaj, zapravo nikog ne volim, jer ... *ja* u životu neću nikog ni voliti.“

„Pazi, šta je sad ovo?“, iznenadi se Mandić. „Bogami će nam pokvarit čitav plan.“

„*Ja* sam tako... šta je mene briga“, nastavljala je da toroče djevojčica. „*Ja* možda i tebe volim, jer ti tako slatko pričaš, ali nikad niko neće saznati moje tajne... nikad, nikad.“ (MG: 68)



Zamjenica „ja“ se ponavlja s ciljem da se dječak s kojim Zora razgovara uvjeri kako ona ne može nikoga da voli, a u suštini je potpuno suprotno.

Pisci često posežu za retoričkim pitanjem s obzirom da je u pitanju stilska figura koja oživljava iskaz (s obzirom da je tvrdnja prekrivena pitanjem), ističu se emocije, naglašavaju stavovi... Relativno je česta figura u djelu „Magareće godine“, a u prvom primjeru je nalazimo u značenju čuđenja i izražavanja nestrpljivosti:

- a) „Ma kad li će De-De-Ha već jednom javiti da ide napolje?“, nestrpljivo se pitao svaki od nas. (MG: 22)

U drugom primjeru profesor upotrebljava retoričko pitanje kao opomenu učeniku. Retoričkim pitanjem naglašava da stanje uvijek može biti gore od postojećeg:

- b) „Ovdje ti bilo strašno?! Hoćeš li da ja tebi zbog toga dadnem slabu ocjenu iz historije, a? Zar si zaboravio kakve su bile srednjovjekovne tamnice i kako su zatvorenici mučeni u njima? Sjećaš li se okova, sindžira, guja, akrepa?“ (MG: 32)

Vjerovatno najučestalija figura u ovom Ćopićevom djelu, osim poređenja, je reticencija. Bakaršić navodi da njena stilogenost počiva na iznevjerenom očekivanju, s obzirom da se cijeli tok rečenice priprema za kraj, ali se rečenica onda naglo prekida (2007: 313). Ćopić za njom najčešće poseže u trenucima nemogućnosti pronalaska odgovarajućeg izraza:

- a) „Ma da mu nije neko bolestan, možda ona njegova tetka“, upita osjetljivi Hamid Rus. „Jok, ona je čvršća od bihačke Kule!“, uzviknu De-De-Ha. „A da nije... ovaj, ko ono Baji plaća internat? Crkvena opština.““ (MG: 47)

Ili u trenucima kada je nemogućnost pronalaska izraza u vezi s nekom emocijom, npr. iznenađenošću ili nevjericom koja se javlja usljed toga što se jedan od dječaka zaljubio:

- b) „Prosto mi nećete vjerovati, znam unaprijed.“ „Kako da nećemo, brate slatki, samo ti pričaj!“, dočeka Hamid Rus i od velike radoznalosti obližnu se kao da očekuje tepsiju baklave.“ „Ma to je ... to je... Ih, bogami ne znam ni kako ću početi.“ (MG: 50)

Elipsa se definira kao „izostavljanje dijela ili dijelova rečenice, kojim se narušava sintaktička norma, ali rečenično se značenje realizira.“ (Bagić, 2012: 92) Njenom upotrebom postiže se sažetost rečenog, a što je izostavljeni dio teže rekonstruirati, elipsa je stilogenija. U Ćopićevom djelu najčešće se javlja kao odlika razgovornog stila, gdje se uslijed brze razmjene replika izostavljaju pojedini dijelovi teksta. Npr. „Bi l' znao nešto onako, šaljivo, o crnoj knjizi, o Smrdonji, o lošoj hrani?“ (MG: 95) U primjeru je izostavljen glagol „napisati“, a razlog je taj što se na osnovu konteksta može prepoznati značenje rečenice. I u ostalim primjerima je izostavljen glagol: a) „A šta onda hodža?“ (MG: 8) (Izostavljen je glagol „uraditi“.), b) „Kuda?“, pita hodža. „U Prosvjetin đaćki dom.“ (MG: 9) (Izostavljen je glagol „ići“.), c) „Ja taman pođoh rukom da ga otjeram, a treći čup-čup za uvo!“ (MG: 25) (Izostavljen je glagol „ubosti“.)

Kumulacija, sinatrezam i distribucija su figure gomilanja elemenata. Kumulacija je stilska figura gomilanja značenjski sličnih riječi s ciljem predstavljanja neke emocije i prikazivanja osobe, ili situacije. U prvom primjeru pisac poseže za kumulacijom da bi pomno prikazao trenutak lova na vrapca u učionici, ali i ushićenja usljed jednog takvog događaja:

- a) „,Aha, drž' ga!“, povika prvo Krsto Buva i za tren oka u razredu nastade takva *gungula, cika i krkljanac* kao da je zemljotres.“ (MG: 33)

Gomilanjem imenica pisac oživljava radnju i predstavlja atmosferu koja trenutno vlada među dječacima. Slika je, zahvaljujući kumulaciji praćenoj poređenjem, izuzetno ekspresivna i emotivno obojena.

U sljedećem primjeru pisac poseže za kumulacijom u trenutku kada nastavnik učenicima objašnjava šta su magareće godine. Ponovno nastaje atmosfera ushićenja i smijeha, a kumulacija se gradi upotrebom onomatopeiziranih glagola.

- b) „Opet čitav razred *zagrokta, zacereka se, zanjišta*, a neko čak i *kukuriknu*, koristeći se opštom larmom.“ (MG: 58)

Sinatrezam je stilska figura gomilanja različitih izraza s ciljem što detaljnijeg opisa. Npr.

- a) „Bihać moraš upoznati zbog mnogo čega: *zbog igrališta, aleja, parkova, jeftinih tezgi s voćem, poslastičarnica, kina i još mnogo čega*. Oklina Bihaća, za nas, djecu sa sela, bila je još interesantnija i milija od same varoši. *Tamo je bilo bezbroj brežuljaka za švrljanje, ledina za igranje, divnih izvora i voćnjaka koji su slabo čuvani*.“ (MG: 5)

S obzirom da je u pitanju stilska figura koja nastaje usljed skraćivanja rečeničnih članova, pisac ne poseže za sinatrezmom samo s ciljem nabiranja, već ga koristi da bi naglasio emotivnu povezanost sa sredinom iz koje potječe. U drugom primjeru:

- b) „Pite, pite, brate slatki!, vikao je Hamid Rus i počinjao da nabraja. „*Pite kvrke, pite džilituše, pite zeljanice, pite misirpite, pite razljevuše, pite gužvare, pite savijuše, pite maslenice, pite drobare, burek-pite, pite sirnice, pite orašnjače, pite jufkare, pite s jabukama, pite gibanice, pite onako...*“ (MG: 112)

pisac poseže za sinatrezmom kako bi emocionalno obojio iskaz. Sintrezmom prikazuje glad dječaka stanovnika konvikta i veliku želju za normalnim obrokom u trenutku kada se za to pojavila prilika.

Distribucija je također figura gomilanja različitih elemenata, no za razliku od sinatrezma, gomilanju prethodi „kataforički element (*svi, ovi, ovakvi, sljedeći...*)“ (Katnić-Bakaršić, M. 2001: 307) Pronađene je samo jedan oblik ove stilske figure: „Pa tako, *sve nešto: Zora, srce, sunce, bombona, nebo...*“ (MG: 63) Nagomilavanje međusobno nepovezanih riječi je stilski postupak za kojim pisac poseže da bi prikazao zaljubljenost dječaka i smetenost koja nastaje usljed nje.

Palilogija je stilska figura koja se zasniva na uzastopnom ponavljanju iste riječi ili grupe riječi. Ponavljanjem pojma sugerise se govornikova „ushićenost i radost, ali i umor, ravnodušnost, ironija i očaj“ (Bagić, K. 2012: 218) te možemo zaključiti da je stilska figura kojom se jednostavnim stilskim postupkom oslikavaju emocije, što možemo vidjeti u prvom primjeru gdje se ponavljanjem riječi „život“ prikazuje teška i tegobna sudbina pojedinca:

- a) „Tukao me je ko je god stigao, niko lijepu riječ da mi kaže, a vidiš ti vas – pišete jedni drugima sve neke lijepe riječi, pa blage, pa tanke kao svila, uspomene ostavljate. Eh, *životu, životu!*“ (MG: 61)
- b) „Kakav ključ! Po svojoj glavi ti mi ličiš na okovan vrh one grede koju su zvali „ovan“ i kojom su stari Rimljani probijali gradske kapije.“ Svi prsnuše u smijeh, a Krsto Buva

nimalo zbunjen dobaci: „*Znam, znam*, to si jučer pročitao u istoriji za više razrede da se pokažeš pametan pred ovamo jednom curicom!“ (MG: 43)

c) „Pa zar nisi pristao da ukrademo crnu knjigu?“

„Aha, to si ti De-De-Ha!“ , prenu se Baja. „Pa *jeste, jeste*, pristajem, Hoćemo, ukrašćemo.“ (MG: 46)

U drugom primjeru dječak se služi ponavljanjem riječi s ciljem isticanja misli (znam da je pročitao informaciju u knjizi historije), a u trećem primjeru kako bi sebe ohrabrio za poduhvat krađe knjige. U Čopićevom djelu palilogija je veoma česta, a smatramo da je prvi razlog taj što ovo Čopićevo djelo obiluje segmentima razgovornog jezika za koji su specifična ponavljanja, naročito u dječijem govoru. Drugi razlog nalazimo u tome što djelo govori o periodu dječijeg odrastanja kada se javlja najveći opseg emocija, a ova stilska figura upravo je pogodna za njihovo prikazivanje.

S obzirom da djelo pripada književnosti za djecu, upotreba ekspresivne leksike u funkciji je prikazivanja onog što je u djeci drago, milo, strašno, malehno, veliko, smiješno ili čudesno. Također, na ovom nivou uočavamo i mnoštvo nadimaka, što je ponovo specifično za djela iz književnosti za djecu. Nadimci nastaju ili skraćivanjem vlastitih imena, odnosno prezimena, ili ih dječaci nadjevaju na osnovu fizičkih karakteristika i ponašanja njihovih nosilaca. Od leksičko-sintaksičkih figura uočena je upotreba: anafore, retoričkog pitanja, retencije, elipse, kumulacije, sinatrezma, distribucije, reduplikacije. Najčešće su u funkciji prikazivanja određene emocije ili oživljavanja toka pripovijedanja.

### Semantostilistički nivo analize

Na nivou semantostilistike naročito je česta figura poređenje kojom Čopić oživljava iskaz i konkretizira apstraktno, a često je u funkciji stvaranja humora. S obzirom da su poređenja veoma česta u govoru djece i s obzirom da je njihova osnovna funkcija oživljavanje govora i stvaranje slikovitosti, prirodno ih je bilo očekivati u djelu koje kao temu ima odrastanje grupe djece. Čopićeva poredba prilagođena je govoru djece i veoma često je zasnovana na poređenju s ponašanjem životinje, tj. onom što je djetetu poznato (*frknu kao mačak, skače spremno kao kuće, skočio kao zec*). Ponekad je poređenje apsurdno, tj. nemotivisano stvarnim ponašanjem životinje, već onim što dječija mašta smatra da životinja može uraditi, npr. *hrče kao krokodil*. Druga poređenja zasnovana su na poredbi prema izgledu: *suv kao bakalar ili kakav hrišćanski velikomučenički isposnik ili preplanuo i crn poput Arapina*, a treća su nastala da bi izrazila intenzitet stanja ili emocije, npr. zaljubljenosti – *sija kao mjesec*, mržnje – *mrzi Baju kao đavola ili sreće – blista od sreće, od zadovoljstva*.

Osim ove figure, uočena je figura hiperbola. Hiperbola je stilska figura kojom se naglašavanjem ideje, emocije ili obavijesti pretjerivanjem ističe afektivni odnos govornika spram predmeta govora (Bagić, K. 2012: 140). U prvom primjeru hiperbolom se naglašava intenzitet tuge usljed udaljenosti od majke i doma:

a) „Daleko od svog sela, od kuće, od majke! *Možda ih više nikad vidjeti neću*. Na tu pomisao nezadrživo mi linuše *suze, bujne četverostruke, prosto da precrknem*.“ (MG: 4)

Hiperbola je stilska figura koja se često ostvaruje preko drugih figura, a u primjerima koje smo pronašli najčešće je u pitanju poređenje ili gradacija:

- b) „Izađe mi Zora pred oči sa svojim krupnim očima, ponovo začuh njen glas, pa, sav zanesen i blažen, utonuh u poplavu najljepših riječi. *Zasipale su me kao trešnjin cvijet kad proljetni vjetar dune, kao snježna vijavica o zimskom školskom raspustu.*“ (MG: 60)
- c) „Oženio bih se pet stotina puta i samo sjedio i gledao u Zoru. *Ni bih nikda ni jeo, ni pio, ni spavao. Ne bih, sunca mi!*“ (MG: 56)

Nagomilavanjem izraza pisac stvara slikovitost, pojačava izraz do krajnosti kako bi nas uvjerio da je emocija (koja je načešće hiperbolizovana u Ćopićevom djelu) zaista stvarna i onakva kakvom je lik osjeća.

### **Zaključna razmatranja**

Branko Ćopić djelo „Magareće godine“ piše jezikom koji je blizak i razumljiv narodu. Bandić navodi da je Ćopićevo pripovijedanje „neznatno stilizovani, modifikovani živi govor, u kome, u diskretnoj noti, čujemo glas pripovjedača, veseo ili sjetan, lirski obojen i, neusporedivo bučniji, goropadnije glasove i fraze ostalih junaka. Taj živi govor i ćaskanje, sa bezbroj umetaka, poštapalica, skraćivanja, poigravanja rečima, uslovljen je prije svega sredinom i ljudima (...), a zatim i karakterom priče.“ (1985: 417)

Navedeno smo primijetili na fonostilističkom i leksikostilističkom nivou djela „Magareće godine“. Pisac poseže za figurom dodavanja paragomom i figurama oduzimanja sinkopom i apkopom s ciljem govorne karakterizacije likova i sredine u kojoj žive. Njegovi likovi su uglavnom dječaci koji dolaze u Bihać na školovanje, a njihov govor je odlika sredine iz koje dolaze, pa tako primjećujemo oblike dodavanja morfema na kraj riječi ili oblike skraćivanja riječi. Bez obzira što u trenutku pripovijedanja priče pohađaju školu, u njihovoj međusobnoj komunikaciji živ je narodni govor. To potvrđuje i mnoštvo uzvika koji su specifičnost narodnoga (i dječijeg) govora, s obzirom da predstavljaju osnovni, verbalizirani, način izražavanja emocija i stanja. Osim uzvika, specifičnost izraza Branka Ćopića na nivou leksikostilistike čini inherentno ekspresivna leksika – deminutivi, augmentativi i onomatopeizmi. Deminutivima pisac najčešće ističe pozitivna svojstva govornika; upotrebljava ih kao stilističko sredstvo kojim izražava subjektivnost prema nekome ili nečemu, a najzastupljeniji su oblici deminutivnih imenica. Augmentativima također izražava subjektivnost, no često ih, za razliku od deminutiva, upotrebljava s ciljem isticanja negativnih svojstava onog što je uvećano. Nadimci čine značajan dio leksike Ćopićevog djela, s obzirom da su jedan od osnovnih načina karakterizacije likova. Uglavnom su nastali prema fizičkim karakteristikama likova ili prema njihovom ponašanju te su najčešće pozitivne konotacije. No, u primjerima gdje imaju negativnu konotaciju, izraz su poruge i neprijateljskog odnosa prema osobi koja je nosilac nadimka. U djelu „Magareće godine“ uočen je znatan broj leksičko-sintaksičkih figura te dvije semantičke figure, poređenje i hiperbola. Većina navedenih figura je u funkciji prikazivanja određene emocije (npr. anafora, retoričko pitanje, reticencija, kumulacija, sinatrezam, distribucija, palilogija, poređenje i hiperbola), a tek kumulacija ima ulogu oživljavanja toka pripovijedanja.

Djelo „Magareće godine“ na duhovit način, živim narodnim govorom, priča priču o odrastanju grupe dječaka u periodu prije Drugog svjetskog rata. Ono je priča o doživljajima, nekad tužnim, ali uglavnom sretnim, dječaka i djevojčica u pubertetskom periodu (tzv. magarećim godinama) kada prvi put odlaze od doma i onog što im je poznato, kada se prvi put zaljubljuju, a najvažnije od svega, kada jedni u drugima pronalaze prijatelje i oslonac koji će ih pratiti i kasnije, u ratnim godinama. Ćopić stvara sliku jednog djetinjstva i jedne sredine, a da bi je vjerno prikazao i predstavio čitaocu, poseže za elementima narodnog jezika o kojima smo prethodno govorili.

Njegov stil je bogat elementima narodne leksike, ekspresivan je zahvaljujući mnoštvu stilskih figura koje stvaraju nove veze među riječima, a zahvaljujući poređenjima, koja stvaraju žive slike i prenose piščev doživljaj, te upotrebi poredbenih frazema, i izuzetno slikovit.

### Literatura

Ćopić, B. (1965). *Magareće godine*. Sarajevo: Veselin Masleša.

Bagić, K. (2012). *Rječnik stilskih figura*. Zagreb: Školska knjiga.

Bandić, M. (1985). Pripovetka danas (II): horizonti realizma. U: *Delije u Bihaću. Kritika o djelu Branka Ćopića*. Knjiga 15. Sarajevo.

Halilović, S., Tanović, I., Šehović, A. (2009). *Govor grada Sarajeva i razgovorni bosanski jezik*. Sarajevo: Slavistički komitet.

Katnić-Bakaršić, M. (2001). *Stilistika*. Sarajevo: Ljiljan.

Kos-Lajtman, A. (2018). „Magareće godine“ i „Bašta sljezove boje“ Branka Ćopića iz vizure autobiografskog diskursa. U Tošović, B. *Ćopićeva poetika zavičaja* (str. 117–139). Graz: Institut für Slavistik der Karl-Franzens-Universität Graz; Bihać: Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću, Kantonalna i univerzitetska biblioteka Bihać.

Perić, M. (2021). *Deminutivi i augmentativi kao evaluativna sredstva u njemačkom i hrvatskom jeziku (na primjeru mrežnih komentara izborne kampanje)*. Doktorski rad. Sveučilište u Zadru. Dostupno na stranici: <https://dr.nsk.hr/islandora/object/unizd%3A5596/datastream/PDF/view>

Stevanović, M. (1971). *Gramatika srpskohrvatskog jezika za gimnazije*. Cetinje: Obod.

Šimunović, P. (2003). Nadimci u Hrvata. *Govor*, XX, 1–2. Rad dostupan na stranici: <https://hrcak.srce.hr/file/264947>

### Internet izvori

<https://stilistika.org/stiloteka/rasprave/165-stilske-figure-i-gramatika>

<https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=14495>

<https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=4595>

## LANGUAGE AND STYLE CHARACTERISTICS OF BRANKO ČOPIĆ'S WORK "THE DONKEY YEARS"

### Summary

*Subject of analysis are linguistic and stylistic characteristics of a novel „Magareće godine“ by Branko Čopić. Published in 1960. this novel presents a story of growing up, friendship, first love, education and mischiefs of a group of children. Analysis was conducted on the level of phonostylistic, morphostylistic, lexicostylistic and semantostylistic. On the level of phonostylistic, stylistic figures of subtraction (syncope and apocope) and adjunction (paragoge) were detected. These figures were used in order to depict characters thoroughly and they indicate on local, mostly provincial and jargon use of language. On the level of morphostylistic very common and specific is use of aorist. Although this verb tense could be substituted with perfect tense, aorist is much more stylistically expressive. Čopić uses this tense for fast change of actions; for displaying sudden and lively occurrences, as well as at the end or the beginning of direct speech. On the level of lexicostylistic very common is the use of diminutives, augmentatives, exclamations and imitative words. Having in mind, that this literary work is part of literature for children, use of expressive lexic has a function of expressing what is dear, scary, funny or strange to children, or what is small or big. Also, this level of analysis is typical by its use of many nicknames, which is again specific for works from the area of literature for children. Nicknames are created by shortening names and last names, and are also based on physical characteristics or behaviour of its carrier. They mostly have positive meaning, but those of negative meaning are also present. Among lexic and syntactic figures very common is the use of anaphora, rhetorical question, aposiopesis, ellipsis, accumulation (and its varieties), and epizeuxis. On the level of semantostylistic simile is a very common figure. It is used to make expression more lively and to make abstract terms more concrete. Its common use in this literary work is in order to create humoristic effect. Except this figure, very common is the figure hyperbole. Using semantic figures, together with ellipsis and epizeuxis, Čopić presents and revives the manner how children speak, and makes this literary work close to those that are intended to read it.*

*Linguostylistic analysis of Čopić's work „Magareće godine“ has detected that this literary work is abundant in means of expressive lexic, lexic, syntactic and semantic figures, types of aorist and phonetic and phonological figures of subtraction and adjunction.*

**Keywords:** *linguostylistic analysis, „Magareće godine“, Branko Čopić*

DOI 10.52580/issn.2232-8556.2023.12.13.215

UDK 82-84:398.9 398.9:159.955.6-057.875

*Sanja Soče*  
*Univerzitet u Sarajevu*  
*Pedagoški fakultet Sarajevo*  
*Lejla Ovčina*  
*Univerzitet u Bihaću*  
*Pedagoški fakultet Bihać*

***Izvorni naučni rad***  
***Original scientific paper***

## **PROMIŠLJANJA STUDENATA O POSLOVICAMA**

### *Sažetak*

*Poslovice su zanimljive, važne i složene jezičke strukture. One su snažno i djelotvorno sredstvo za generacijsko prenošenje kulturnih normi, moralnih vrijednosti, manira i ideja jednog naroda. Karakteristično za njih jeste da se koriste za formiranje kompletnog jezičkog iskaza koji pridonosi konverzaciji ili za izvođenje govornog čina u različitim govornim situacijama. Zbog mudrosti kojima su protkane i prikrivene velom istine nerijetko sadrže univerzalne ljudske vrijednosti. Upravo su one činile osnovu za istraživanje provedeno sa studentima učiteljskih fakulteta. U radu se razmatra promišljanje studenata o poslovicama na temelju vlastitog životnog iskustva.*

*Ključne riječi: poslovice, vrijednosti, studenti učiteljskih fakulteta.*

## Uvodna razmatranja

Paremija (grč. paroimija) ili poslovice „je samosvojan usmenoknjiževni oblik, sa zasebnim oblikovanim zakonitostima, zasebnom estetikom i izvedbom” (Kekez, 1996: 13). U svojoj osnovnoj odrednici predstavlja pojedinačno i kolektivno iskustvo o zajedničkim vrijednostima života u dijahroniji raznih naroda i „eminentno anonimnog autorstva” (Brozović, 2012: 53). Historijski gledano, prenošenje iskustva usmenim putem, odnosno poslovicama vodi porijeklo od najstarijih vremena i najstarijih naroda prije pisma i pismenosti (Kekez, 1996). Retrospektivno i na pamtljiv način, često metaforično u sažetoj formi, poslovice mudro a nekad i na humorističan način govori „iz potrebe poučavanja i savjetovanja, komentiranja i reagiranja na ponašanja u društvu, na odnos prema učenju i radu, na odnos starijih i mlađih“ (Visinko, 2018: 9). One su usmeno stvaralaštvo savjetodavnog karaktera nastalog na temelju zapažanja i vlastitog identiteta raznih naroda. Brojne generacija su pamtile i usmeno prenosile njihovu svezvremenu poruku iskazanu u „ograničenoj njezinoj tematici i maksimalnoj kratkoći i sažetosti jezičnoga izražaja“ (Škreb, 1998: 284). Isto mišljenje dijele Bagić (2012) i Kekez (1996) nazivajući ih književnim mikrostrukturama ili minijaturama, a Dragić (2007) ih opisuje kao najminijaturnije književno djelo. Iskustvo pridodano poslovice za Škreba predstavlja „rezultat kolektivne duhovne potrebe da se općerazumljivom jezičkom strukturom na općeprihvatljiv način formulira niz pojedinačnih iskustava, stečenih unutar ljudske društvene zajednice“ (Škreb, 1998: 283). Pri tome naglašava da su za pojedinca i zajednicu „iskustva od životne i sudbinske važnosti“ (Isto, 1998: 283). Čubelić gleda na poslovice kao: „kratke, sažete izreke, koje redovito saopćuju zaokružen i cjelovit sud, zaključak ili mišljenje nastalo većinom kao posljedica kakvog značajnog iskustva. U njima su izražena zapažanja, misli i stanovišta o različitim pitanjima i zbivanjima iz prirode, društva i ljudskog života“ (Čubelić, 1957: 9). Značenje poslovice ne otkriva samo tekst sažet u vidu rečenice, dominantniji je „kontekst tj. situacija u kojoj su upotrijebljene” (Mikić i Škara, 1992: 8) čime govornik uklapa izricanje poslovice sugovorniku sintetizirajući iskustvo ljudi za konkretnu situaciju u kojoj je savjet, uputa i odobravanje dobrodošlo. Poslovice propagira propitivanje i razmišljanje kao odgovor na upozorenje. Stoga je ona sažeta mudrost interpretirana za život. Za poslovicu se često može reći da je „nadograđena na običnu jezičku strukturu“ (Solar, 2005: 40). U okviru sintaksičke strukture poslovice je „uvijek cjelovita te se sastoji od rečenice jednodijelne ili dvodijelne“ (Kekez, 1996: 45). S jezičnog gledišta, Visinko ističe da osim jednostavnih rečenica kojima su predstavljene poslovice postoje i one koje su sastavljene od složenih rečenica i to „najviše sastavljenih od dviju nezavisnih surečenica ili od glavne i zavisne surečenice, a najmanje je višestruko složenih rečenica“ (Visinko, 2018: 9).

Običnim govorom svakodnevnice većina pojedinaca može stvoriti rečenicu s obilježjima poslovice. Kraća, sažeta forma iskaza koja uključuje vrijednost ili skup vrijednosti poput *mudrost*, *istina*, *moralnost*, *poštovanje* i sl. te upućuje na pojedinačne ili kolektivne iskustvene situacije iz prirode i ljudskoga života može blisko podsjećati na poslovicu. Zadovoljenje važnog kriterija osigurava im status poslovice. To znači da bi se prihvatili određeni iskazi kao poslovice potrebno ih je učestalo koristiti u općoj usmenoj i pisanoj komunikaciji duži vremenski period (Mieder, 2014). Nadalje, „čestotnost upotrebe, specifična sintaktička struktura, metaforičnost, sažetost, dobar izbor riječi i slično“ (Mikić i Škara, 1992: 7-8) zajednička su obilježja poslovice. Dakle,



garancija za dugovječnost poslovice i njenu stalnost u upotrebi jeste njena životna iskustvenost, jednostavnost, pronicljivost, neprolaznost etičkih vrijednosti i reducirana opsežnost. U protivnom, poslovica koja se sve manje upotrebljava s vremenom odlazi u zaborav. Njena sažeta jezična forma ima značajnu ulogu u pamćenju i prenošenju s generacije na generaciju. Ona je najčešće napisane u vidu izjavne rečenice kao rezultat iskustva i znanja iz prošlosti (*Prvo pometi ispred svojih vrata. Više vrijedi šaka dobrote nego vreća mudrosti. Ako neće Muhamed brdu, hoće brdo Muhamedu.*), a rijetko u formi uzvične (*Prvo skoči pa onda reci: „Hop!“ Obrali smo zelen bostan!*) ili upitne rečenice (*Šta može biti čistoj vodi od kreketanja žabe?*). Međusobni utjecaji pojedinca i društvene zajednice oslikavaju se u posloviци, jer je ona „sretno sročena opća istina koju formulira pojedinac, ali je njezino funkcioniranje povezano s vrijednosnim sustavom čitave zajednice“ (Botica, 2013: 489). Ona je konkretna, kosmopolitska i svezremenska „što učvršćuje ahistoričnost i ageografičnost ove književne vrste“ (Visinko, 2018: 12).

Na razumijevanje poslovice utječu različiti faktori. Jedan od njih je svakako kulturološki kontekst koji je veoma često presudan za njeno razumijevanje. To znači da sadržaj poslovice koji je obično izražen metaforično neće moći biti dovoljno razumljiv te samim tim niti dovoljno interpretiran izvan konteksta. Ovu tvrdnju dokazuje istraživanje provedeno sa studentima Yela i Harvarda koji su interpretirali poslovice izvan njihovog jezičkog područja. Prilikom utvrđivanja razumijevanja poslovice pored interpretiranja poslovice i pronalaženja njenog ekvivalenta u engleskom jeziku značajan udio posvetili su utjecaju strukture i tipa stilske figure na razumijevanje. Pokazalo se da su za razumijevanje najteže bile one poslovice koje nose neki civilizacijski pečat (Mikulić, 1991). Za razumijevanje poslovice u metodičkom diskursu važno je osigurati komunikacijsku situaciju (kontekst) i „jezično znanje koje će omogućiti razumijevanje smisla“ (Billege i Budinski, 2019: 55). Naravno, razumijevanje je veoma kompleksan kognitivni proces a u spomenutom istraživanju (Mikulić, 1991) odabran je samo jedan kontekst (kulturni), dok drugi nisu razmatrani. Poznata je činjenica da se poslovice unutar jednog jezika sadržajno razlikuju s obzirom na potencijalno značenje, dok se u različitim jezicima one mogu javljati pri upotrebi drugih izraza i načelno u raščlanjivanju podataka iz iskustva. Stoga, evidentno je kako poslovice mogu poslužiti kao vrlo dobar materijal za dobivanje informacija o kulturnim razlikama kao i o razumijevanju figurativnog jezika (Isto, 1991). Mnogi autori tvrde da je za razumijevanje poslovice ključna metafora. Metaforični izražaj „se cijeni u miljeu u kojem poslovice i nastaju“ (Škreb, 1981: 69-70). Solak i Arnaut (2016) ističu da poslovice svoju semantostilističku vrijednost ostvaruju kroz preciznu kombinaciju jezičkih sredstava na svim nivoima. Spomenute autorice su istraživale morfostilističke, leksikostilističke i semantičke odlike poslovice. Za ovaj rad relevantne su ove posljednje, jer je u pitanju razumijevanje značenja poslovice za koji je katkad potrebno poznavanje šireg konteksta njihovog nastanka (mjesto, vrijeme i običaji). Pozivajući se na Jovović (2011), koja govori o dvije grupe poslovice na semantičkom planu, didaktičke i metaforičke, autorice objašnjavaju njihovu razliku, pa tako pod didaktičkim poslovicama ubrajaju se one koje se lako razumijevaju, jer govore o nekim konkretnim pojavama (*Dobar početak, dobar svršetak*), dok su metaforičke one s prenesenim značenjem koje na slikovit način prikazuju neku pojavu ili određeno iskustvo (*Jedna lasta ne čini proljeće*). U metaforičkim poslovicama mogu se koristiti različite figure u svrhu što slikovitijeg i upečatljivijeg prikazivanja pojava. Zabilježene su u literaturi slične podjele poslovice koje podržavaju spomenute definicije samo pod drugim nazivom, konkretne i apstraktne poslovice (Nippold i sar., 2000). Istraživanje provedeno s populacijom studenata engleskog jezika pokazalo je kako „nedostatak sistemskog proučavanja paremija jedan od uzroka poteškoća u njihovu razumijevanju“ (Šehić, 2015: 24).

Didaktički potencijal vizualne prezentacije frazema kao pomoći za usvajanje kako stranog tako i maternjeg jezika istražile su Hrnjak i Ribarova (2018) sa studentima rusistike i bohemistike.

Rezultati istraživanja pokazali su da ilustracija frazema u značajnoj mjeri pomaže razumijevanju, a samim time i usvajanju frazema. Spomenute autorice navode potencijal ilustriranih frazeoloških rječnika kojima se povećava razumijevanje, pamćenje i usvajanje frazema (maternjeg i stranog jezika), ali i motivira za učenje i usvajanje frazeologije kao bitnog dijela jezika. One se pri tome pozivaju na ruske i češke ilustrirane frazeološke rječnike i priručnike u kojima se pored frazema nalaze i poslovice. Njihov je cilj da se frazeološki fond maternjeg jezika učini zanimljivijim kako bi se bolje razumio i upamtio. Poslovice mogu biti teške za razumijevanje. Studija koju su proveli Nippold i sar. (2000) pokazala je da dolazi do značajnog rasta u razumijevanju nepoznatih poslovice tokom perioda razvoja od kasnog djetinjstva do kasne adolescencije. Nadalje, rezultati pokazuju kako su za razumijevanje konkretne poslovice lakše od apstraktnih. To navodi i Nikolić (1999) smatrajući kako su poslovice formalno jedan od najprostijih književnih žanrova, ali zbog svoje apstraktnosti i udaljenosti od iskustva učenika teže za razumijevanje od mnogih složenijih književnih tekstova. Osim toga, aktivna praksa u procesu pripreme studenata učiteljskih fakulteta za odgojno-obrazovni rad može pronaći u brojnim poslovicama značajnu bazu metodičkih mogućnosti njihove jednostavnije primjene u predškolskom odgoju, a složenije u razrednoj nastavi. Aktivno reflektiranje poslovice u nastavi Visinko vidi kao „pomoćnicu, dobar začim sadržaju, učinkovit način poučavanja i očuvanja bliskosti s tradicijom kojoj pripada, počesto u poveznici s razumijevanjem doticaja s ostalim narodima, zemljama i jezicima” (Visinko, 2018: 26).

### **Metodološki okvir istraživanja**

Brojne su mogućnosti primjene poslovice u nastavi u svim odgojno-obrazovnim ciklusima. U svom priručniku za odgajatelje Peteh i Duš opisuju primjenu poslovice već u predškolskim ustanovama u vidu motivacije, u igri i različitim vježbama (Peteh i Duš, 1982). U školskoj odgojno-obrazovnoj praksi s ciljem razvoja i ličnog izgrađivanja učenika na razinama *znati* (obuhvata znanje u različitim nastavnim predmetima), *razini činiti* (rješavanje problema, kritičko mišljenje, djelotvornu komunikaciju), *biti* (brižan, tolerantan, odgovoran, pošten) (Peko, Pintarić, 1999: 150 prema Drake, 1995), moguće je pomno osmišljenim didaktičko-metodičkim postupcima aktualizirati upotrebu poslovice u razrednoj nastavi. Tako komunikaciju učenika trećeg i četvrtog razreda osnovne škole s poslovicom te utvrđivanje postojanja recepcijskih zapreka ispitalo su Grahovac-Pražić i Vukelić (2020). Istraživanje recepcije i razumijevanje poslovice učenika četvrtih razreda osnovne škole kao i prepoznavanje konteksta koji im omogućuje razumijevanje značenja sprovele su Billege i Budinski (2019). Ljudske vrednote, misli i poslovice često svoje mjesto pronalaze na stranicama dječije književnosti nastojeći razviti interes za čitanje i upoznavanje vrijednosti koje nude književni tekstovi za djecu. Metodika u nastavi jezičkog i književnog obrazovanja i odgoja teži uvijek novim istraživanjima na području nastavne prakse s ciljem inoviranja i ostvarivanja međupredmetne integracije kako bi savremenim receprijentima omogućila poučavanje u kontekstu novog doba. Ovo je istraživanje u funkciji pripreme studenata za aktivnost kojima bi se poslovice aktualizirale, češće i više primjenjivale u procesu poučavanja učenika na časovima maternjeg jezika i književnosti u razrednoj nastavi.

### **Uzorak**

Istraživanje je provedeno na uzorku za razumijevanje poslovice od 119 sudionika – studenata koji se educiraju za poziv učitelja. To su studenti Pedagoškog fakulteta u Bihaću i Pedagoškog fakulteta

u Sarajevu. Za statističku obradu i interpretaciju dobivenih rezultata istraživanja korištena je kvantitativna analiza navodeći frekvenciju i procentni račun u tabelarnom prikazu.

## Istraživački zadaci

Za potrebe ovoga rada osmišljena su tri istraživačka zadatka: a) *utvrditi prepoznaju li studenti vrijednosti u ponuđenim poslovicama*, b) *ispitati koji je broj ispitanika osmislio i napisao sažete i precizne rečenice poput poslovice (za vrijednosti sreća, upornost, te antonime istina i laž, pravda i nepravda)*, c) *utvrditi koje od ponuđenih poslovice studenti stavljaju na prvo mjesto na temelju dominantne vrijednosti i vlastitog životnog iskustva*.

### Analiza i diskusija

U Tabeli 1 prikazani su rezultati kao odgovor za prvi istraživački zadatak. Ponuđeno je šest poslovice, a za svaku od njih odabrana je odgovarajuća dominantna vrijednost. Ona je izabrana na osnovu mini pilot istraživanja na uzorku od 20 učitelja razredne nastave. Zajedno s autorima rada odredili su primarnu vrijednost odabranih poslovice za potrebe ispitivanja.

Tabela 1. Prepoznavanje vrijednosti u ponuđenim poslovicama

P	Vrijednosti							Ukupno
	f	f	f	f	f	f	f	
I	2	94	1	-	16	3	2	119
II	2	1	5	92	7	9	3	119
III	25	3	1	15	1	72	2	119
IV	6	18	11	4	64	14	2	119
V	76	2	6	4	18	12	1	119
VI	5	-	93	2	8	8	3	119

*P – poslovice*

Raspon rezultata najveći je kod četvrte poslovice što implicira kako ispitanici nisu u dovoljnoj mjeri uspješno prepoznali njenu dominantnu vrijednost. To je poslovice *Dobar primjer zlata vrijedi*. S druge strane, prvu poslovice (*Ko hoće učiti, svugdje nađe školu*) uspješno su povezali sa *znanjem* (94). Ovakav rezultat je očekivan, jer je vrijednost *znanje* u spomenutoj poslovice eksplicitno naglašena. Za razumijevanje izraza značajna je dimenzija konkretnosti, jer poslovice koje sadrže konkretne imenice lakše se interpretiraju od onih koje uključuju apstraktne (Nippold, 1998 prema Nippold i sar., 2000). S tim u vezi su i dobiveni rezultati koji ukazuju na mogućnost da je u poslovice sintagma *dobar primjer* inspirirala ispitanika za paralelu s dobrim učenikom, odnosno s učenikom koji je dobar u ponašanju i znanju poput učenika generacije. Njega, osim odličnog uspjeha, poželjno je da krase i vrijednosti dobrog druga. Slično bi se moglo reći i za priznanje *Zlatna značka*, koje se dodjeljuje studentima za postignuti izuzetan uspjeh tokom studiranja. Pronađen je jedan slučaj u kojem je ispitanik obje spomenute poslovice povezo sa *znanjem*, što potvrđuje i prethodne navode. U trećoj poslovice (*Čuvaj tuđu njivu, pa će i tvoja biti zaštićena*), pored 72 tačna odgovora (*odgovornost*), 25 ispitanika tu je poslovice povezo sa

vrijednost *sloga*, koja je zapravo odgovarala poslovice *Svaka voda s potocima jaka*. Najmanji je broj ispitanika (64) koji su u četvrtoj, već spomenutoj poslovice (*Dobar primjer zlata vrijedi*), prepoznali zadanu vrijednost – *uspjeh*. Šestu poslovice (*I šutjeti znači odgovoriti*) 93 ispitanika povezala su s *mudrošću*. Uspješnost je vidljiva i u rezultatima u vezi s drugom poslovice (*Ko hoće časno, ne može lasno*). Od 119 ispitanika njih 92 tu su poslovice povezali s *poštenjem*. Za ovaj zadatak značajno je razumijevanje poslovice a svi odabrani primjeri izvučeni iz konteksta otežavaju njihovo potpuno razumijevanje (Mikić i Škara, 1992). Ispitanici su bili uspješniji u prepoznavanju dominantne vrijednosti u onim poslovicama u kojima one nisu implicitno navedene. Zanimljivo je da su ispitanici pored najvećeg broj tačnih odgovora (94) za prvu poslovice, dio njih (16), istu povezali s vrijednošću *uspjeh* iako to nije njena primarna vrijednost. Analizirani rezultati za četvrtu poslovice, dominantne vrijednosti *uspjeh*, pokazuju da je manji broj ispitanika (18) nije prepoznao, te je spomenutu poslovice povezo s vrijednošću *znanje*. Nadalje, pokazalo se da se prilikom odabira dominantnih vrijednosti u ponuđenim poslovicama neke od njih nisu nikako našle u izboru ispitanika. Tako za prvu poslovice to je vrijednost *poštenje*, a za šestu *znanje*. Poslovice „iznose univerzalne istine koje izgovara govornik kao vlastiti sud (...), pri čemu njegovo osobno iskustvo nije toliko važno koliko opća vrijednost izrečene poslovice“ (Ivanković i Bartolec, 2015: 13). U navedenim primjerima vidljivo je da su ispitanici većim dijelom uspjeli prepoznati vrijednosti u poslovicama a na njeno razumijevanje utjecali su određeni faktori poput eksplicitnosti i poznatosti sadržaja, te iskustvenog susreta s poslovicama. Svaka od njih sadrži određenu tekstovnu poruku u vidu iskazane ustaljene mudrosti koja zbog svoje apstraktnosti pokazuje težinu prepoznavanja. Šta je uzrokovalo pogrešne odgovore pri prepoznavanju vrijednosti u ponuđenim poslovicama, otvoreno je pitanje za neka nova istraživanja. Ipak, možda bi se razlozi mogli tražiti u brzini rješavanja zadataka ili pretjeranoj sigurnost u odgovoru, pa je to rezultiralo izostajanjem detaljne i dodatne provjere napisanog ili je u pitanju nešto posve drugo. Vrijedi se podsjetiti kako su stariji mnoge savjete i upute za mlade govorili i još uvijek govore u obliku poslovice i na taj način „čuvaju od zaborava dio povijesti, jezičnu baštinu i sjećanje na postojanje moralnih sastavnica i svjetonazorskih obrazaca prisutnih u narodu u književno-umjetničkim kategorijama“ (Čeliković, 2011: 302 prema Billege i Budinski, 2019). Izbjegavanje, odnosno smanjenje broj grešaka u nekim budućim istraživanjima o razumijevanju poslovice može se iskazati jednom od njih (*Teško je dobro i brzo*), ali i kao napomenu studentima/ispitanicima (*Znati, htjeti, moći čine dobrog majstora*).

Odgovor na drugo istraživačko pitanje *ispitati koji je broj ispitanika osmislio i napisao vlastite sažete i precizne rečenice poput poslovice* zahtijevao je prethodni odabir sadržaja kao pomoć za operacionalizaciju ovog zadatka. Stoga su ponuđene vrijednosti *sreća* i *upornost* te antonimi *istina* i *laž*, *pravda* i *nepravda* za koje je utvrđeno postojanje poslovice u kojima se spomenuti termini upotrebljavaju.

Tabela 2. Osmišljavanje vlastitih sažetih rečenica koje oponašaju poslovice za date vrijednosti i antonime

VA	VSR		RMP		RISIP		NO		UKUPNO
	f	%	f	%	f	%	f	%	
sreća	49	41,17	47	39,50	18	15,12	5	4,21	119
upornost	85	71,43	21	17,65	9	7,56	4	3,36	119
istina i laž	57	47,90	31	26,05	23	19,33	8	6,72	119

VA – vrijednosti i antonimi VSR – vlastite sažete rečenice; RMP – rečenice poput modificirane izvorne poslovice; RISIP – rečenice identičnog sadržaja izvorne poslovice; NO – nema odgovora

Cilj ovog zadatka bio je da ispitanici napišu rečenicu koja svojim sadržajem oponaša žanr poslovice. S tim u vezi, unaprijed su definirane sljedeće kategorije: vlastite sažete rečenice; rečenice kao modificirane poslovice, rečenice identičnog sadržaja izvorne poslovice; nema odgovora. U Tabeli 2 nalazi se prikaz dobivenih pokazatelja provedenog istraživanja iz koje se može zaključiti kako su ispitanici pisali najviše vlastitih sažetih rečenice u poslovičnom obliku i to za vrijednost upornost (71,43%). Upornost je početni korak za ostvarenje zadanog cilja, te se pretpostavlja da je to za ovu grupu ispitanika uspješan završetak fakultetskog obrazovanja. Petz ističe kako se vrijednosti nekog pojedinca mogu upoznati jedino ako se analiziraju ciljevi kojima on teži i smatra ih važnim za život (Petz, 1992). Stoga i ne čudi veliko zanimanje ispitanika i njihov odabir upravo vrijednosti upornost za pisanje vlastitih sažetih rečenica. Životno iskustvo, prethodno školovanje, stečeno znanje, vještine i upornost u radu mogu se posmatrati kao mogući razlozi ovakvog rezultata. Ne zaostaju mnogo za interesima ispitanika i antonima (68,07%), dok su birani u manjem obimu (47,90%). U svakodnevnom životu one se često dovode u kontekst rasprave i donošenja odluka šta je istina, a šta pripada neistini, odnosno koliko je nešto pravedno ili ne u njihovim životima. Druga definirana kategorija prikazuje napisane modificirane poslovice. Molnar i Veljković Erdeljić (2009), pozivajući se na Burgera (1998), u modificirane poslovice svrstavaju svaku promjenu izvornog oblika poslovice. Osnova za definiranje druge kategorije bila je konstatacija koju su dali spomenuti autori. Prema tome, u 109 radova ovog istraživanja ispitanici su pisali modificirane poslovice na temelju izvorne ne narušavajući bitno njenu suštinu. To može biti rezultat čestog prisustva modificiranih poslovica u dnevnim novinama, televizijskim emisijama, političkim govorima pri čemu se naglašava ironija ili se koriste elementi humora za sarkastičan način pri iznošenju stavova i zaključivanja u vidu osude ili podsmijeha u obraćanju sagovorniku ili auditoriju. Ispitanici su najviše napisali modificiranih poslovica za vrijednosti sreća (39,50%), a najmanje za antonime pravda i nepravda (8,4%). Pojedini ispitanici pribjegavali su identičnom pisanju izvornih poslovica za ponuđene vrijednosti sreća (15,12%) i upornost (7,56%). Slično rješenje zadatka za ispitanike pokazalo se prihvatljivo kod antonima istina i laž (19,33%) te pravda i nepravda (18,49%). Evidentno je da ti ispitanici nisu adekvatno odgovorili na postavljeni zahtjev. Razlozi za to mogu se tražiti citirajući frazu ići linijom manjeg otpora. Veći umni napor i znanje treba se uložiti u slučajevima kada je potrebno osmisliti rečenicu koja ima sve elemente poslovice. Ispitanici, njih 60,5%, napisali su prihvaćene ili općepoznate poslovice umjesto vlastitih sažetih rečenica koje oponašaju poslovice za date vrijednosti i antonime. Poslovice stvaraju pojedinci i ona može zvučati kao poslovica, imati njena jezička i stilska obilježja i sadržavati puno mudrosti. Međutim, da bi zbilja i postala poslovica, ona mora sadržavati i njene elemente: generirati iskustvo, biti prihvaćana u općoj usmenoj i pisanoj komunikaciji (Mieder, 2014). Ipak, to ne može biti opravdanje ispitanicima koji su u 72 rada citirali, napisali rečenice identičnog sadržaja izvorne poslovice. Poznato je da paremije „imaju oblik gotove rečenice i predstavljaju vlastite mikrotekstove, te se one kao cjelina ne produciraju niti reproduciraju, nego se citiraju” (Prndelj-Šator, 2009: 180), onda se ovakav rezultat donekle može smatrati validnim. Odgovor je u potpunosti izostao u 23 rada. Zadatak za studente odnosio se na osmišljavanje rečenica na osnovu vlastitog iskustva i mudrosti koje svojim sadržajem podsjećaju na poslovice. Ako se kao polazna osnova uzme zahtjev koji je stavljen pred ispitanike i pri tome se pretpostavi njegovo doslovno prihvaćanje, onda se može reći kako novonastale rečenice svojim sadržajem prenose kratko

izrečenu istinu motiviranu njihovim stečenim iskustvom, čak kada su u pitanju i modificirane poslovice.

Tabela 3. Rangiranje poslovice na temelju dominantne vrijednosti i vlastitog životnog iskustva

rang	dobrota		pravednost		opraštanje		istinoljubivost		primjerenost		odmjerenost	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	21	17,6	3	2,5	5	4,2	40	33,6	39	32,8	11	9,2
2	19	16,0	4	3,4	10	8,4	25	21,1	47	39,5	12	10,1
3	25	21	13	10,9	13	10,9	21	17,6	15	12,6	32	26,9
4	28	23,5	18	15,1	25	21,0	12	10,1	10	8,4	26	21,8
5	14	11,8	48	40,3	26	21,8	11	9,2	5	4,2	16	13,4
6	12	10,1	33	27,7	40	33,6	10	8,4	3	2,5	22	18,5
Suma	119	100	119	100	119	100	119	100	119	100	119	100

Posljednje istraživačko pitanje usmjereno je na ispitivanje koje od ponuđenih poslovice studenti stavljaju na prvo mjesto na temelju vlastitog životnog iskustva. Odbrano je njih šest, jer je rad oslonjen na razumijevanje vrijednosti u poslovicama. Zadatak za ispitanike zahtijevao je rangiranje istih vodeći se vlastitim životnim iskustvima (Tabela 3). S tim u vezi, rezultati su posmatrani sa stanovišta prepoznavanja vrijednosti u odabranim poslovicama. Njihov izbor čini skup od šest značajnih vrijednosti za profesiju kojima će se, pretpostavlja se, ispitanici baviti u životu. U svakoj od izabranih poslovice krije se jedna od vrijednosti koja je poželjna u radu s djecom mlađeg školskog uzrasta. To su: dobrota, pravednost, opraštanje, istinoljubivost, primjerenost i odmjerenoost. Poslovice su rangirane brojevima od jedan do šest, gdje broj jedan predstavlja najveću rangiranu vrijednost, a broj šest najmanju. Pokazalo se kako poslovice u kojima je dominantna vrijednost dobrota ima najveću raspršenost rezultata čime ukazuju na neodlučnost o značaju ove vrijednosti za život. Nadalje, ispitanici biraju poslovice koje se odnose na vrijednosti istinoljubivost (33,6%) i primjerenost (32,8%) stavljajući ih na prvo mjesto. Ipak, ova posljednja može se smatrati važnija za njih, jer je 39,5% istu stavilo kao drugorangiranu. U posljednjim izborima ispitanika našle su se poslovice čije su dominantne vrijednosti pravednost (2,5%), te opraštanje (4,2%) kada je riječ o parametru značajnosti. Vrijednost odmjerenoost (18,5%) koja prevladava u odgovarajućoj poslovice, raspoređana je u srednjim rezultatima prateći zadani princip važnosti. Prema dobivanim pokazateljima, a na osnovu postavljenog kriterija kako su odabrane poslovice značajne za profesiju učitelja, dobiven je sljedeći rang: istinoljubivost, primjerenost, dobrota, odmjerenoost, opraštanje i pravednost. Ovakvi rezultati nisu očekivani, iako treba uzeti u obzir i faktore koji su na to utjecali poput samog teksta poslovice koja je svojim sadržajem mogla privući ispitanike. Vrijednosti koje su svoje mjesto pronašle u spomenutim poslovicama, ističući se kao dominante, nikako se ne mogu posmatrati s aspekta njihovog identičnog redoslijeda u slučaju da su date u samostalnom obliku i otkinute od konteksta poslovice. Ovim ispitivanjem pokazalo se kako razumijevanje značenja poslovice za pojedine ispitanike predstavlja poteškoću, posebno kada je vrijednost zaogrnutu ruhom metaforičnosti. Rečenična minijatura, tj. poslovice često ukazuje na problem i daje rješenje kao rezultat zgusnutog životnog iskustva. Ona se može percipirati kao jednostavan oblik koji kroz sažetu izreku govori o „nekoj životnoj pojavi, zakonu ili normi u obliku tvrdnje ili upute” (Solar, 2007: 291).

## Zaključna razmatranja

Sadašnji trenutak je obilježen svakodnevnim dinamičnim i kompleksnim promjenama. Vremena je malo, a programskih obaveza mnogo. Kako je moguće obimne sadržaje izraziti u formi jedne kratke rečenice? Kako sažeti i zadržati ono najbitnije, a odbaciti manje bitno? Odgovor je moguće pronaći u poslovice. Ona je mala, ali cjelovita forma, u njoj je sažeta mudra izreka stvorena od pojedinačnog i kolektivnog iskustvenog zapažanja o različitim životnim situacijama i pojavama. U prošlosti je nastala kao rezultat dugovječnih promišljanja, a da bi opstala i bila korištena u budućnosti, poslovice je potrebno učestalo upotrebljavati u sadašnjosti pri općoj usmenoj i pisanoj komunikaciji. Na jezgrovit i figurativan način, u formi jednostavne rečenice, svojom didaktičkom funkcijom cilj poslovice je pripomoći brojnim generacijama svih životnih doba da ožive općeljudske vrijednosti sadržane u njoj. Ovaj rad je usmjeren na analizu promišljanja studenata o poslovicama s motrišta vlastitog životnog iskustva. U provedenom istraživanju analizirani rezultati pokazuju kako ispitanici u različitoj mjeri prepoznaju dominantne vrijednosti u zadanim poslovicama. One u kojima je sadržaj denotativnog karaktera lakše percipiraju i povezuju s njihovom pripadajućom vrijednosti od onih u kojima je prisutna i konotacija. Pojedini ispitanici nedostajao je kontekst poslovice, pa je njihovo potpuno razumijevanje donekle bilo i otežano. Banov navodi kako je poslovice već svojim štampanim izdanjima „izgubila vezu sa svojim prvotnim izvedbenim kontekstom” (Banov, 2014: 115) počev od onih najstarijih, a posebno današnjih. U zadatku osmišljavanja vlastitih sažetih rečenica koje oponašaju poslovice za date vrijednosti i antonime istraživanjem je potvrđeno da su ispitanici većim dijelom odgovorili zahtjevu, a oni koji nisu slijedili instrukciju citirali su ili modificirali izvorne poslovice. Navedeni rezultati potvrđuju da poslovice imaju svoju svrshodnost, iako učestalost njene primjene može varirati među mladim ljudima i različitim kontekstima. Iz navedenih promišljanja o poslovicama ispitanici su rangirali poslovice čija je dominantna vrijednost projekcija vlastitog životnog iskustva. Na koje mjesto su ih stavljali zavisilo je od ličnog vrijedonosnog sistema ili pak dopadanja sadržaja same poslovice. Dobiveni rang vrijednosti donekle ohrabruje jer kako bi izgledao život bez istine i društvo bez ljudi koji cijene istinu? Suština bi se mogla sažeti u iskaz *Istina nepravdu pretvara u pravdu svojom upornošću*. S druge strane, projiciranje životnog iskustva u kojim se činjenje dobroga ne uzvraća uvijek dobrim, vjerovanje u dobro, ali česti problemi i nizanje životnih teškoća nerijetko obeshrabruju, zbog čega vrijednost *dobrota* poprima latentno stanje. Nužna je promjena koje potiče na jačanje davanja i primanje dobrote iz okoline, kako riječima tako i djelima. Nadalje, da li to upućuje na misao da mlade ljude obeshrabruje nedostatak pravde i pravičnosti? Teško je u takvim okolnostima afirmirati i vrijednost opraštanja drugome, ali i sebi. Da li su ispitanici posumnjali u ono što govore poslovice? Vrijeme mijenja ljude, njihova iskustva i mišljenja, a život će potvrditi šta je vrijedno, a šta nije? Isto tako, neka buduća istraživanja razmatrat će i otkrivati odgovore na novootvarana pitanja.

Praksa proučavanja i podučavanja poslovice na učiteljskim fakultetima sistemski bi ojačala profesionalnu pripremu studenata za rad u odgojno-obrazovnom procesu. Poslovice i općeljudske vrijednosti koje one propagiraju mogu biti zanimljivi izvori u procesima samorefleksije i refleksije profesionalnog razvoja. Jednako tako, one nude mogućnost za osmišljavanje kreativnih aktivnosti u svim oblastima maternjeg jezika i drugim nastavnim predmetima.

## Literatura

Bagić, Krešimir. (2012). *Rječnik stilskih figura*. Zagreb: Školska knjiga.

- Banov, Estela. (2014). Hrvatske poslovice u tiskanim izdanjima 18. stoljeća. *Parémie národů slovanskýc h VII/113-122*; Ostravská univerzita Ostrava, Filozofická fakulta.
- Billege, Martina Kolar i Budinski, Vesna. (2019). Poslovice kao metodički predlošci za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda u nastavi Hrvatskoga jezika u primarnom obrazovanju. *Dani hrvatske knjige i riječi*, 55-66.
- Botica, Stipe. (2013). *Povijest hrvatske usmene književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brozović, Domagoj. (2012). Od ironije do aforizma. *Umjetnost riječi: Časopis za znanost o književnosti, izvedbenoj umjetnosti i filmu*, 56(1-2), 43-58.
- Čubelić, Tvrtko. (1957). *Narodne poslovice i zagonetke*. Zagreb: Školska knjiga.
- Dragić, Marko. (2007). Apotropejski obredi, običaji i ophodi u hrvatskoj tradicijskoj kulturi. *Croatica et Slavica Iadertina*, br. 3. Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za kroatistiku i slavistiku.
- Grahovac-Pražić, Vesna i Vukelić, Katarina. (2020). Poslovice u nižim razredima osnovne škole. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 15(1 /28/), 75-92.
- Hrnjak, Anita i Ribarova, Slavomira. (2018). Didaktički potencijal vizualne prezentacije frazema u poučavanju frazeologije. *Slavofraz: Frazeologija, učenje i poučavanje. Zbornik radova*. 83-100.
- Ivanković, Ivana Matas i Blagus Bartolec, Goranka. (2015). Subjekt u hrvatskim poslovicama. *Fluminensia, Časopis za filološka istraživanja, god. 27, br. 2*, 129-139.
- Mieder, W. (2004). *Proverbs: A handbook*. Greenwood Publishing Group. Westport, Connecticut. London.
- Kekez, Josip. (1996). *Poslovice, zagonetke i govornički oblici*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Mieder, Wolfgang. (2014). Orgin of Provebrs. Ur. Hrisztalina Hrisztova-Gotthardt, Melita Aleksa Varga. *Introdction to Paremiology: A Comprehensive Guide to Proverb Studies*. Warsaw: De Gruyter. 28-44
- Mikić, Pavao i Škara, Danica. (1992). *Kontrastivni rječnik poslovice*. Zagreb: August Cesarec i Školska knjiga.
- Mikulić, Gordana (1991). O razumijevanju poslovice. *Studia ethnologica Croatica*, 3(1), 145-159.
- Molnar, Draženka i Vidaković Erdeljić, Dubravka. (2009). Paremija u pisanoj javnoj komunikaciji u hrvatskome i engleskome jeziku. *Jezikoslovlje*, 10(1), 45-58.
- Nikolić, Milija (1999). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd.
- Nippold, Marilyn A., Melissa M. Allen, and Dixon I. Kirsch. (2000). How adolescents comprehend unfamiliar proverbs: the role of top-down and bottom-up processes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(3), 621-630.
- Peko, Anđelka i Pintarić, Ana. (1999). *Uvod u didaktiku hrvatskoga jezika*. Osijek: Pedagoški fakultet Osijek.
- Peteh, Mira i Duš, Marija (1982). *Poslovnice i zagonetke za najmlađe: priručnik za odgajatelje u dječjim vrtićima*. Zagreb: Školska knjiga.
- Petz, Boris. (1992). *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta.
- Prndelj-Šator, B. (2009). Poslovice sa zoonimskom sastavnicom u bosanskom jeziku. *Istraživanja*, (04), 179-185.
- Solak, Edina i Arnaut, Alica (2016). Poslovice i brzalice, spoj jezičkih i stilskih raznolikosti. *Univerzitetaska misao, Časopis za nauku, kulturu i umjetnost*, 13(3) 155-166.
- Solar, Milivoj. (2007). *Književni leksikon: pisci, djela, pojmovi*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Solar, Milivoj. (2005). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Šehić M. (2015). Paremiološki minimum u nastavi engleskog jezika kao indikator kulturne pismenosti/nepismenosti. *Lingvazin – Magazin za jezik i književnost t* 3(1), 24-26.
- Škreb, Zdenko. (1998). *Književne studije i rasprave*, priredio Aleksandar Flaker. Zagreb: Alfa.



Škreb, Zdenko. (1981). *Književnost i povijesni svijet*. Zagreb: Školska knjiga.

Visinko, Kerol. (2018). *Zvona zvone jer su potezana: Primjena poslovice u nastavi hrvatskoga jezika, jezičnoga izražavanja i književnosti*. Zagreb: Profil Kllet.

## ***STUDENTS' THOUGHTS ON PROVERBS***

### Summary

*Proverbs are very interesting, important and complex language structures. They are strong and effective instruments used to propagate one nation's cultural standards, moral values, manners and ideas. It is significant that they are also used to form a complete language statement which contributes to the conversations or it is used for speech act performoming in the different speech situations. Very often they contain universal human values because of interwoven wisdom and hidden veil of truth. This was the main reason why they were chosen as a basis for this reserach done together with the students of the Faculty of Teacher Education. It is considered in this research their way of thinking based on their own life experiance.*

**Keywords:** *proverbs, values, students of the Faculty of Teacher Education.*

Šeherzada Džafić  
Pedagoški fakultet  
Univerzitet u Bihaću<sup>66</sup>

*Izvorni naučni rad  
Original scientific paper*

# **METODOLOŠKE SMJERNICE PROUČAVANJA BOSANSKOHERCEGOVAČKE KNJIŽEVNOSTI KROZ INTRAKULTURNE PROCESSE**

## *Sažetak*

*S obzirom na svoju pluralnu prirodu, bosanskohercegovačka književnost podrazumijeva više slojeva te artikulira unutarne procese koji se bitno razlikuju od vanjskih, generirajući jedan intrakulturni profil što iziskuje i specifičan, diferentan, a istovremeno, jedinstven pristup njenome proučavanju. S osloncem na opću metodologiju proučavanja književnosti te na povijest proučavanja bosanskohercegovačke književnosti, s metodološkim utemeljenjem u eklektizmu kulturalnih studija i interkulture književnosti, radom se nastoji ukazati na mogućnosti proučavanja bosanskohercegovačke književnosti kroz intrakulturne procese.*

Ključne riječi: metodologija, povijest književnosti, dijahronija, sinhronija, intrakulturni procesi, bosanskohercegovačka književnost

---

<sup>66</sup> Seherzada.dzafic@unbi.ba

## Uvod

Bosanskohercegovačka književnost u svome razvojnom kontinuitetu (s povremenim eksternim diskontinuitetnim implikacijama) predstavlja poseban profil unutar južnoslavenskih književnosti, kao i književnosti evropskoga kulturnog kruga. No, unatoč konstanti viševjekovnog kompozitnog profila i postojanim dijahronijskim etapama<sup>67</sup> u (društveno-političkoj) praksi određenih sastavnica dešava se aberacija ka izvanjskom što implicira moguće intrinzične konflikte koji bi se odr(a)žavali (i) unutar bosanskohercegovačke književnosti, stoga je nužno ukazivati na činjenicu da se zajednička kultura njeguje kroz književne procese i da je to kontinuitet i konstanta od (politički) najstarije balkanske države do danas, kada književnici jasno djeluju eksterne političke oscilacije ili interne aspiracije ka pripajanju nekoj izvanjskoj konfiguraciji.

Rad pod hipotezom da se književni kontinuitet bosanskohercegovačke književnosti održavao kroz umjetničke prakse, djela i djelovanja književnika kroz konstantne intarkulturne procese, ukazuje kako oni mogu biti i smjernica, odnosno metodološki modeli proučavanja bosanskohercegovačke književnosti. Na tragu toga, a u okviru prostora koji mu dozvoljava, rad pored mogućnosti proučavanja bosanskohercegovačke književnosti kroz konvencionalne metodološke modele<sup>68</sup>, ukazuje i na mogućnosti interne metodologije kroz eklektizam kulturalnih studija, iz kojih se i razvila interkulturalna povijest književnosti. No, prije svega detektirat će se mogući problemi u dosadašnjem proučavanju ove kompleksne književnosti, njeno ukomponiranje u obrasce konvencionalnih načina proučavanja, te na činjenicu kako ova književnost upravo zbog svojih strukturnih posebnosti može biti primjer novijim evropskim transkulturalnim<sup>69</sup> i interkulturalnim<sup>70</sup> usmjerenjima.

---

<sup>67</sup> Na dijahronijskoj vertikali bosanskohercegovačke književnosti nailazimo na pet uslovno profilirana perioda. Prvi je obilježen usmenom književnošću u kojoj se interkulturalni identitet profilirao kroz usmene lirske i epske pjesme. Drugi je period realizma kada se javlja izrazita osjetljivost za stvaranje jednog profiliranog identiteta bez nacionalnih intencija s jasnim intrakulturnim procesima (što je najvidljivije kroz prvi roman "Bez nade"). Treći se odnosi na period modernizma koji na bosanskohercegovačkom tlu donosi i rađanje nacionalne svijesti izraženo kroz nacionalne narative u čemu se opet paralelno javlja i četvrti, koji se u duhu modernih ideja isključivo protivi nacionalnim predznacima. Peti je postmodernistički, koji podrazumijeva čvrsto profiliranje nacionalnih tradicija i stvaranje postkolonijalne književnosti oličene kroz egzil i dijasporalne zajednice. Sve to prati žanrovska polivalentnost pri čemu je poseban fenomen nova generacija romansijera koja obrazuje romaneskni sistem, s posebnom orijentacijom prema eksperimentalnosti romanesknih oblika, dekomponiranju harmoničnog diskursa, kao i pitanja kulture pamćenja te preplitanja književnih rodova pa se stoga čini nužnim odgovoriti na pitanja karaktera intra i interkulturalne književnosti.

<sup>68</sup> Konvencionalnim metodama smatraju se: pozitivistički metod (spoljašnji pristup); fenomenološki (unutrašnji pristup), psihološki, formalni, (post)strukturalistički, i estetika recepcije. Izdvojeni pristupi književnosti obilježili su dvadeseti vijek i otvorili mogućnost njihovog sadejstva, što predstavlja ključni savremeni „pluralistički“ skup metoda kada je u pitanju interpretacija i vrednovanje umjetničkog teksta u nauci o književnosti i književnoj kritici. Ovakav pristup literaturi u najvećoj mjeri je naučni i školski, a književnost je tako bogato kontekstualizovana da neizbježno poziva i na interdisciplinarna istraživanja, podrazumijevajući i spoljašnje pristupe tekstu. Interdisciplinarnost metodoloških i metodičkih pristupa prepliću se i uslovljavaju. Tako unutrašnji pristupi, podrazumijevaju unutarpredmetnu korelaciju književnost-lingvistika, a to znači i mogućnost međupredmetne korelacije. Savremena nauka o književnosti ne odbacuje nijedan metodološki pristup tekstu, pa ni onaj koji se u prošlom vijeku smatrao prevaziđenim – pozitivistički.

<sup>69</sup> Vidjeti više: u Raljević, Selma (2022): *Otvoreni prostori književnosti nasuprot zatvorenih prostora nacije. (trans)nacionalni (kon)tekst savremene američke i bosanskohercegovačke književnosti*. Folia linguistica et litteraria, u *Zatvoreni prostori*, pror. Aleksandra Nikčević Batrićević, Filološki fakultet Nikšić, str. 13 – 30.

<sup>70</sup> Interkulturalni pristup u kontekstu bosanskohercegovačke književnosti podrazumijevao bi njen odnos prema drugim književnostima, pri čemu se interkulturalni kontekst ne može primijeniti na njene unutarnje odnose. Vidi više u: Džafić, Šeherzada: *Interkulturalno izučavanje bosanskohercegovačke interliterarne zajednice*, Dobra knjiga, Sarajevo, 2015.

## Postavljanje i definiranje problema metodologije književnosti

Metodologija određene književnosti uglavnom se odnosi(la) na povijest te književnosti ili su se djela, cijeli opusi pa i pokreti metodološki proučavali (i proučavaju) kroz „konvencije književnih teorija/pravaca“ (Solar 2004, 198), a sama povijest književnosti prikazivala se kroz dijahrono pojavljivanje djela, što se pokazalo nedostatnim i u jednome i u drugome slučaju<sup>71</sup>. Iako se veliki broj naučnih studija o književnosti (i danas) bavi tradicionalnom problematikom povijesti književnosti, istraživački radovi u institutima i nastava književnosti okrenuti su uglavnom prema studiju književnosti u vremenu, a zanimanje „čitavih znanstvenih pogona u pravilu obuhvaća pitanja vezana za razvoj nacionalnih književnosti“ (Solar 2004, 199). U pravcu toga, novija istraživanja pokazuju kako književnost kao umjetnost podrazumijeva i zahtijeva dosta konstruktivniji i agilniji pristup. Tako se konzistentno javlja pitanje, ono što ga postavlja i Andrea Violić Zatar u knjizi *Uvod u povijest književnosti*, „Ima li povijest književnosti navlastitu metodologiju ili metodologije u pluralu“, da bi u nastavku zaključila kako je to pitanje složeno kao i ono o „neodvojivosti istraživanja povijesti književnosti i književne kritike“ (Violić-Zatar 2022, 13). Paralelno s tim javlja se i potreba za kontinuitetom zajednica (Violić-Zatar 2021), a svakako je tu i potreba društva, koju još spominje i Antoine Compagnon kada u „Demonu teorije“ kaže za povijest književnosti da je istovremeno i „društvena povijest ili povijest ideja“ (Compagnon 2007, 238). Metodološki pomoci proučavanja književnosti postaju vidljiviji uvođenjem čitatelja (R. Jauss) kao ključnog faktora u razumijevanju i tumačenju teksta (što uvelike potvrđuju teoretičari od R. Ingardena do W. Isera) što će dovesti i do razvoja interpretativnih zajednica (S. Fisha). Sve to vodit će (i) k interpretativnim zajednicama koje će se diferentno ponašati prema zadatim i konvencionalnim kulturnim obrascima (Hofmann 2013), što nužno vodi zaključku kako „povijest književnosti nikad nije realizirana u onome što bi ona trebala biti, ali da bi se ipak, na temelju poznavanja prednosti i nedostataka postojećih povijesti književnosti, moglo zaključiti i nešto o tome kakvu bismo danas povijest književnosti trebali. Svakako valja reći: i to je zadatak metodologije povijesti književnosti, odnosno to bi mogao biti njezin prvi i najvažniji zadatak“ (Solar 2004, 213). U tom pravcu bitno je utvrditi objektivnosti metodologija povijesti književnosti, kao i objektivnosti onih koji vrše analizu, posebno onoga koji se bavi propitivanjem pojma nacionalne književnosti, pri čemu treba imati na umu kako „pojam nacionalne književnosti nije polazište nego rezultat“ (Solar 2004, 217). U nastojanju da napravi paralelu između ahistorijskih metodologija i historizma u književnosti, Solar zaključuje kako iskustvo postojećih povijesti književnosti još uvijek ne može biti samo po sebi dovoljno jer povijest književnosti ovisi i o nekim drugim naučnim disciplinama. U kontekstu toga, Solar (2004, 218) donosi probleme na kojima bi trebalo raditi:

1. Problematika povijesti književnosti ne može se „svesti“ na problematiku dijakronijskog aspekta proučavanja književnosti, jer je aspekt dijakronije i sam rezultat određene

---

<sup>71</sup> U čitanci *Uvod u metodologiju povijesti književnosti* (namijenjenoj istoimenom kolegiju na Doktorskom studiju književnosti Filozofskog fakulteta u Zagrebu preko kojeg su se pokušale izmiriti „historijske“ i „ahistorijske metode“), Milivoj Solar ističe kako korijeni negativnog stava prema metodologijama povijesti književnosti nisu slučajni rezultati razvijanja pojedinih uvjerenja ili opredjeljenja za neku od tzv. ahistorijskih orijentacija u proučavanju književnosti: „Korijeni takvog stava proizlaze iz napora da se proučavanje književnosti doista konstituiraju kao posebna znanost (...) da ono osvoji vlastitu metodu i toliko ograniči predmet proučavanja da je omogućen napredak u smislu provjeravanja novih hipoteza i teorija koje će postati, zahvaljujući upravo provjerljivosti, temelji prikupljanja sveobuhvatnijeg znanja i sigurni pravci daljnjeg istraživanja“ (Solar 2004, 203).

sinkronijske perspektive, odnosno, u konzekvencijama, perspektive u kojoj se sustav suprotstavlja povijesti, ili, što isto znači: u kojoj simultanost dominira nad sukcesijom.

2. Metodologijom povijesti književnosti ne može se prevladati kriza povijesti književnosti jer je metodologija povijesti književnosti istodobno izraz i rezultat krize povijesti književnosti.
3. Granice metodologije povijesti književnosti mogu se sagledati jedino u okviru filozofije književnosti odnosno povijesti filozofije književnosti. Za to je potrebno razlikovati ideju povijesti književnosti i praktični znanstveno-istraživački rad na povijesti književnosti.

Bitno je istaći da Solar rješenja i vrstu pomirenja između ahistorijskih i historijskih metoda proučavanja književnosti nalazi u savremenoj komparativnoj književnosti „u smislu povijesti međunarodnih književnih veza i odnosa“ (Solar 2004, 199), a što se dijelom tiče i koncepcije interliterarnih zajednica Dionisa Đurišina (1991, u Kovač 2016). Pojavom kulturalnih studija, njihovom interdisciplinarnošću, te paralelnim širenjem komparativne na „interkulturnu povijest književnosti“ (Kovač, 2016), javlja se mogućnost rješavanja kompliciranih odnosa koji se javljaju u diferentnim interliterarnim i kulturnim zajednicama kakve su južnoslavenska, a unutar nje posebno bosanskohercegovačka, koja bi se pored ovog kontekstualno-dijahronijskog konteksta koji prema Perini Meić teži ka rekonstrukcijskom i dijahronijskom pristupu tekstu, kao i „podređenosti izvanknjiževnim činjenicama u izučavanje književne građe“, trebala više posvetiti tekstualno-sinhronijskom kontekstu koji podrazumijeva „interpretativno-estetičke, sinkronijske i unutarknjiževne istraživačke perspektive“ (Meić 2012, 12). Takvi pluralni pristupi omogućili bi sagledavanje intrakulturnih procesa koji bi na koncu ukazivali da iznad bosanskohercegovačke pluralnosti stoji jedna kompaktna cjelina sa svim svojim specifičnostima i posebnostima.

### **Dosadašnji metodološki pristupi proučavanju (povijesti) bosanskohercegovačke književnosti**

Kako je bosanskohercegovačka književnost na svome razvojnem putu imala dinamičan karakter uz formiranje, diferenciranje kao i samo definiranje njenih sastavnica, uz periode kada su identitetska obilježja određenih sastavnica u potpunosti razarana (Duraković 2003, Spahić 2017), propitivanje identiteta bosanskohercegovačke književnosti pod vidom međusobnih prožimanja svakako zahtijeva temeljno poznavanje historijskog i geografskog konteksta u kojemu su nastajale etničke, religijske, svjetonazorske i druge kulturološke posebnosti, a samim time i kako su se one reflektirale na postojanje jednog profila književnosti kakav je bosanskohercegovački.

Bosanskohercegovačku su književnost na njenom razvojnem putu pratile velike promjene uzrokovane društvenim (ne)prilikama i političkim procesima što je uzrokovalo da u razvojnim procesima određene njene sastavnice budu prekidane<sup>72</sup>, a s druge strane, svako buđenje, odnosno preporod bio je katalizator koji je nadoknađivao propušteno, s konstantnom mišlju o „unutarnjem kontinuitetu“ (Rizvić 1986, Duraković 2003, Spahić 2016/2017, Lovrenović 2017). Iz navedenih razloga, bosanskohercegovačka književnost još „uvijek nema razrađenu metodologiju proučavanja svoje historije niti način prikaza sinhronijskih procesa koji se odvijaju unutar njene kompozitne integralnosti“ (Duraković 2003, Meić 2012, Beljan 2014). Dosadašnja istraživanja su partikularna i, uglavnom, usmjerena ka kanoniziranju i katalogiziranju njenih komponenata, odnosno, pojedinih sastavnica, a „gotovo da nema cjelovitih povijesti književnosti, bilo ukupne bilo pojedinih njezinih nacionalnih sastavnica“ (Beljan 2014, 22). Kako su istraživanja uglavnom fokusirana na

<sup>72</sup> Enes Duraković u radu „Povijest bošnjačke književnosti – crtež na pijesku?“ ističe kako je poricanje bošnjačke „bilo kakve kulturnopovijesne posebnosti u odnosu na druge južnoslavenske kulturne zajednice, orijentalistički stereotipi i ksenofobsko ekskomuniciranje svakog oblika islamske duhovnosti i kulture iz posvećenog književnog pisma kršanskog prostora Evrope rezultiralo ogromnim korpusom tekstova “u kojima je razaranje identiteta zaista nosilo sve oznake pripreme za konačan razračun s neprijateljskim Drugim” (Duraković 2003, 16).

partikularne sastavnice, vidan je problem njenog cjelokupnog sagledavanja, a koji se ogleda kroz unutarnje interakcije, a samim time i reduciranja, te diferentnog percipiranja određenih sastavnica, ili čak, njihovog usmjeravanja ka drugim maticama (kao što su srpska i hrvatska književnost).

Postoji niz autora koji su govorili o metodološkim procesima u bosanskohercegovačkoj književnosti, te je sagledavali kao kompozitnu zajednicu, no ključni problem predstavljaju diferentni načini bez posebnog “metodološkog i književnohistorijskog pristupa” (Duraković 2003,12). Kao mogući metodološki pristupi, a na osnovu ranijih istraživanja, Enes Duraković (2003, 16) naglašava tri: a) plan određenja bosanskohercegovačke samobitnosti; b) odnos prema istojezičnim nacionalnim literaturama; te c) problem porijekla pisca kao pripadnosti. No, prije svega, bosanskohercegovačka književnost ovisila je od književne kritike, koja se probudila tek šezdesetih godina<sup>73</sup> “kada će se pokazati prva ozbiljnija zanimanja za savremeno stvaranje u Bosni i Hercegovini”<sup>74</sup>. Pravi razlozi, prema mišljenju Durakovića leže u, koliko čisto književnim, toliko i u općedruštvenim kretanjima. Ozbiljniji početak nalazi se u predgovoru Mehmedalije Maka Dizdara *Panorami bosanskohercegovačke proze* (Sarajevo, 1961/1972“), u kojoj su istaknuti osnovni evolutivni tokovi poratnog proznog stvaralaštva<sup>75</sup>. No, veoma je važno istaći, a što podvlači i Enes Duraković da je uz sve razlike metodološke naravi ili veće ili manje prisutnosti stanovitih ideologijskih shvaćanja literature kod svih „prisutan stav o kompozitnom karakteru književnih tradicija u Bosni i Hercegovini, a razlikuje ih samo razumijevanje stepena integrativnosti i različnosti“ (Duraković 2003). Od četiri faktora koja održavaju tu svijest o kontinuitetu za ovaj rad je najvažnija „svijest o međusobnim odnosima koji su nužnost na liniji zajedničkog jezika, bolje rečeno kada se historijski posmatra, fundamentalne jezičke baze, zatim, na liniji historijske nužnosti življenja i interesa održanja, na liniji zajedničke tematike, ideologije socijalnog opstanka, te, najzad, na liniji interesa stilsko-estetskih dodira i prožimanja nastavku proučavanja ove književnosti“ (Duraković 2003).

U svrhu boljeg sagledavanja intrakulturnih procesa, važno je istaći da se diskontinuitet razvoja bosanskohercegovačke književnosti javljao zbog političkih aspiracija, a one su vidne i u antologijama hrvatske i srpske književnosti kojima su neutemeljeno prisvajani bosanskohercegovački pisci. Veoma paradigmatična studija u tom kontekstu jeste studija Muhsina Rizvića „Tokovi i stvaraoci iz književne Bosne“ koju Rizvić započinje osvrtnom na „Povijesti hrvatske književnosti do preporoda“ Mihovila Kombola pri čemu se posebno osvrće na prisustvo stvaranja narodâ Bosne i Hercegovine u Kombolovu djelu, markirajući nekoliko neizbježnih naučno-kritičkih pitanja. Analizirajući površnost pri navođenju bosanskih franjevac<sup>76</sup>, Muhsin Rizvić zamjera proširenje hrvatskog kulturnog i

<sup>73</sup> Nije na odmet da podsjetimo kako je 1966.godina ključna kada su u pitanju mnogi događaji koji su obilježili evropske nacionalne književnosti (Zlatar-Violić, 2021). Slučajno ili ne, ta se godina može uzeti kao zvanični početak razvoja i bosanskohercegovačke književnosti.

<sup>74</sup> Po Durakovićevom mišljenju bilo je potrebno da se pojave izuzetna djela kakva su Selimovićev roman “Derviš i smrt” ili zbirka “Kameni spavač” Maka Dizdara da se shvati kako se stvara literatura dostojna pažnje.

<sup>75</sup> Iako bez dubljeg poznavanja materije pisanih tekstova, Duraković navodi i tekst Novice Petkovića „Tendencije u savremenoj književnosti Bosne i Hercegovine“ te da pokušaj ozbiljnijeg pristupa bosanskohercegovačkoj književnosti nalazimo u knjizi *Svetlo i tamno* Slavka Leovca. Bitnija knjiga je knjiga Riste *Trifkovića Savremena književnost u Bosni i Hercegovini* (1986), dok je jedan od ključnih tekstova referat Midhata Begića „Književna kretanja u Bosni i Hercegovini od 1945. do danas“ (referat objavljen i kao tekst u Radovima ANUBiH Sarajevo, 1971).

<sup>76</sup> Prvo pitanje koje postavlja Rizvić odnosi se na to šta „činjenički prirodno i historijski egzistentno ulazi u Kombolov obuhvat hrvatske književne skupnosti i ukupnosti i ostaje u njemu kao naučno provjerena istina“ (Rizvić 1986, 9). Drugo pitanje je šta je od toga zajednička književna baština iz starine s drugim narodima bosanskohercegovačkog kulturnopovijesnog i geopolitičkog prostora? Treće pitanje odnosi se na pitanje „šta je u Kombolovoj Povijesti nanos političko-kulturnih i društvenih prilika i proizvoljnost uključivanja oblasti i pojava koje hrvatskoj književnosti ni historijski, ni duhovno, ni estetski ne pripadaju?“, (Rizvić 1986, 9). Elaborirajući koja sve djela uzima Kombol, Rizvić zaključuje kako je i u prikazivanju kasnijih razdoblja i drugih oblasti stare hrvatske književnosti Kombol putem

književnog područja na stvaranje bosanskomuslimanskih pisaca u razdoblju osmanlijske vladavine, koje se hrvatskoj književnosti ni po čemu ne može približiti“ (Rizvić 1986, 20). Stoga je „(...) hrvatska književnoznanstvena scena oduvijek (...) izložena bosanskim ljubopitljivim pogledima“ (Spahić 2008, 33), posebno kada je u pitanju zanimanje za prisvajanje bošnjačkih autora. Ta se praksa, a kako pokazuje Marina Peić (2015) dešava i danas, kada se bez ikakvih opravdanih kriterija u povijest hrvatske književnosti uvrštavaju bošnjački autori<sup>77</sup>. Stoga je za bosanskohercegovačku književnost nužan metodološki pristup koji bi istovremeno ukazivao na unutarnja stapanja<sup>78</sup>, kao i vanjske uticaje i prožimanja.

## Od nacionalnog do intrakulturnog književnog identiteta

Da bismo ukazali na interakcije koje se odvijaju unutar bosanskohercegovačke kulture, kao i na one koje reflektira u odnosu s drugim kulturama, važno je definirati položaj bosanskohercegovačke kulture unutar ukupnih evropskih pa i svjetskih procesa. U nastojanju da prikaže savremeno poimanje evropsko-kulturne politike te procese kroz koje su prošle zapadnoevropske zemlje, Michael Volkerling ističe četiri etape kulturnih politika: ”prosvjetiteljsko-idealističku, profesionalno-velfarističku, tržišno-neoliberalnu i multikulturno-nacionalističku koja još uvijek traje” (Volkerling 1996, 189). Bosanskohercegovačka kulturna politika prošla je sve ove procese, nalazeći se još uvijek u multikulturno-nacionalističkoj fazi, koja markira i povijesne procese preko kojih dolazimo do savremenog (re)definiranja identiteta. Tokom ove faze uočavaju se procesi prožimanja te stapanja specifičnih kulturnih zajednica, pri čemu smo dobili zasebne nacionalne identitete, profilirane unutar toposa Bosne i Hercegovine. Sve se to odvijalo od trenutka kada je u punoj snazi zaživjela svijest o autonomiji, te, istovremeno, svijest o vlastitom nezavisnom identitetu. Radikalne promjene krenule su sa još uvijek nezavršenim procesima u punom zamahu tokom Austrougarske vladavine pa do početka Drugog svjetskog rata. Pisari Bosne i Hercegovine i tada predstavljaju četiri identitetske zajednice koje su se promovirale kroz časopise i publikacije osnovane na prijelazu stoljeća. U početku ti procesi artikuliraju kroz časopise (Bošnjak, Behar, Biser, Nada, Bosanska vila, Zora, Gajret), ali i kritičke tekstove kojima je prvobitni cilj usmjeren upravo na buđenje nacionalne svijesti. Ti tekstovi služe za propitivanje periodizacijske granice s posebnim osvrtom na društveno-politički i estetičko-teorijski kontekst književnih djela.<sup>79</sup> Stoga je *dijaloški pristup* najprimjereniji u istraživanju kulturnog stvaralaštva južnoslavenskih nacionalnih zajednica uopće, a posebno bosanskohercegovačke, koja u najvećoj mjeri u sebi sublimira diferentne zajednice koje istovremeno artikuliraju i unutar i van okvira te zajednice u općem kontekstu.

---

upoređivanja sadržine grafije, jezika, utvrđivanja identiteta djela, povezivao bosanskohercegovačku književnu tradiciju sa književnim radom u Dalmaciji i drugim regijama hrvatskog naroda“ (Rizvić 1986, 13).

<sup>77</sup> Vidi više u Perina Meić (2015), *Izazovi*, Sinopsis: Zagreb : Sarajevo (str. 11-41).

<sup>78</sup> Otvoren metodološki pristup podrazumijeva prema Svetozaru Petroviću (2003, 193) ravnopravno „afirmacijsko nacionalno i nadnacionalno iščitavanje bosanskohercegovačke književnosti“, što bi trebala biti praksa i u kontekstu dijahronije i sinhronije.

<sup>79</sup> Paradigmatični su sljedeći naslovi: *Sa strana zamagljenih* (1982), *Pripovjedačka Bosna* (1928), *Knjiga drugova* (1929), *Knjiga deseta* (1933), *Književnost Bosne i Hercegovine u svjetlu dosadašnjih istraživanja* (1977), *Savremena književnost naroda i narodnosti BiH: u 50 knjiga*, (1984/85), *Savremena književnost naroda i narodnosti BiH u književnoj kritici* (1984/85), *Muslimanska književnost u 25 knjiga* (1991), *Bošnjačka književnost u 100 knjiga* (1996), *Bošnjačka književnost u književnoj kritici: Novija književnost – Književna kritika (Knjiga VI)* (1998), *Hrvatska književnost u BiH u 100 knjiga*, *Bošnjačke i bosanske književne neminovnosti* (2003), *Krugovi i elipse. Studije i ogledi o književnim identitetima* (2017), kao i mnoge druge koje se neposredno dotiču i književnih identiteta.

Usljed takvih složenih povijesnih procesa, prema uvjerenju Zvonka Kovača, izrasta niz polivalentnih literarnih zajednica te „duhovni prostor između /evidentnih/ **intrakulturnih procesa**” (Kovač 1983, 50–51), što u složenom bosanskohercegovačkom habitusu može generirati i ključni model proučavanja književnih pojava i procesa. U tom pravcu, govoreći o književnosti i identitetu, Vedad Sahić ističe da se kulturni identiteti grade na dva načina: „jedan je rezultat spontanog procesa kulturnog rasta i sazrijevanja, te se intrinzički konstruira bez odnosa naspram nekih važnih drugih; druga je politički i ekstrinzički utemeljena konstrukcija uvijek u znaku suprotstavljanja nekim relevantnim drugim, pa, stoga, živi i hrani se takvim suprotstavljanjem” (Spahić 2016, 14). Upravo se u tim konstrukcijama identiteta ogledaju i profili bosanskohercegovačke književnosti pri čemu intrinzični podrazumijeva intrakulturni, a ekstrinzički onaj izvanjski, interkulturni profil.

### **Intrizični intrakulturni identitetski procesi**

Pri rekonstrukciji intrinzičnih identitetskih procesa veoma je bitno u dijahronijskom sagledavanju bosanskohercegovačke književnosti ukazati upravo na svijest o njenom kontinuitetu, koji markira intrakulturne procese. Jedan od prvih i ključnih tekstova (iako je taj kontinuitet prisutan još iz srednjovjekovlja, vidi više u Spahić 2008, 9-16<sup>80</sup>) koji jasno eksplicira intrinzične identitetske procese u hronološkoj genezi bosanskohercegovačke književnosti jeste predgovor *Sa strana zamagljenih* Jovana Kršića kojeg je 1972. godine objavila Grupa sarajevskih književnika pri *Antologiji moderne bosanskohercegovačke pripovijetke*. Tekst je bitan iz najmanje dva aspekta. S jedne strane Kršić donosi sintagmu *pripovjedačka Bosna* koji sadržava tematski, ali i motivski habitus pisaca u Bosni i Hercegovini, a s druge strane i svojevrsno opisno Kršićevo određenje da „savremena pripovjedačka Bosna predstavlja najoriginalniji ili najelementarniji deo naše književnosti“ (Kršić 1972, 159), što po Zdenku Lešiću u krajnoj liniji to znači „da oni, svi zajedno, čine jednu zasebnu književnosistorijsku pojavu, koja izlazi pred nas ne samo kao zbir pripovjedača već i kao skup pripovjedačkih odlika“ (Lešić 1988, 8). Iako Lešić postavlja pitanje je li pripovjedačka Bosna značenjski predstavlja homogen, duhovno i stilski jedinstven književnohistorijski fenomen, ipak zaključuje da pojam pripovjedačke Bosne sadrži princip distinktivnosti i princip dinamizma: „Po jednom principu, principu distinktivnosti, takav nam pojam pomaže da u sveukupnosti književnog života jednog vremena, jedne sredine ili jednog naroda vidimo takvu „cjelinu“ u kojoj se mogu uspostaviti međusobni odnosi pojedinačnih pojava (djela i pisaca) i za koju je bitno upravo djelovanje tih međusobnih odnosa.“ (Lešić 1988, 14) da bi na osnovu analize Jovana Kršića i Aloisa Schmausa i Lešić (1988, 15) izdvojio tri ključna obilježja bosanskohercegovačkih pripovjedača<sup>81</sup>: obnavljanje epske tradicije, realističko-mimetički odnos prema stvarnosti i jezički ostvareni ambijentalni kolorit, što „doista predstavljaju osnovna distinktivna obilježja pripovjedačke Bosne u okvirima novije književnosti srpskohrvatskog jezika“ (Lešić 1988, 15). Takvog je mišljenja i Enes Durković po kojem se

<sup>80</sup> Kao paradigma može poslužiti Rizvićeva studija „Poetika bošnjačke književnosti“, na osnovu koje Spahić zaključuje kako „(...)teza o genetičkom ishodu književnih razdoblja jednog iz drugih u neprekinutom kauzalitetu mijena uvjetovanih logikom unutarknjiževnih i historijskih zakonitosti, kada je u pitanju bošnjačka književnost nije baš diskutabilna, pa tim više potražuje jaču i paradigmatički utemeljeniju argumentacijsku podlogu” (Spahić 2008, 9) uz bitnu konstataciju da kontinuitet bošnjačke književnosti (ili bilo koje druge literarne zajednice bosanskohercegovačke književnosti, op.a.), „potrebno je sasvim odvojiti od pitanja vremenskog lociranja njenih početaka“ (Spahić 2008, 10).

<sup>81</sup> Lešić najvišim dostignućima pripovjedačke Bosne smatra djela Svetozora Ćorovića, Petra Kočića, Ive Andrića i Hamze Hume, s tendencijom da odgovori na pitanje šta ih čini vrhom tog „složenog i bogatog reljefa pripovjedačke Bosne“ (1988: 18).



bosanskohercegovačka književnost uspjela održati zahvaljujući pluralnom metodološkom pristupu<sup>82</sup>, ali i izdržati unatoč dugogodišnjim pritiscima, koji su žestoko dolazili koliko iz Beograda i iz Zagreba, *toliko i iz naše sredine*. Na koncu preovladava znanstveno i jedino održivo mišljenje da je književno stvaranje to koje je uspijevalo održati kontinuitet bosanskohercegovačke književnosti i kulture u cjelini jer „ni u vremenima političkih zaoštavanja, praćenim kulturnim izolacionizmom, nije posve ugašen duh zajedništva, niti se u periodima naglašenije integrativnosti potiru posebnosti“ (Spahić 2017, 7). No, ovaj kontinuitet se konstantno nastoji prekinuti, a ključ „problema“ kako ističu Adnan Džafić i Nezir Krčalo u radu *Bosanski identitet - razaranje paradigme multilateralnosti?* predstavlja „specifikum društva čija je struktura sačinjena po principu intrakulturnog balansa i nadogradnje vlastite kulture elementima drugih kultura, te odsustvo prevlasti samo jedne konfesije ili jednog naroda, [što se] ne uklapa (...) u evropski model izgradnje nacionalne države“ (Džafić, Krčalo 2019). Ti vanjski pokušaji prelijevaju se i na interne procese što se ogleda i u drugim segmentima.

Naime, u današnjim intrakulturnim procesima problemi nastaju i u momentima kada se, preko prvenstveno političkih potiranja određenih identifikacijskih posebnosti, nastoji nametnuti nešto što odudara od naslijeđenih i usvojenih kulturoloških vrijednosti, kao što je to slučaj potiranja naziva bosanski jezik te preimenovanje prema etniji u bošnjački, što se reflektira i na ostale segmente društva. Po mišljenju Sanjina Kodrića, a s obzirom na višestruku povezanost jezika i književnosti, svi problemi izučavanja jezika u bosanskohercegovačkom školskom sistemu nužno se, reflektuju i na pitanje književnosti, zbog toga je, prema Kodrićevom mišljenju, „problem izučavanja književnosti u bosanskohercegovačkom školskom sistemu nerijetko veći nego problem izučavanja jezika, utoliko i teže rješiv“ (Kodrić 2016). Rješenja su moguća „s tim što bi svako potencijalno rješenje trebalo počivati na realnim književnopovijesnim činjenicama i relevantnim književnoteorijskom činjenicama daleko od dnevopolitičkih dešavanja“ (Kodrić 2016). Rješenje Kodrić vidi u koncepciji interliterarne i interkulturalne nastave književnosti u školi. Iako Kodrić smatra da je to „upravo ono rješenje koje počiva kako na realnim književnopovijesnim činjenicama iz zbilje književnog stvaranja u Bosni i Hercegovini, tako i na relevantnim književnoteorijskim osnovama“, ipak ne utvrđuje zašto interkulturalna – je li takav model nastave moguć *unutar* – ili bi takav vid proučavanja odgovorao vanjskim interferencijama. Naime, bosanskohercegovačka književnost jeste interliterarna, odnosno to je kompozitna cjelina sastavljena od literarnih zajednica, ali kao što vidimo, one su se razvijale i egzistirale unutar jedne krovne, bosanskohercegovačke i književnosti i kulture. To automatski znači da nije uputno govoriti o interkulturnim (posebno ne u nastavi, koja treba da je usmjerena na intrinzičnim metodologijama), već o intrakulturnim procesima i u tom pravcu je nužno razvijati modele njenog proučavanja.

---

<sup>82</sup> Podsjetimo, priroda književnosti kao umjetnosti koja u sebi pored estetskog objedinjuje više aspekata i dimenzija (intelektualnu, socijalnu, etičku, itd) i koja je kao takva ponekad „subverzivna“ – već po sebi poziva na neku vrstu dijaloga. Iz te njene prirode proizlazi i potreba čitaoca / istraživača interpretatora / kritičara da umjetnički tekst osvjetli iz najrazličitijih uglova, da istražuje književnu tvorevinu u kontekstu (spoljašnju pristupi) ili da analizira tekst kao zatvoren sistem (unutrašnji pristup), što rezultira i pluralizmom metoda u nauci o književnosti i književnoj kritici. Kako to ističe Gordana Janjušević-Leković u radu „Tradicionalni i moderni pristupi književnom tekstu u savremenoj nastavi“ imamo „upravo u ovoj oblasti jedan bogati i bogomdani pluralizam, vrlo pogodan za spontano ostvarivanje pomenutih ciljeva u vaspitno-obrazovnom radu. Stoga, „metodologija proučavanja književnosti kao pluralizam pristupa umjetničkom tekstu jeste, dakle, jedno od najboljih programskih polazišta za ostvarivanje brojnih ciljeva“ (2016: 128).

S druge strane, kako su u bosanskohercegovačkom slučaju u pitanju kulturna prožimanja koja osciliraju na raznim nivoima – posebno je tu osjetljiv predznak „multikulturalizma“ – za bosanskohercegovačku kulturu (a samim time i književnost) veoma je bitno kako prilazimo (na koncu kako i imenujemo) interakcije koje se odvijaju unutar njenih mikrokultura u odnosu na sve one izvanjske. Prije svega potrebno je imati na umu da su zvanični pristupi razumijevanju multikulturalizma konzervativni, liberalni, lijevo-liberalni, kritički i fluidni pri čemu „liberalni multikulturalizam zaobilazi pitanje kompetencije etničkih skupina, lijevo-liberalni reificira i esencijalizira identitete, fluidni tretira etničke identitete kao da su stvar izbora“ (Borovac Pečarević, 2014, 200). Uz istaknute pristupe razumijevanju multikulturalizma, dolazi do prijepora kroz koje mnogi teoretičari kulture i filozofi dolaze do zaključaka do kojih ih navode društvene ili političke karakteristike i činjenice. Kanadski filozof Charles Taylor u studiji *Politika priznavanja* (1994) uvodi politiku univerzalizma (autonomnost) i politiku razlika (autentičnost) pri čemu politika univerzalizma od građana zahtijeva da sve treba biti jednako, uniformno, namjenjujući svima „jednak paket prava i imuniteta; dok politika razlika zahtijeva da prepoznamo ono što je svojstveno samo određenoj skupini ili određenom pojedincu i da to postavimo kao ono što ih razlikuje od svih drugih“ (Taylor 1994, 201). Time je Taylor postigao „strukturnu povezanost između razvika individualizacije i multikulturalnih zahtjeva“. S druge strane, Will Kymlicka u studiji *Multikulturalno građanstvo* navodi dvije vrste multikulturalizma – multikulturalizam proistekao iz nacionalnih različitosti te multikulturalizam proistekao iz etničkih različitosti. Obje vrste „označuju se kao kolektivna prava“ (Kymlicka, u Borovac Pečarević 2014, 202), u kojima treba razlikovati takozvana, unutrašnja ograničenja koja imaju na umu odnose unutar skupine, pri čemu etnička ili nacionalna skupina može pribjeći upotrebi državne moći kako bi ograničila slobodu vlastitih pripadnika u ime grupne solidarnosti, dok vanjske zaštite obuhvaćaju odnose između skupina, „pri čemu etnička ili nacionalna skupina nastoji zaštititi svoj identitet ograničavajući utjecaj širega društva“ (Borovac Pečarević 2014, 202). Pojednostavljeno, multikulturalizam<sup>83</sup> nastoji osvijestiti prožimanja i posuđivanja između kultura, a uključivanje sporednih i određenih etničkih ili kulturnih grupa moguće je postići nenametljivošću te obostranim dijalogom kako bi svi na koncu imali iste društvene, javne i kulturne mogućnosti u čemu se ogledaju zdravi intrakulturni procesi.

### *Ekstrinzični intrakulturni odnosi u bosanskohercegovačkom kontesktu*

Raznoliki eksterni uticaji na Bosnu i Hercegovinu uvjetovali su da različiti profili identiteta budu u fokusu te da se u bosanskohercegovačkoj svakodnevnicu politička nestabilnost odrazi i na kulturnoj sceni što (je) doprinosi(lo) razvoju diferentne jezičke i knjižene zajednice. No, u praksi, posebno u književnim djelima vidno je kako je vrijeme takvih (narativnih) diskursa iza nas te da se nužno okretati ka zajedničkoj jezgri bosanskohercegovačke kulture kako bi ona stupila kao jedinstvena cjelina u ono što zovemo interkulturnim interakcijama, a koje su vidne kroz dijasporične interakcije (Džafić, 2017). Naime, iako se čini diferentnom, bosanskohercegovačka kulturna situacija je slična kulturnim kontekstima njemačke kulture. U tom smislu kada Johann Gottfried Herder govori o njemačkom nacionalnom duhu i karakteru, on podrazumijeva aktivnosti svih zajednica (u ovome slučaju pokrajina), koji se generiraju u jedno zajedničko žarište što

---

<sup>83</sup> Pitanje koliko je bosanskohercegovačko društvo multikulturalno (ili se pak radi o monogulturnoj zajednici) još uvijek čaka na adekvatne odgovore. O tome vidjeti više u: Džafić, Adnan; Krčalo, Nezir: *Bosanski identitet - razaranje paradigme multilateralosti?* DHS 2 (8) (2019), Filozofski fakultet Tuzla, str. 169-184.

podrazumijeva intrakulturni kontekst, te izvanjsko, koje generira interkulturalne procese. I Lüttich kreće od Herdera ističući kako je on pod kulturom podrazumijevao „cjelokupnost duhovnih i umjetničkih dostignuća jednoga društva koja se može konstitutivno shvatiti kao izgradnja vlastitoga identiteta kao socijalne grupe (političke nacije, jezične zajednice)“ (Lüttich, u Hofmann 2013, 15). Herder smatra kulturu važnijom od politike, dok Terry Eagleton izdvaja Herderovu misao jer je bitna za evropsku kulturu s obzirom da Herder uvodi „pojam kulture kao cjelovita načina života“ (Eagleton 2017, 77). Terry Eagleton kulturu smatra kompleksnom riječju te navodi njene četiri karakteristike: 1) zbroj umjetničkih i intelektualnih djela; 2) proces duhovnog i intelektualnog razvoja, 3) vrijednosti, običaje, vjerovanja i simbolične postupke prema kojima ljudi žive; 4) cjelokupan način života (Eagleton 2017, 11). Bosanskohercegovački intrakulturni i interkulturni kontekst moguće je definirati upravo kroz ove karakteristike (uz ranije spomenute metodološke smjernice) pri čemu je književnost nositeljica tih zajedničkih vrijednosti oličenih kroz književna djela autora različitih etničkih i nacionalnih pripadnosti<sup>84</sup>. No, novi eksterni kulturni prostor koji proizlazi iz globalnih uticaja potrebno je lokalizirati kako bi omogućio nove kulturne identifikacije, pri čemu sam proces identifikacije postaje sve više individualiziran, raznolik i dinamičan. U tim procesima važno je da “stari identiteti (etnički, nacionalni) nisu u potpunosti odbačeni i zaboravljeni” što bi za bosanskohercegovačku kulturu moglo značiti (re)definiranje, jer “globalni kulturni prostor definira, ili barem utječe na vremenski okvir u kojem se stare vrijednosti i prakse, mijenjaju, prilagođavaju ili nestaju” (Borovac-Pečarević 2014: 29). U knjizi *Uvod u interkulturnu znanost o književnosti (Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft)* Andrea Leskovec definira pojam interkulturni kao empirijsko-deskriptivnu metodu pomoću koje se “opisuju i klasificiraju kulturne posebnosti, preklapanja i razlike“ (Leskovec 2011: 45). Ona smatra da se interkulturalnost u književnosti također odražava u recepciji, prijevodima, obradi književnih motiva i tema, upotrebi simbola itd., te da takvi procesi ako se rade unutar određene zajednice predstavljaju intrakulturnu osnovu.

Ideja kulturnog prostora pomaže nam shvatiti da kulturne tranzicije ostaju povezane s određenim razumijevanjem kulturnog prostora, ali takvim koji više nije definiran pomoću ideje teritorija, etničnosti ili nacionalnosti. U odnosu na ostale profesionalne prostore (ekonomske, političke, društvene), kulturni prostor se neprestano mijenja na globalnoj razini, što u praksi omogućuje kulturama da definiraju i redefinišu granice unutar kojih se ostvaruju. Etničke i nacionalne kulture nastojat će postojati, ali njihov je okoliš nepovratno promijenjen (Borovac-Pečarević 2014, 29).

Iako među narodima bivše Jugoslavije postoje brojne sličnosti, ne može se tvrditi da su ti narodi isti, demokratski ustroji društava nas uče kako trebamo poštovati htjenja i želje jednog naroda da se opredjeljuje i naziva prema vlastitim nahođenjima (od naziva jezika do grupe), bez obzira na eksterne uticaje. Mnoge probleme u pokušaju znanstvenog proučavanja interkulturnih književnih pojava, čine upravo slična postkolonijalna iskustva te ideološki zasnovane i interkulturno prenošene sličnosti (Lujanović, 2018). Kao rezultat toga, granice se pomjeraju i raspadaju, a kulturne i rodne uloge se mijenjaju. Interkulturni kontekst može, dakle, sadržavati mješavinu koja u sebi ima više od dva kulturna stajališta i sistema znanja te se manifestira na književnoj i

---

<sup>84</sup> Možda je činjenica upravo u tome što nemamo puno primjera (zemalja, regija, pokrajina) u kojima postoje profili kao što je bosanskohercegovački ili što nije ni postojao interes proučavanja načina na koje su se određene zajednice profilirale. Iako su postojale intencije takvoga posmatranja kulture i izučavanja književnosti (Đurišin 1991) preko njih se, prema Kovaču, brzo prešlo kako bi se govorilo o interkulturnim procesima (Kovač 2017).

izvanknjiževnoj razini. Ključna tačka je da se razmjena odvija na više razina i rezultira uvidom u formaciju identiteta, kako intrinzičnog, tako i onog ekstrinzičnog, stoga Hofmann (2013, 9) smatra da se interkulturalni procesi u književnosti ne vide samo kao predmet, već se i kritički reflektiraju.

No, u praksi se dešava da se restriktivnim mišljenjem dijaloško polazište u potpunosti nivelira u svrhu uvođenja samo jednog ispravnog stajališta, i ono se pokušava nametnuti kao jedini okvir razumijevanja kojim se uspostavlja jedinstvena politička volja koja sve pretvara u ideološku sliku ili u diktat koji može krenuti u dva smjera. U prvom, dominira fiksacija s jednom jedinom intencijom – stvaranje i oblikovanje nacionalnog identiteta i narodnosne samosvijesti, dok oni koji ne participiraju na izravan način u nacionalnoj zajednici, dakle oni koji ostaju drugi, jednostavno se moraju prilagoditi i stopiti s maticom bez zahtijeva za bilo kakvim izuzećem, ili im preostaje prešućivanje, ili brisanje, ili isključivanje iz nacionalnog korpusa. Dakle, nacionalne književnosti imale bi služiti etnonacionalnom konceptu u svrhu očuvanja državnog suvereniteta. Literarni sadržaji ostali bi zatvoreni u jednoznačnim nacionalno identitetskim okvirima. I na kraju preostaje opčinjenost identitetskim obilježjima koji promoviraju, potiču i podržavaju idolatrijski odnos prema nacionalnim zajednicama. Tako se sprječava razvoj aktualne, žive i kritičke misli, prešućuju se drugačija i oprečna mišljenja. I ne preostaje drugo nego da u takvim okolnostima u potpunosti nestane dijalog. U takvim bi okolnostima književna tradicija ostala statična i plošna, ionako sve zastaje u prigodničarskoj retorici jer se razvoj duhovnopovijesne misli objašnjava isključivo iz očista neprikosnovene glorifikacije *vlastitoga na štetu drugoga* (Kovač 2017). U drugom smjeru širi se redukcionističko shvaćanje kulturološkog dijaloga. Naime, reducira se vrednovanje susjedne nacionalne zajednice kao drugog, distancira se od susjeda iz istog povijesno-geografskog žarišta<sup>85</sup>. I u jeziku naroda i nacija stvara se kulturološka distanca svakim danom sve više, i jezik je postao opterećen ideološkim razlikama. Prema promišljanjima Zvonka Kovača to traumatično povijesno iskustvo koje dijeli južnoslavenske zajednice očito još nije dovoljno jasno artikulirano, a posebno je prisutan u bosanskoj zajednici koja je po Kovaču najbolji primjer za interkulturalnost (Kovač 2026). No, dijalog s povijesnim nasljeđem nije uspostavljen, stoga i samosvijest ostaje zarobljena i zapletena duboko u prošlosti, ili bolje reći u podsvijesti, i stoga ne može živjeti danu i zadanu dijalošku slobodu primjerenu ljudskoj naravi. Potrebno je sugerirati važnost intrakulturalnog profila u kontekstu južnoslavenske interliterarne zajednice u prošlosti kao i evropske književnosti u sadašnjosti u kojoj se naziru bosanskohercegovačke posebnosti, pri čemu je ona primjer dobre prakse jednog istovremeno multikulturalnog i interkulturalnog profila. U profiliranju jednog takvog identiteta nužno je imati na umu da je bosanskohercegovačka književnost cijelo vrijeme<sup>86</sup> na granici ogoljene egzistencije i imaginacije između intrakulturalnih i interkulturalnih procesa – dva fenomena koja se isključuju, ali paradoksalno sublimiraju u tom nastojanju da se kroz narativ iskaže konstantna ograničenost, ali i posebnost.

---

<sup>85</sup> Matica se okreće susretanju sa zapadnoeuropskim kulturnim krugovima povijesnim središtima moći. A susjed, taj neprikosnoveni drugi s kojim se literarna tradicija redovito susretala, i danas se susreće u prostoru južnoslavenskih zajednica, kao da ga nema u stvaralaštvu tog drugog nema vrijednosti. Tako ispada da između matice i susjednih književnih zajednica nema značajne sličnosti. Jedino preostaju nepremostive razlike i sukladno s tim povlače se granice i podižu mentalni zidovi, i što će na kraju preostati nego osamljenost književnih i kulturnih zajednica usred mediteransko-balkanskog kulturnog kruga (Kovač 2017).

<sup>86</sup> Upravo iz tog razloga primjetne su različite stvaralačke faze u periodizaciji bosanskohercegovačke književnosti sve do znatnog pomaka prema filozofiji egzistencijalizma pedesetih godina 20. vijeka da bi se krajem šezdesetih i početkom sedamdesetih godina okrenula avangardnoj preobrazbi ili devedesetih kada se ovome korpusu pridružuje književnost dijaspore koja vodi ka profiliranju savremenog interkulturalnog identiteta.

## Zaključna razmatranja

Trenutni evropski kulturni procesi u središte zanimanja stavljaju zemlje s predispozicijama multikulturnih zajednica i interkulturnih profila, a kao što smo vidjeli bosanskohercegovački kulturni identitet u mnogim segmentima baštini upravo takve vrijednosti, a koje su, zbog ekstrinzičnih i intrinzičnih procesa jedinstvene u regionalnom, ali i globalnom kontekstu. Upravo zbog toga bosanskohercegovačka kultura predstavlja paradigmu koja je daleko u prošlosti imala interkulturene zasnove te unutar same sebe intrakulturne procese koji (i) danas mogu poslužiti kao metodološki mehanizmi ispitivanja konstrukcije i definiranja kulturnih identiteta, posebno kada se traže načini „pomirenja“ konvencionalno-historijskih i ahistorijskih metoda. U tom kontekstu, identitet savremene bosanskohercegovačke književnosti i kulture uopće nužno je posmatrati istovremeno u kontekstu dijhronijskih društveno-historijskih promjena i savremenih književnoteorijskih tendencija u kojima egzistiraju njeni književni fenomeni – takvi metodološki pristupi ukazuju na savremeni kontekst vodeći ka profiliranju jednoga specifičnoga habitusa objedinjenog kroz intrakulturni bosanskohercegovački identitet. Intrakulturni procesi, kako je upravo historijski i/ili ahistorijski pluralizam metoda nedostatan, potrebni su za cjelovitu, zaokruženu analizu teksta i/ili opusa određenog pisca. Uz propitivanje bosanskohercegovačkog identiteta preko historijskog konteksta u kojem su nastajala djela i opusi (Kršić 1972, Rizvić 1986, Lešić 1988, Lovrenović 2017), kroz metodološko uporište u dosadašnjim istraživanjama (Duraković 2003, Meić 2012, Spahić 2016/2017) uz eklektizam intrakulturnih i transkulturnih metoda (Kovač 2016, Meić 2015, Raljević 2022), a u svrhu očuvanja kompozitnosti, njeno proučavanje trebalo bi ići u pravcu intrakulturnih procesa:

- intarkulturne procese posmatrati kroz prizmu djela i djelovanja određenih autora pri čemu se prožimanja trebaju proučavati u kontekstu cijele Bosne i Hercegovine (paradigmu u tome nalazimo npr. u djelu i djelovanju Darka Cvijetića – možda nije prikladno, ali je itekako relevantno za ovu problematiku reći da njegov identitet (etničkog Hrvata ili katolika iz Prijedora) ne igra ulogu u bezrezervnom prihvatanju od strane svih drugih mogućih identitetskih kategorija unutar svih bosanskohercegovačkih zajednica;
- definirati unutar-književne istraživačke perspektive (korištenje komparativnih književnih teorija kao npr. imagologije preko koje bi se istražile autopredodžbe – opusa ili grupa pisaca koji po stvaralaštvu objedinjuju bosanskohercegovačku književnost, npr. *Književna zadruga*)
- uvesti interpretativno-etičke perspektive (kojima bi se istražio odnos prema „vlastitom“)
- djela iščitati u ključu intrakulturne hermeneutike (koja podrazumijeva iščitavanje bosanskohercegovačke književnosti u kontekstu postkolonijalnih i neokolonijalnih studija)
- preko *prostornog obrata* u književnosti uključiti i geografski kontekst koji nije razlikovan, već naprotiv govori o koherentnosti bosanskohercegovačkog prostora, npr. bošnjačka ili srpska zajednica ista je i u Hercegovini i u Srednjoj Bosni. Isti slučaj je i s ostalim zajednicama, tako da geografski kontekst ne učestvuje u razlikovanju već naprotiv govori u prilog intrakulturnim prožimanjima jer su te zajednice čak bliskije u nekim segmentima ako su u sličnom okruženju (dobar primjer tome su opusi Svetozara Ćorovića, Alekse Šantića ili Skendera Kulenovića, a paradigmatična je i kritičko-teorijska studija Dijane Hadžizukić *Prilozi proučavanju srpske književnosti u Bosni i Hercegovini*, 2015)
- potrebno je poznavanje religijskih, svjetonazorskih i drugih kulturoloških vrijednosti s obzirom da su oni važni, posebno ako uzmemo u obzir da su čak i ključni u razlikovanju nekih zajednica (to najbolje pokazuju opusi Svetozara Ćorovića, Ive Andrića, Ahmeda Mradbegovića), a što opet

vodi ka zaključku da se se ne radi o različitim kulturnim zajednicama (u općem smislu) već da su razlikovanja primjetna samo u određenim kontekstima (različiti su sekularni odnosi npr. u zapadnoj Bosni ili odnosi između zajednica istih vjerskih nazora u Hercegovini, što narativno elaboriraju tekstovi Amile Kahrović Posavljak, Almina Kaplana, i dr.);

Na koncu nužno je podvući da je ovaj rad nastojao ukazati na intrakulturne procese koje bosanskohercegovačka književnost baštini kroz svoj dijahronijski kontinuitet, a što se nazire i u savremenim sinhronijskim procesima u čemu je i mogućnost metodološkog proučavanja. Kako su u svim tim procesima veoma bitni autori koji svojim stvaralaštvom markiraju poetološke smjerove, potrebno je i nužno analitičko iščitavanje paradigmatskih djela. S tim u vezi su od presudne važnosti i kritički tekstovi utemeljeni na intrakulturnim procesima jer u njima se provode aksiološke, evaluacijske i klasifikacijske analize aktualne stvaralačke poetike. Nadati se da će se praksa intenzivnije zaživjeti u tim pravcima i podjednako u svim bosanskohercegovačkim indentitarnim sastavnicama.

## Literatura

- Beljan Kovačević, Iva (2016): *O pričama i čitanju*, Synopsis, Zagreb-Sarajevo.
- Borovac Pečarović, Martina (2014): *Perspektive razvoja europske kulturne politike*. Interkulturalni dijalog i multikulturalnost. Zagreb: AGM.
- Compagnon, Antoine (2007): *Demon teorije*, AGM, Zgareb.
- Durković, Enes (2003): Bošnjake i bosanske književne neminovnosti, Vrijeme, Zenica.
- Džafić, Adnan; Krčalo, Nezir (2019): *Bosanski identitet - razaranje paradigme multilateralnosti?* DHS 2 (8), Filozofski fakultet Univerziteta u Tuzli, Tuzla, str. 169-184
- Džafić, Šeherzada (2015). *Interkulturalni (kon)tekst bosanskohercegovačke interliterarne zajednice*, Dobra knjiga, Sarajevo.
- Džafić, Šeherzada (2017). *Dijasporični identitet(i) – od kratora do promotora bosanskohercegovačke kulture*. Zbornik radova VI međunarodnog naučno-stručnog skupa, Zenica, Filozofski fakultet univerziteta u Zenici, 74-87.
- Eageton, Terry (2017). *Kultura*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Janjušević-Leković, Gordana (2016): „Tradicionalni i moderni pristupi književnom tekstu u savremenoj nastavi“: DOI: [http://doi.fil.bg.ac.rs/pdf/eb\\_ser/climb/2016-2/filkult-2016-2-ch9.pdf](http://doi.fil.bg.ac.rs/pdf/eb_ser/climb/2016-2/filkult-2016-2-ch9.pdf), str.121-137. (pristupljeno: 20.3.2023.)
- Hofmann, Michael (2013): *Interkulturalnost, različitost, stranost*, preveo Krešimir Bobaš, Jat
- Kodrić, Sanjin (2016): *Nije lahko s jezikom, ali šta ćemo s književnošću?* Dostupno na: <https://www.sanjinkodric.ba/nije-lahko-s-jezikom-ali-sta-emo-s-knjizevnoscju-prema-interliterarnoj-i-interkulturalnoj-nastavi-knjizevnosti-naroda-bosne-i-hercegovine-u-bosanskohercegovackom-skolskom-sistemu/>
- Kovač, Zvonko (2016). *Interkulturalne studije i ogledi*. Međuknjiževna čitanja, Zagreb, FF press.
- Kršić, Jovan (1972): *Sa strana zamagljenih*, Grupa sarajevskih književnika, Sarajevo.
- Leskovac, Andrea (2011): *Uvod u interkulturnu znanost o književnosti (Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft)* (pristupljeno: 20.3.2023.)
- Lešić, Zdenko (1988). *Pripovjedači*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Lujanović, Nebojša (2018). *Prostor za otpadnike*. Od ideologije i identiteta do književnog polja. Zagreb: Leykam international.

- Meić, Perina (2012). *Smjerokazi. Teorijske i književnopovijesne studije*, Synopsis, Zagreb-Sarajevo.
- Volkerling, Michael (1996): *Deconstructing the Difference Engine. A Theory of Cultural Policy*, *The European Journal of Cultural Policy* 2 (2).
- Petrović, Svetozar (1972), *Priroda kritike*, Liber, Zagreb.
- Raljević, Selma: „Otvoreni prostori književnosti nasuprot zatvorenih prostora nacije. (trans)nacionalni (kon)tekst savremene američke i bosanskohercegovačke književnosti. *Folia linguistica et litteraria*, u *Zatvoreni prostori*, Filološki fakultet, Nikšić, str. 13-30.
- Rizvić, Muhsin (1988/1994). *Poetika bošnjačke književnosti*, u *Panorama bošnjačke književnosti*, Sarajevo.
- Solar, Milivoj (2004): *Uvod u filozofiju književnosti*, Golden marketing. Zagreb: Tehnička knjiga.
- Spahić, Vedad (2008): *Prokurstova večernja škola*, BosniARS, Tuzla.
- Spahić, Vedad (2016): *Književnost i identitet: književnost kao prostor izazova u reprezentaciji/konstrukciji bošnjačkog kulturnog identiteta*, Lijepa riječ, Tuzla.
- Spahić, Vedad (2017): *Krugovi i elipse, Studije i ogledi o književnim identitetima*. Tuzla: Lijepa riječ
- Taylor, Charles (1994): *The Politics of Recognition*, u: *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*, Princeton University Press.
- Zlatar-Violić, Andrea (2022): *Uvod u povijest književnosti*, Uvodi, Zagreb.

## **METHODOLOGICAL MODELS OF THE STUDY OF BOSNIA AND HERZEGOVINA LITERATURE THROUGH INTRACULTURAL PROCESSES**

### Summary

*Given its plural nature, Bosnian literature implies multiple layers and articulates internal processes that are significantly different from external ones, generating an intracultural profile that challenges a specific, different, and at the same time, unique approach to its study. Relying on the general methodology of the study of literature and on the history of the study of Bosnian literature, with a methodological foundation in the eclecticism of cultural studies and intercultural literature, the work tries to point out the possibilities of studying Bosnian literature through intracultural processes.*

**Key words:** *methodology, history of literature, diachrony, synchrony, intracultural processes, Bosnian literature*





Vildana Pečenković  
Pedagoški fakultet  
Univerzitet u Bihaću<sup>85</sup>

*Izvorni naučni rad  
Original scientific paper*

## HRONOTOP SAVREMENE BAJKE

### *Sažetak*

*Jedna od specifičnosti usmene bajke je njezin hronotop kojeg je Vladimir Propp definirao kao jednodimenzionalan, u kojem su prostor i vrijeme neodređeni, a svijet čudesnog i realnog supostoje u istoj dimenziji prostora i vremena. Neodređenost vremena i prostora u bajkama zadržalo se do danas, međutim u savremenim bajkama sve češće se pojavljuju obrisi konkretnog prostora i vremena, tako da autorske bajke mijenjaju hronotop u skladu sa savremenim društvenim okolnostima. Pojavljuju se hronotopi određenog grada, sela, savremenog života i vremena pa se može zaključiti da je promjena hronotopa u bajkama jedna od specifičnosti savremenih bajki. Konkretizacija hronotopa bajke dovodi do narušavanja jednodimenzionalnosti a što narativ savremene bajke umnogome približava fantastičnoj prozi. Propitujući hronotope u savremenim bajkama uočavaju se dva načina formiranja narativa: zadržavajući hronotop usmene bajke i formiranje savremenog hronotopa koji je blizak fantastici.*

Ključne riječi: hronotop, bajka, prostor, vrijeme

---

<sup>85</sup> vildana.pecenkovic@unbi.ba

## Hronotop usmene bajke

„Bio jednom jedan...“, „U jednom dalekom carstvu...“ ili „U jednom selu živio...“ su formulativni počeci po kojima prepoznajemo bajkovite narative. Atemporalnost i aspacijalnost su karakteristike bajke, koja poznaje samo „svoju koncepciju vremena, vezanu za djelovanje i kao da za nju nema drugog vremena od vremena kad se provodi određena djelatnost“ (Botica 2013: 425). Neodređenost vremena i prostora skoro u pravilu je jedna od odlika usmene bajke, koju prepoznajemo kao bajkoviti hronotop. Termin hronotop podrazumijeva suštinsku vezu vremenskih i prostornih odnosa, umjetnički osvojenih u književnosti, u kojima se vrijeme zgušnjava i steže, postaje umjetnički vidljivo, a prostor se napinje, uvlači se u kretanje vremena, sižea, historije (Bahtin 1989: 194).

Na ovaj način je, u knjizi *O romanu*, uzajamnu vezu vremenskih i prostornih odnosa u književnosti definirao Mihail Bahtin. Za Bahtina hronotop ima suštinsko žanrovsko značenje: žanr i žanrovski oblici određuju se upravo hronotopom. Ovaj autor smatra da u književnosti primarnu ulogu ima kategorija vremena, odnosno da od predstava o vremenu na kojima se temelji naracija zavisi uobličavanje sižejnog odnosno prostora svijeta književnog djela.

Sintagma „bajkoviti svijet“ asocijacija je na razbijanje uobičajenog hronotopa u kojem su prostor i vrijeme linearni i prelazak u sasvim drugačiji hronotop između jave i sna, realnog i fantastičnog. Strukturni zahvat obuhvata prekid u linearnoj naraciji i uvođenje cikličnog odnosno vanvremenskog kretanja. Realni svijet i vrijeme su zaustavljeni i junak se seli u bajkoviti, fantastični svijet. Aspacijalna kategorija u bajkama podrazumijeva slobodno raspolaganje prostorom, bez ikakvih ograničenja ili kako to objašnjava Botica (2013: 42) „nema mogućnosti spacijalnog niza, u tren se može biti i ovdje, i ondje, i svugdje...“

U tom vanvremenskom jazu, koji je Bahtin (1989: 201) pojasnio na primjeru grčkog avanturističkog romana a koji se može primijeniti i na bajkovite narative, junaci prolaze kroz brojne pustolovine ali svijet u kojem obitavaju ostaje isti, i oni ostaju isti, ne stare, čak su i njihova osjećanja ista. Tradicionalna bajka određuje svoj odnos prema vremenu tako što negira njegovo postojanje. U *Uspavanoj ljepotici* junakinja se, oslobođena čini, budi iz stogodišnjeg sna mlada i lijepa kao kad je zaspala. (Kalezić-Đuričković 2019: 124)

Događaji od kojih je satkana bajka ne ulaze ni u svakodnevni, ni u historijski, ni biološko-starosni vremenski niz, „oni se nalaze izvan tih nizova i izvan zakonitosti i ljudskih merila prisutnih u tim nizovima“ (Bahtin 1989: 201). Taj prekid u historijskom, linearnom nizu za junaka ne predstavlja ništa i ne mijenja ništa u njegovom životu. Sva radnja koja se dešava između početka i kraja predstavlja „vanvremenski zijeve između dva momenta biografskog vremena“ (Bahtin 1989: 200). Pored toga što postoje veliki, tj. okvirni ili dominantni i mali hronotopi, svaki motiv može imati svoj hronotop (Aleksić 2019: 45). Mali hronotopi određeni su mjestom dešavanja i oni mogu biti šuma, zamak, soba... Prema Aleksić, hronotopi se mogu uključivati jedan u drugi, postojati uporedo, preplitati se, smjenjivati, suočavati, suprotstavljati se ili biti u složenijim uzajamnim odnosima.

U bajkovitom hronotopu, susret sa onostranim za junaka nije predmet čuđenja, on putuje kroz svijet fantastike u kojem susreće vile, vještice, patuljke, bori se sa zmajevima i pobjeđuje divove. Jednako tako se na isti način, lik u bajci vraća u prvobitni hronotop što potvrđuje jednodimenzionalnost pripovjednog teksta bajke, koju je istakao Max Lüthi. Osnovno obilježje usmenih bajki je prema ovom autoru stil, a osnovni elementi koji čine ovaj žanr su jednodimenzionalnost, nedostatak dubinske perspektive, apstraktni i izolirajući stil te sublimirani odraz svijeta (Liti 1994).

Jednodimenzionalnost se prema Lüthiju najbolje vidi u odnosu junaka bajke prema svijetu fantastike i nadnaravnom. Bajka započinje u realnom svijetu a pri susretu sa nadnaravnim junak ne pokazuje iznenađenje niti čuđenje, već se nadnaravno podrazumijeva kao dio svakodnevice. U istoj dimenziji supostoje i stvarni i svijet fantastike i to je jedno od osnovnih obilježja bajkovitih narativa i činjenica koja ovaj žanr čini posebnim u odnosu na priče fantastične sadržine, predaje ili ostale književne vrste.

To mjesto i vrijeme u kojem se realni svijet pretapa u svijet fantastike i obratno bi se u bajkama moglo nazvati i hronotop susreta, za kojeg Bahtin smatra da je jedan od najznačajnijih i najuniverzalnijih motiva ne samo u književnosti nego i kulturi uopće. U različitim djelima „motiv susreta dobija različite konkretne nijanse, među njima – emocionalno-vrednosne (susret može biti željen i neželjen, radostan ili tužan, ponekad strašan, može biti i ambivalentan)“ (Bahtin 1989: 208). Sa ovim motivom (Bahtin izjednačava *motiv* susreta sa *hronotopom* susreta) blisko su vezani i motivi koji su prisutni u bajkama a to su motiv odlaska od kuće, bjekstva, pronalaska, motiv rastanka, gubitka ili motiv braka, koji su po „jedinstvu prostorno-vremenskih odrednica slični motivu susreta“ (Bahtin 1989: 209).

Posebnu vezu hronotop susreta ima sa motivom puta i putovanja. U bajkama je ovaj motiv iznimno značajan, jer se radnja uvijek dešava dok su junaci bajke izmješteni iz svoje svakodnevne sredine i primorani na putovanje (radi izvršenja zadatka, potrage za istinom, pronalaska voljene osobe ili čarobnog predmeta, prelaska u svijet nadnaravnog, zbog bijega od protivnika, povratka u realni svijet...).

Proučavajući bajke iz usmene tradicije, Vladimir Propp je motive u bajci zamijenio funkcijama naglašavajući da u bajkama ima neobično malo funkcija za razliku od likova kojih je neobično mnogo (Propp 1982: 28). Time Propp objašnjava dvojstvo bajke „njena začuđujuća raznolikost, njeno šarenilo i bogatstvo boja, s jedne strane, i njena ne manje začuđujuća jednoobraznost, njena ponovljivost“ s druge strane (Propp 1982: 29).

Funkcije likova u bajkama bi se, prema tome, mogle uporediti sa varijantama hronotopa susreta, pa su neke od funkcija motiv odlaska od kuće – udaljavanje, motiv potrage za nedostatkom, junak napušta kuću – odlazak, potraga za čarobnim predmetom, putovanje uz pomoć vodiča, povratak, ženidba junaka...

Propitivanje hronotopa u savremenoj bajci, otkriva da se isti najčešće javlja u dva oblika: „uopšteni hronotop karakterističan za folklornu bajku (prostor je carstvo simbolički imenovano imaginarnim toponimom ili cvetom/drvetom, odnosno bićem koje ga simbolizuje) i savremeni hronotop – koji je doduše neimenovan i uopšten, ali metaforički predstavlja prepoznatljive elemente gradske topografije“ (Opačić 2011: 376). Hronotop je kategorija u kojoj učestvuje i lik, kao suštinski hronotopičan, što prema Bahtinu (1989: 194) podrazumijeva, da se analiza hronotopa tiče i analize načina na koji se u određenim djelima promatra bit identiteta junaka.

### **Fantastični hronotop savremene bajke**

Za razliku od narodne bajke u kojoj su junaci kraljevi i kraljice, prinčevi i princeze, siromasi, uglavnom odrasle osobe, u savremenoj bajci kao glavni junaci se pojavljuju i biljke, životinje, predmeti te djevojčice ili dječaci. *Bajka o bajci ili Kako je Anas pobijedio vješticu* bajka je autora Fuada Tabaka u kojoj početni hronotop doprinosi opisu glavnih junaka.

Događaji opisani u ovoj bajci nisu se desili u dalekoj, dalekoj prošlosti. Oni se nisu desili ni nedavno. Desili su se dovoljno davno da niko ne može reći: 'Aha, poznavao

sam dječaka Anasa, njegovu sestru Hanu i njegove roditelje'. Dakle, jednom, dovoljno davno, Anas je živio sa svojim roditeljima i sestrom na periferiji naselja koje se još nije moglo nazvati grad ali nije bilo ni selo. Jedna strana njihove omalene kuće gledala je prema gustoj šumi, a druga prema naselju (...) Hana je bila, moram to reći na vrijeme, neobična djevojčica. Kao što su uostalom neobična sva djeca. Ali, ona je bila još neobičnija. Hana je znala čitati! Jednostavno je znala. Niko, pa ni ona sama ne zna kad i kako je to naučila. Nije imala mnogo knjiga. Tri knjige, izlizane od čestog čitanja, značile su joj više od svake igračke koju je do tada vidjela. (Tabak 2019: 5)

Radnja započinje kada se djevojčica Hana razboli a Anas kreće u šumu u potragu za lijekom. Motiv odlaska od kuće i potrage – funkcija udaljavanja ili hronotop susreta u ovoj bajci ima primarno značenje. Njihova porodična kuća je na granici između šume i naselja, između poznatog i nepoznatog i ima oznaku stvarnog, dok je gusta šuma u koju ulazi Anas svijet fantastičnog i čudesnog. Šuma je jedan od onih simbola koji su od najstarijih vremena prisutni bajkama. Šuma je mistično i zastrašujuće mjesto gdje se dešava magija i koje naseljavaju mitološka bića: divovi, patuljci, vile, čarobnjaci, bogovi, demoni, vještice i razna druga bića. No, kako naglašava Pintarić (2008: 20), u simboličnom značenju šuma predstavlja labirint psihe, neprohodan i opasan, ali istovremeno jedino mjesto za pronaći put istine i jasnoće.

Napomenimo da razliku između fantastičnog i čudesnog prihvatamo onako kako je to u studiji Uvod u fantastičnu književnost definirao Cvetan Todorov, koji razlikuje priče sa elementima čisto čudnog (gdje se događaji koji se opisuju kao čudni mogu razumno objasniti, ali kod junaka izazivaju strah, zapanjenost...), fantastično čudnog (priče u kojima događaji na prvi pogled izgledaju natprirodni, ali na kraju se ipak daje razumno objašnjenje), fantastično čudesnog (događaji počinju kao fantastični, ali se na kraju prihvataju kao razumljivi i natprirodni) i čisto čudesnog (gdje je natprirodno svojstvo razumljivo junaku). Prema ovoj podjeli, Todorov (2010: 54) smatra da žanr čudesnog najčešće vezujemo za žanr bajke. Bajka o bajci započinje kao fantastična priča, jer pri prvom susretu sa natprirodnim Anas pokazuje iznenađenje i strah (razgovor sa hrastom):

Ko zna koliko dugo je išao. Sunce je već prešlo iznad njegove glave i lagano se kretalo prema vrhu planine koju bi povremeno ugledao kroz krošnje drveća. Osjećao je da ga hvata umor. 'Koliko dugo još moram ići kroz šumu i gdje ona završava?', upitao se naglas. 'Pitaš li mene?' Anas se trgnu. (...) 'Pitaš li mene ili samo glasno razmišljaš?'. Ovog puta Anas shvati da mu se obraća hrast ispod kojeg je stajao. 'Pa ti govoriš', reče Anas. (Tabak 2019: 8)

Iako počinje kao fantastična priča kasniji susret sa onostranim za dječaka Anasa postaje razumljiv i prirodan a što je prema Todorovu oznaka „čisto čudesnog“. Ovo je slučaj i sa ostalim pričama iz zbirke Fuada Tabaka Priče Čarobne šume (bajke i basne za djecu i odrasle), u kojima su junaci, najčešće djeca, koja putem fantastike ulaze u svijet čudesnog. Fantastični hronotop na taj način predstavlja mjesto iskušenja za junaka, mjesto na kojem se potvrđuje njegov identitet.

Sličan fantastični hronotop uočava se i u bajci Božićna avantura slovenačke autorice Aleksandre Jelušić Pika. Dok očekuju Badnje večer, brat i sestra Maja i Marko zabavljaju se pravljenjem Snješka. U igri ih prekida veliki zec:

Zdravo deco! – pozdravio je. – Da li mogu da vas zamolim za onu šargarepu? Sneg je prekrrio sva polja i livade. Ne mogu do hrane. Gladan sam. Čitav dan nisam ništa jeo. Maja i Marko su bili jako iznenađeni. Ponekad, u šetnji sa tatom u polju, videli bi kakvog zeca, ali nikad još nijedan zec nije došao do njihove kuće na kraju ulice. A kamoli da zec govori - ne, ne, to nikako! To se dešavalo

samo u knjigama priča koje su oboje strašno voleli. – Zeko, pa ti govoriš!? – upitali su ga u jedan glas. Zec je kimnuo glavom. – Kada stigne Badnje večer, svi govorimo istim jezikom, životinje i ljudi. (Jelušić Pika 2022: 68)

Nakon početnog iznenađenja, junaci čudesno i natprirodno doživljavaju kao razumljivo, pri čemu se navedeni tekstovi ne mogu svrstati u red fantastičnih priča, nego upravo savremenih bajki. Tumačeći odnos prema natprirodnom i Sanja Kalezić-Đuričković (2019) naglašava da u bajkama iz usmene tradicije junaci nisu zapanjeni magičnim događajima, niti susret sa fantastičnim bićima i njihovim čudesnim moćima izaziva kod njih posebno iznenađenje: „Pepeljuga se ne čudi pojavi nestvarne vizije u vazduhu, kraljevski par u *Uspavanoj ljepotici* mirno prihvata darove vila, kao da je riječ o poklonima smrtnika, a Snežana u *Snežani i sedam patuljaka* pristaje da živi sa patuljcima kao da su to najprirodnije stvari na svetu. U modernoj bajci junak i junakinja su svjesni prisustva natprirodne moći i njenih nosilaca. Oni to izražavaju čuđenjem (Alisa u Alisi u zemlji čuda, Doroti u *Čarobnjaku iz Oza*), strahom (*Hobit*) ili obožavanjem te natprirodne moći (Golum u *Gospodaru prstenova*)...“ (Kalezić-Đuričković 2019: 124)

Bajka *Pozdrav suncu* hrvatske autorice Tanje Radović započinje formulativnim početkom, karakterističnim za narodne bajke: „U davna vremena, u jednom dalekom i hladnom sjevernom kraljevstvu vladao je kralj Grozomor koji je bio zlo i okrutno čudo“ (Radović 2022: 17). No, dalje se u tekstu lokaliziraju prostori kojim je vladao Grozomor: „Približavajući se jugu, kralj je počeo osjećati na vlastitoj koži kako Sunce sve jače i duže sja, sve dok nije stigao do Ravnih Kotara u zaleđu grada Zadra, blizu mora, gdje je sjalo najjače“ (Isto).

Glavnog junaka ali i ostale likove koji se pojavljuju u ovoj bajci, uglavnom ribare kojima nikad ne nedostaje topline i plodova zemlje i mora, definirao je prostor na kojem žive. Prostor uključuje geografsku lokaciju i njen izgled u okviru gradskog ili seoskog ambijenta (hronotop prirode) ali i unutrašnji prostor dvorca, kuće, sobe u kojem obitavaju likovi i u kojem se odvija radnja (porodični hronotop). Prostor podrazumijeva i okolnosti svakodnevnog života ljudi koji ga naseljavaju, poslove, običaje, navike (Aleksić 2019: 47).

„Sunce je ostavilo u Zadru, na trgu blizu obale mora, jedan mali dio sebe da svima sija noću, putokaz onima koji se izgube ili zaljubljenim parovima. Taj komad tla u obliku velikog kruga koji svijetli, Zadrani su prozvali Pozdrav Suncu“ (Radović 2022: 28).

Bajka *Ribarevo posljednje blago* Igora Knižeka, također nas vodi na obale mora: „Živio jednom stari ribar sa svojom ženom i kćeri na otoku Starom Drveniku. Bio je jako siromašan, a žena mu bijaše jako bolesna, pa se njegova obitelj prehranjivala samo od njegova ribarenja“ (Knižek 2020: 45). Nastala prema sižeju bajke o ribaru i zlatnoj ribici koja ispunjava tri želje, bajka *Ribarevo posljednje blago* pripovjeda o posljednjem danu ribarenja kada starac u šali poželi da porazgovara sa ribama, rakovima i školjkama kako bi se od njih oprostio kako treba. I zaista, ulovivši jastoga, ovaj ga počne moliti da ga pusti jer će mu pokazati gdje ima najviše riba, ribe ga zamoliše da ih pusti jer će mu pokazati gdje se mogu sakupiti najbolje školjke, a školjke ga zamoliše da ih pusti i pokazaše mu gdje je najveća hobotnica koja je opasnost za morske školjke. Ulovivši hobotnicu, ova ga isto zamoli da ga pusti i zauzvrat ga uputi da plovi prema svjetlu, gdje ga čeka nagrada. Urativši kako mu je rečeno, starac se uputi prema svjetlu i pronađe jedrenjak sa potopljenim blagom. Vrativši se na kopno te pozva mladiće iz sela da zajedno izvade blago i podijele ravnomjerno cijelom selu:

Ribar bijaše neizmjerljivo sretan. Najviše zato jer je pomogao svima u selu i spasio svoju obitelj od bremenitog života, ali i zato jer je spoznao da svako živo biće na ovom

svijetu ima svoj vlastiti život u koji mi, ljudi, ne trebamo zadirati koliko god je to moguće (Knižek 2020: 51).

Kao posljedica odluke autora da u čudesnu priču uključi pojedinosti iz aktuelnog, odnosno historijskog vremenskog perioda i toponime (najčešće ime grada) jeste, kako smatra Opačić (2011: 325), gubljenje jednodimenzionalnosti bajke, što u strukturu bajke unosi značajne izmjene. Na taj način, bajka se približava fantastičnoj priči, ali se ne može podvesti ni pod žanr čisto fantastične priče. Savremeni hronotop podrazumijeva naporedo postojanje realnog i fantastičnog svijeta, ali sa znatnom razlikom koja postoji u svijesti junaka. Bajkoviti završeci, pobjeda dobra nad zlim i nagrada koju zaslužuju junaci koji se bore za pravdu su strukturni elementi po kojima prepoznamo bajkovite narative. Prema ovim elementima, savremena bajka fantastičnog hronotopa uz znatne transformacije zadržava svoj primarni oblik.

### Čudesni hronotop u savremenoj bajci

Čudesni hronotop vezujemo za usmene bajke, ali je isti i danas čest u savremenim bajkama. Čudesni hronotop predstavlja ulazak junaka u svijet natprirodnog, a njegova posebnost, prema mišljenju Bruna Bettelheima (1979: 76) je u tome što isti smješta priču u jedinstveno vrijeme bajke, koje ne podrazumijeva vrijeme ni prostor realnosti, već jedno duhovno stanje. To „duhovno stanje“ ne odnosi se samo na junaka bajke koji svijet doživljava jednodimenzionalnim, nego i čitaocima koji ulaze u svijet bajke. Sve je, dakle, apstrahirano, apsolutizirano je vrijeme i prostor pa se može reći da je bajka svevremenska/ bezvremenska i sveprostorna/ besprostorna (Hranjec, 2006:23).

Čudesni hronotop iz usmene bajke, uspješno je u savremenu bajku transponovao Banjalučanin Ranko Pavlović, u čijim je bajkama kritika kao najznačajniju karakteristiku prepoznala uronjenost u tradiciju i usmenu priču. Čudesni hronotop i transgresija realnog u fantastični svijet u Pavlovićevim bajkama nastaje uz pomoć nadnaravnih pomoćnika ili čudotvornih predmeta. Likovi iz njegovih bajki poput onih iz usmene tradicije prolaze put mitološke pustolovine koji se iskazuje u obredima prolaza: *razdvajanje-inicijacija-povratak* (Campbell 2007: 54). Da bi ostvarili cilj, junaci prihvataju pustolovinu: odlaze u nepoznato, prihvataju savjete putnika i prolaznika, sažale se nad nemoćnim, okušavaju se u borbi protiv nadmoćnijih i jačih, bore se sa silama zla...

Pavlović zadržava strukturu narodne bajke sa okamenjenim toposima, ustaljenim početkom i krajem, kao i drugim bitnim elementima, ali odustaje od delokalizacije i depersonalizacije, pa tako pored imena glavnih likova u bajkama, saznajemo i da se većina priča dešava u okolini sela Grubači ili Zlatni do (Pečenković 2022: 36). Trenutak prelaska iz realnog u fantastično u kojem priča poprima novi oblik, dešava se „kad se junak fantastične priče (a sa njime i implicitni čitalac) nađe pred vratima fantastičnog svijeta“ (Vuković 1989: 161):

Čim stigoše do brvnare, starac uze jedan žir, oguli s njega ljusku i stavi ga mačku u usta. Kad ga sažvaka i proguta, mačak se pretvori u lepog, snažnog mladića. Starac drugi žir dade zečiću. Dok si trepnuo okom, nestade zečića, a pred njima se stvori lep dečaćić, dubokih plavih očiju i duge zlataste kose. (Pavlović 2020: 32)

Specifičnost bajkovitog pripovijedanja je u tome da su junaci podložni metamorfozi u kojoj se lako mijenja oblik i narav, zavisno od potreba radnje. Oni znaju nemušti jezik, koji im često pomaže da riješe neki težak zadatak. U krajnjem ishodu događaja, glavni junak je neuništiv i nepobjediv i često se dešava da nakon što bude ubijen ili umre, pod dejstvom čudotvorne vodice ili nekog drugog predmeta, on oživi da bi izvršio veliko djelo (Milinković 2012: 57). Nakon što pređe

granicu, mjesto (hronotop) susreta, junak ulazi u predjele pune čudesnog: nestalnih, nejasnih oblika, gdje ga očekuju različita iskušenja. Ovo je omiljena faza mita-pustolovine, iz koje potječe svjetsko naslijeđe pripovijedanja o čudesnim ispitima i iskušenjima. Junaku potajno pomažu savjeti, hamajlije i skriveni saradnici nadnaravnog pomagača kojega je upoznao prije nego što će ući u ovaj predio. Ili će pak ovdje prvi put otkriti sveprisutnu i dobrohotnu silu koja ga ispomaže pri nadljudskom prolasku (Campbell 2007: 113). Prema Campbellu, pustolovina junaka obično započinje prihvatanjem zova, neke sile koja će ga nagnati da preuzme inicijativu. U bajci *Čudotvorni orah*, siromah Bogiša prihvata ponuđen čarobni orah umjesto nadnice te je tako spasio porodicu od gladi i stekao silno bogatstvo. U *Svirali od ružinog drveta*, mladić je jedini zarađeni zlatnik dao usputnoj prolaznici kako bi spasila svoje dijete a zauzvrat prihvatio sviralu, kojom će spasiti princezu i oženiti se njome.

U *Bajci o zahvalnom princu* srbijskog autora Zorana Penevskog glavni junak nakon što se Kralj, njegov otac, razboli kreće na put u potragu za lijekom. Mladi princ odlazi po savjet kod vještice koja mu odaje tajne sastojke koje treba da donese: buđava bijela breskva, lavor ledenih lješnjaka i zmajev zlatni zub. Vještica princa daruje i čarobnim predmetima: „Ponesi sa sobom ovaj šareni štap i ovu malinu od crvenog mermersa, a znaćeš da ih upotrebiš kad dođe do toga“ (Penevski 2022: 89-90). Prihvatajući zov, princ uspije prikupiti sastojke i odnijeti ih vještici koja je čarobnim napitkom uspjela povratiti zdravlje kralja. Princ od sreće uze vješticu i poljubi je: „Najednom, veštica se premetnu u prelepu devojku. – Hvala ti, prinče, ja sam princeza koju je začarao zmaj. Samo mi je poljubac mogao vratiti izgled, ali i sam znaš da niko ne bi poljubio staru i ružnu vešticu. Princ je uzeo devojku za ženu i tako sačuvao kraljevstvo“ (Penevski 2022: 93). Svi ovi junaci su nagrađeni za svoja dobra djela. Prihvatajući zov, oni prolaze različite kušnje, ali na kraju, a što je i u jezgru svake bajke, dobro pobjeđuje.

No, čarolija se dešava i kad junak ne prihvata zov. „Odbijanje poziva pustolovinu pretvara u njezinu suprotnost. Obzidan dosadom, napornim radom, ili pak kulturom, subjekt gubi moć bitnog potvrdnog djelovanja i postaje žrtva“ (Campbell 2007: 80). U mitovima, narodnim predajama i bajkama odbijanje poziva u biti predstavlja odbijanje odricanja od onog što se smatra vlastitim interesom.

U bajci *Priča o škrtom bogatašu* Rize Džafića glavni junak odbija da ponudi pomoć siromahu i putniku koji zatražiše konačište i pomoć, očekujući posjetu uglednog gosta koji će mu donijeti sreću. Dolazak gosta, junaku je nagovijestio „melek“<sup>86</sup> koji mu je došao na san i rekao da će mu taj „musafir“<sup>87</sup> donijeti sreću. Sudbina je personificirana i utjelovljena u liku meleka koji predstavlja čudesnog pomagača u ovoj bajci. Odbijanje zova i neposluš za glavnog junaka značilo je i odbijanje sreće koja mu je obećana:

Ne mogu ti pomoći i da hoću. Ja sam onaj melek što ti je tri puta dolazio u san (...) najveća ti je greška što si onog prosjaka otjerao s praga svoje kuće. Jer, onaj prosjak sam ti bio ja, i glavom i bradom, a ja sam ti Njegov poslanik koji te je više puta u snu opominjao kako ćeš se ponašati i ako tako ne bude da će te On strogo kazniti (...) Kako to reče onaj prosjak – udari grom iz vedra neba, pogodi onog bogataša i on izgori. (Džafić 2020: 56-57)

---

<sup>86</sup> Turski – poslanik, anđeo

<sup>87</sup> Arapski – putnik, namjernik, gost

Glavni junak ove bajke je kažnjen za pohlepu, lakomost i tvrdičluk, a njegov kraj nije onakav kakav je on priželjkivao. Nije ni uobičajen kraj za žanr bajke, ali je prikladan primjer za bajkovite narative da dobro uvijek pobjeđuje i da zlo u svakom obliku bude kažnjeno.

## Zaključak

Postojanje dva svijeta, fantastičnog i realnog ili nadnaravnog i stvarnosnog, mogu se u bajkama prikazati kao međusobna opreka – različitost poput života i smrti ili dana i noći. Junak odlazi iz stvarnog života (sfera realnog) u nepoznato (svijet čudesnog), gdje doživljava pustolovinu a njegov se povratak opisuje kao vraćanje iz „drugog svijeta“, u čemu leži i ključ za razumijevanje bajke. Kraljevstvo u kojem caruje nadnaravno i čudesno, potisnuta je i zaboravljena dimenzija svijeta koji znamo, a istraživanje te dimenzije, bilo ono voljno ili nevoljno, predstavlja cijeli smisao junakova djela (Campbell 2007: 221). Stoga, sloboda prelaska preko granice, razdjelnice ili ulazak u svijet nadnaravnog i čudesnog najbolje se može objasniti terminom hronotop susreta karakterističnim za žanr bajke.

U savremenim bajkama razlikuju se dva hronotopa u izgradnji sižea. Prvi je fantastični hronotop – koji žanr bajke približava fantastičnoj priči, uz zadržavanje ostalih konstitutivnih elemenata bajkovitog žanra. U ovim bajkama, junaci pri susretu sa nadnaravnim pokazuju iznenađenje, strah i drugu vrstu neugode, čime se dekonstruira jednodimenzionalnost bajke. No, nakon početnog iznenađenja, junaci čudesno prihvataju kao razumljivo. Drugi je čudesni hronotop karakterističan za bajke iz usmene tradicije, koji zadržava jednodimenzionalnost, ali mijenja neke druge gradivne elemente žanra. Povratak iz onostranog predstavlja vraćanje na početnu tačku, a nagrada za junaka je neizostavni dio ovih narativa. Prema tome, savremena bajka transcendirira u hibridni oblik koji je prihvatljiv savremenoj kulturi i savremenim čitaocima.

## Literatura

- Aleksić, Slađana (2019), Hronotop u teoriji pripovesti i pripovedanja, Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini, vol. 49, br. 2, str. 43 – 58.
- Bahtin, Mihail (1989), O romanu, Beograd: Nolit
- Betelhajm, Bruno (1979), Značenje bajki, Beograd: Jugoslavija
- Botica, Stipe (2013), Povijest hrvatske usmene književnosti, Zagreb: Školska knjiga
- Chambell, Joseph (2007), Junak s tisuću lica. Zagreb: Fabula nova
- Džafić, Rizo (2020), „Priča o škrtom bogatašu“, Vilenjakovo pero – Na krilima bajke, god. 5. br. 5, Sarajevo: Udruženje „FANI“, Festival dječije umjetnosti FEDU
- Hranjec, Stjepan (2006), Pregled hrvatske dječje književnosti. Zagreb: Školska knjiga
- Jelušić Pika, Aleksandra (2022), „Božićna avantura“, Bajke u ogledalu, Sarajevo: Udruženje „FANI“, Festival dječije umjetnosti FEDU
- Kalezić-Đuričković, Sofija (2019), „Bajke Dragane Kršenković-Brković“, Matica, god. XX, br. 80, str. 111-152.
- Knížek Igor (2020), „Ribarevo posljednje blago“, Vilenjakovo pero – Na krilima bajke, god. 5. br. 5, Sarajevo: Udruženje „FANI“, Festival dječije umjetnosti FEDU
- Liti, Maks (1994), Evropska narodna bajka, Beograd: Bata: Orbis
- Milinković, Miomir (2012), Bajkovite forme u književnostu za decu i mlade, Učiteljski fakultet, Užice
- Opačić, Zorana (2011), Poetika bajke Grozdane Olujić, Beograd: Učiteljski fakultet Univerzitet u Beogradu



Pavlović, Ranko (2020), Princeza u oblutku. Beograd: Odysseus  
Pečenković, Vildana (2022), Novi koncepti junaka u savremenoj bosanskohercegovačkoj bajci, Detinjstvo, Časopis o književnosti za decu, god. XLVII, br. 1, str. 29 – 40.  
Pintarić, Ana (2008), Umjetničke bajke – teorija, pregled i interpretacije. Osijek: Sveučilište Josipa Juraj Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet, Matica hrvatska Osijek  
Prop, Vladimir (1982), Morfologija bajke, Beograd: Prosveta.  
Radović, Tanja (2022), „Pozdrav suncu“, Vilenjakovo pero – U svijetu bajke, god. 7. br. 7, Sarajevo: Udruženje „FANI“, Festival dječije umjetnosti FEDU  
Tabak, Fuad (2019), Priče Čarobne šume (bajke i basne za djecu i odrasle), Tuzla: Lijepa riječ  
Todorov, Cvetan (2010), Uvod u fantastičnu književnost, Beograd: Službeni glasnik  
Vuković, Novo (1989), Uvod u književnost za djecu i omladinu. Nikšić: Univerzitetaska riječ

## CHRONOTOPE OF MODERN FAIRY TALES

### Summary

*One of the specifics of the oral fairy tale is its chronotope, which Vladimir Propp defined as one-dimensional, in which space and time are indefinite, and the world of the miraculous and the real coexist in the same dimension of space and time. The indeterminacy of time and space in fairy tales has remained until today, however, in contemporary fairy tales, outlines of concrete space and time appear more and more often, so that the author's fairy tales change the chronotope in accordance with contemporary social circumstances. Chronotopes of a certain city, village, contemporary life and time appear, so it can be concluded that the change of chronotope in fairy tales is one of the specificities of contemporary fairy tales. The concretization of the chronotope of the fairy tale leads to the violation of one-dimensionality, which brings the narrative of the contemporary fairy tale much closer to a fantastic story.*

*Examining the chronotopes in contemporary fairy tales, two ways of forming the narrative can be observed: retaining the chronotope of the oral fairy tale and the formation of a contemporary chronotope that is close to fantasy.*

**Keywords:** *chronotope, fairy tale, space, time*

Zrinka Ćoralić<sup>88</sup>  
Univerzitet u Bihaću  
Gorana Selmanović<sup>89</sup>  
Univerzitet u Bihaću

*Pregledni naučni rad*  
*Review scientific paper*

## **KOLLOKATIONEN MIT DER BASIS LEISTUNG IN DEN ZEITUNGSRESSORTS POLITIK, POPULÄRWISSENSCHAFT UND SPORT**

*Gegenstand des Beitrags sind Kollokationen mit der Basis Leistung und adjektivischen Kollokatoren in den Ressorts POLITIK, POPULÄRWISSENSCHAFT UND SPORT deutscher Zeitungen. Das Hauptziel der Forschung ist es, die Verwendung der Kollokatoren in Abhängigkeit von den Ressorts zu beschreiben, sowie die Frage zu beantworten, inwieweit das Ressort die Kollokatorenwahl beeinflusst. Das Korpus wurde dem digitalen Referenzkorpus DeReKo (Das Deutsche Referenzkorpus) des IDS (Institut für deutsche Sprache) in Mannheim entnommen.*

*Der Terminus Kollokation (lateinisch collocatio dt. Anordnung) wurde aus dem britischen Kontextualismus übernommen und steht für bevorzugte („habitualisierte“) Lexemverbindungen. Kollokationen sind mehr oder weniger feste Wortverbindungen, für deren gemeinsames Auftreten es normalerweise keine grammatischen (syntaktisch-semantischen) Gründe gibt. So wird im Deutschen die Handlung des Zähnesäuberns mit dem Verb putzen (sich die Zähne putzen), im Englischen mit dem Verb bürsten (to brush one's teeth) und im Bosnischen mit dem Verb waschen (prati zube) ausgedrückt. Solche Wortverbindungen beruhen hauptsächlich auf wiederholter Verwendung bestimmter Lexemkombinationen, was dazu führt, dass ihr Gebrauch konventionalisiert wird.*

*Anhand der Analyseergebnisse wurde festgestellt, dass das Ressort die Wahl der frequentesten Kollokatoren nicht beeinflusst. Weiters, kommen die meisten der frequentesten Kollokatoren aus dem semantischen Feld wie die Basis Leistung, was darauf hinweist, dass eine stärkere Verbindung zwischen der Basis und dem Kollokator als zwischen dem Ressort und dem Kollokator besteht. Im Korpus gibt es allerdings auch eine bestimmte Anzahl an Adjektiven, die aus demselben semantischen Feld wie das Ressort stammen und auf dessen Wahl das Ressort großen Einfluss gehabt haben muss. Weitere Forschungen an einem größeren Korpus könnten eine Antwort darauf geben, ob es bei diesen Adjektiven um ressorttypische Kollokatoren handelt. Ein bejahendes Ergebnis würde für eine Aufnahme solcher Kollokatoren in die Kollokationenwörterbücher sprechen.*

*Schlüsselwörter: Kollokationen, Basis Leistung, Kollokator Adjektiv, Korpuslinguistik, Zeitungssprache*

---

<sup>88</sup> zrinka.coralic@unbi.ba

<sup>89</sup> gorana.selmanovic@unbi.ba

## Phraseologie im weiteren und im engeren Sinne

Gegenstand der Phraseologie sind, ganz allgemein gesagt, feste Wortverbindungen. Die weit verbreitete Bezeichnung im Deutschen ist der *Phraseologismus* obwohl der Terminus *Phrasem* auch zunehmend verwendet wird (vgl. Burger et al. 2007: 2). Daneben gibt es weitere Bezeichnungen, die je nach Autor bevorzugt werden. In der englischsprachigen Literatur kommen *idiom* oder auch *collocation* als Oberbegriff vor, was den Nachteil hat, dass diese Bezeichnungen in bestimmten Klassifikationen als Subklassen von Phrasemen erscheinen. Viel vorteilhafter ist der Terminus *set phrase*, der zu keinen Missverständnissen führt (vgl. *ibid.*: 2f).

Phraseologismen werden von den freien Wortverbindungen anhand von drei Kriterien abgegrenzt (Palm 1997: 42):

1. das Kriterium der Idiomatizität
2. das Kriterium der Stabilität (Fixiertheit, Festigkeit)
3. das Kriterium der Reproduzierbarkeit (Lexikalität)

Es müssen nicht alle Kriterien erfüllt sein bzw. nicht vollständig erfüllt sein, um von einem Phraseologismus zu sprechen. Deshalb wird oft zwischen Phraseologie im engeren Sinne und Phraseologie im weiteren Sinne unterschieden.<sup>90</sup> Zur Phraseologie im engeren Sinne zählen „Verbindungen, deren Gesamtbedeutung nicht regulär interpretierbar ist“ (Burger 1973: 10) bzw. das sind „solche Ketten, deren Gesamtbedeutung in keiner Weise aus der freien Bedeutung der Moneme erklärt werden kann“ (*ibid.*: 18). Dazu zählen Phraseme oder Idiome. Unter Phraseologie im weiteren Sinne sind Wortketten gemeint, „deren Gesamtbedeutung zwar ohne Übertragung, aber gleichwohl nicht regulär zustandekommt [sic]“ (*ibid.*). Das sind z.B. Sprichwörter, Wellerismen, LehnSprichwörter, geflügelte Worte (vgl. Palm 1997: 3ff.). Zu der groben Einteilung kommen weitere Unterteilungen und Klassifikationen vor, je nach der Relevanz der unterschiedlichen Aspekte für den Autor. Hier beschränken wir uns auf eine solche Unterteilung nach Burger (Burger 2010: 36ff.), die mehr oder weniger stellvertretend für viele andere Klassifikation genannt wird.

Burger gibt zuerst eine Grobgliederung der Phraseologismen nach der kommunikativen Zeichenfunktion in referentielle (beziehen sich auf Objekte, Vorgänge oder Sachverhalte der Wirklichkeit), strukturelle (sprachliche Funktion zur Herstellung von Relationen) und kommunikative Phraseologismen. Weiter macht er eine semantische und syntaktische Dichotomie der referentiellen Phraseologismen in nominative (satzgliedwertige) und propositionale (satz- bzw. textwertige). Nach dem Kriterium der Idiomatizität unterscheidet er zwischen Idomen, Teil-Idiomen und Kollokationen. Zu den letzteren zählt er den ganzen Bereich der nicht- bzw. schwach-idiomatischen Phraseologismen.

## Kollokationen als phraseologische Subklasse

Der Terminus *Kollokation* (lateinisch *collocatio* dt. Anordnung) wurde aus dem britischen Kontextualismus übernommen (vgl. Lehr 1993: 2 zit. nach Fleischer 1997: 251) und steht für

---

<sup>90</sup> In manchen Arbeiten wird von *weiten* bzw. *engen Konzeptionen*, vom *Kernbereich* bzw. von *Peripherie* gesprochen (vgl. Burger et al. 2007: 9).

bevorzugte („habitualisierte“) Lexemverbindungen (vgl. Rothkegel 1994: 499 zit. nach Fleischer *ibid.*).

In seinem Werk „Idiomatik des Deutschen“ (vgl. Burger 1973: 10f.) zählt Burger Kollokationen zu den *nicht-idiomatischen phraseologischen (nur-phraseologischen)* Verbindungen, obwohl er den Terminus *Kollokation* nicht explizit verwendet. Die Abgrenzung zu den *idiomatisch-phraseologischen* Verbindungen veranschaulicht er anhand folgender Beispiele:

- *nicht-idiomatisch phraseologisch: schwere Krankheit* (die Bedeutung der ganzen Kette entsteht durch die Summe der Merkmalkomplexe von *schwer* und *Krankheit* wobei weder *schwer* noch *Krankheit* von ihrer sonstigen Bedeutung abweichen)
- *idiomatisch-phraseologisch: x nimmt y auf die leichte Schulter* (die Bedeutung der ganzen Kette ist nicht aus der Bedeutung der einzelnen Moneme erschließbar)

Fünfundzwanzig Jahre später in seinem Werk „Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen“ treten *Kollokationen* als eigene Subklasse unter dem Oberbegriff *nominative Phraseologismen* auf (vgl. Burger 1998: 36ff.). Darunter versteht er „den ganzen Bereich der nicht- bzw. schwach-idiomatischen Phraseologismen“. Am Beispiel des Syntagmas *sich die Zähne putzen* macht er deutlich, dass es bei Kollokationen um Präferenzen von bestimmten Formulierungen geht. So wird im Deutschen die Handlung des Zähneputzens mit dem Verb *putzen* und nicht etwa *reinigen* oder *waschen* ausgedrückt, ohne dass dafür erkennbare semantische Gründe vorlägen (*ibid.*: 51). In diesem Zusammenhang spricht Feilke von „konventionalisierten Präferenzen der Sprecher“ (Feilke 1998:72) und Mukherjee von „muttersprachlicher Idiomatizität“, die besagt, dass Muttersprachler wissen, welche sprachlichen Einheiten typischerweise kombiniert werden und welche (obwohl möglich) untypisch sind (Mukherjee 2009: 102). Fleischer ordnet Kollokationen den Nominationsstereotypen zu, die sich durch bevorzugte Verbindung und semantische Transparenz auszeichnen und der Peripherie der Phraseologie angehören (vgl. 1997: 61 und 250ff.).

## **Kollokationsstruktur und -typen**

Nach Knipf-Komlosi et al. (2006: 174) stellen Kollokationen einen sehr wichtigen Typ von syntagmatischen Bedeutungsbeziehungen dar. Eine Kollokation besteht aus einem Ausgangselement, der *Basis* oder dem *Kollokant*, und einem Folgeelement, dem *Kollokator* oder *Kollokat*.<sup>91</sup> Die Basis ist semantisch autonom, der Kollokator verhält sich affin<sup>92</sup> oder kollokativ zur Basis (vgl. Hausmann 1986: 401 zit. nach Androutsopoulos 1998: 222). Anders ausgedrückt, besitzt die Basis eine feste und autonome Lesart, während die Bedeutung des Kollokatoren erst durch die Basis modifiziert wird (vgl. Knipf-Komlosi, E. et al. 2006: 174). Nach morpho-syntaktischen Kriterien unterscheidet Hausmann sechs Kollokationstypen, wobei zuerst die Basis und dann der Kollokator genannt werden (vgl. Hausmann 1986: 401 zit. nach Androutsopoulos 1998: 222):

1. Nomen + Adjektiv
2. Nomen + Verb (Subjekt)
3. Nomen + Verb (Objekt)
4. Nomen + Präposition + Nomen
5. Adverb + Adjektiv

---

<sup>91</sup> Einige Autoren ziehen die Termini *Kollokant* und *Kollokat* vor, wie z.B. Lehr (vgl. 1998: 270). Wir werden in unserer Arbeit die Termini *Basis* und *Kollokator* verwenden.

<sup>92</sup> Unter Affinität versteht Hausmann (1986: 398) „die Neigung zweier Wörter, kombiniert aufzutreten“.

## 6. Verb + Adjektiv

Im Fokus unserer empirischen Untersuchung steht der erste Kollokationstyp mit dem Unterschied, dass wir vom Kollokationstyp „Adjektiv + Nomen“ sprechen wollen.

### Kollokationstyp Adjektiv + Nomen

Bei diesem Kollokationstyp bildet das Nomen die Basis und das Adjektiv den Kollokator. Unsere Analyse beschränken wir auf Kollokationen mit der Basis *Leistung*. Zu dieser Basis schauen wir uns Adjektive in attributiver Funktion als Kollokatoren an.

Für ein Abstraktum als Basis haben wir uns entschieden, weil die Bedeutung der Abstrakta für die Sprachtheorie stark unterschätzt ist (vgl. z.B. Busse 2012: 683). Sie bezeichnen etwas „Nichtgegenständliches“ (vgl. Gallmann 2016: 151) bzw. das sind „Bezeichnungen für sinnlich nicht wahrnehmbare Erscheinungen wie z.B. Eigenschaften, Beziehungen, Zustände oder Vorgänge, gedankliche Systeme“ (Helbig/Buscha 2013: 206). Hier ist es besonders schwierig, Bedeutungen mithilfe von semantischen Relationen zu beschreiben und abzugrenzen, vor allem, weil Bedeutungsrepräsentationen von Sprecher zu Sprecher erheblich abweichen können (vgl. Schwarz/Chur 2014: 19, 65).

Wir sind von dem polysemen<sup>93</sup> Abstraktum *Leistung* ausgegangen, das bei Dornseiff unter der Hauptgruppe 9. *Wollen und Handeln* und Sachgruppe 9.18 *Tätigkeit* zu finden ist.<sup>94</sup>

In unserer Arbeit beschränken wir uns auf eine der drei Bedeutungen von *Leistung*, welche wir dem Duden Online-Universalwörterbuch entnommen haben (vgl. www.duden.de Abrufdatum 10.02.2023):

*Leistung* – etwas Geleistetes; geleistete körperliche, geistige Arbeit; unternommene Anstrengung und das erzielte Ergebnis (z.B. *eine hervorragende, gute, schlechte, mangelhafte, schwache Leistung*).

Adjektive oder Eigenschaftswörter „haben die Funktion, Größen oder andere Einheiten näher zu bestimmen, indem sie ihnen Eigenschaften oder andere Qualitäten zuordnen“ (Engel 1996: 560). Nach syntaktischen Kriterien werden drei Gebrauchsweisen der Adjektive im Satz unterschieden und zwar der *attributive*, *prädikative* und *adverbiale* Gebrauch.<sup>95</sup> *Attributive* Adjektive stehen normalerweise vor dem Substantiv und stimmen mit diesem in Kasus, Numerus und Genus überein, wie z.B. *der leere Korb*. In unserer Analyse beschränken wir uns auf Adjektive in *attributiver* Verwendung.

---

<sup>93</sup> „Von Polysemie spricht man, wenn ein Lexem ein Spektrum von zusammenhängenden Lesarten oder Bedeutungen hat.“ (Knipf-Komlosi et al. 2006: 147)

<sup>94</sup> Im onomasiologischen Wörterbuch *Dornseiff* ist der deutsche Wortschatz nach 970 Sachgruppen, die zu 22 Hauptgruppen zusammengefasst sind, geordnet (vgl. Dornseiff 2004: 202). Der onomasiologische Ansatz geht vom Begriff aus und sucht nach Ausdrücken, die ihn bezeichnen. Hier ist der Hauptgruppentitel gleichzeitig der Begriff und die Sachgruppentitel sind die zugeordneten Ausdrücke (vgl. *ibid.* 75). Zu einer Sachgruppe gehört eine Gruppe von Bezeichnungen, die sich auf diese Sachgruppe beziehen (*ibid.* 74). Unter *Begriff* wird in diesem Wörterbuch „die bezeichnete Sache“ verstanden, ganz gleich, ob es sich dabei um ein Konkretum oder ein Abstraktum handelt (vgl. *ibid.* 73f.).

<sup>95</sup> Vergleiche dazu z.B. Gallmann (2016: 356-366)

## Kollokationenwörterbücher

Wörterbücher werden, unter anderem, dazu geschrieben, um Sprechern bzw. Textverfassern die Sprachverwendung zu erleichtern. Gerade bei der Wahl des passenden Kollokators zu einer bestimmten Basis kann es Unsicherheiten geben. Aus diesem Grund gibt es Kollokationenwörterbücher. Wir wollen hier zwei vorstellen und später in der Analyse auf die in diesen Wörterbüchern angeführten Kollokatoren näher eingehen. Das erste Wörterbuch wurde im Jahr 2011 von Uwe Quasthoff unter dem Titel „Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen“ herausgegeben. Es soll die Lücke schließen, die dadurch entstanden ist, weil es keine Regeln für das gemeinsame Auftreten von Wörtern in Kollokationen gibt. Es sei als Hilfe gedacht „bekannte Wörter optimal zu kombinieren“ (Quasthoff 2011: Vorwort). Das drei Jahre später herausgebrachte Wörterbuch mit dem Titel „Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den Alltag“ stammt von Häcki-Buhofer et al. Hier wird explizit an mehreren Stellen auf den Zweck des Wörterbuchs hingewiesen. So heißt es z.B. das Wörterbuch sei „ein wichtiges Hilfsmittel für einen präzisen und korrekten Sprachgebrauch“ (Häcki-Buhofer et al. 2014: ix) und für „all jene, die ansprechende, abwechslungsreiche und richtige Texte produzieren möchten“ (ibid.: x).

Beide Wörterbücher sind so aufgebaut, dass die Stichwörter die eigentlichen Kollokationsbasen darstellen, zu welchen Substantive, Adjektive und Verben als Kollokatoren angegeben sind. Bei Quasthoff (vgl. 2011: 2ff.) sind zu 3.253 Basen mehr als 192.000 Kollokatoren angeführt. Als Korpus dienten die Daten des Projekts *Deutscher Wortschatz* mit mehr als 50 Millionen Sätzen. Daraus wurden die häufigsten Wörter als Basen für das Kollokationenwörterbuch ausgewählt. Zu diesen Basen wurden manuell aus Listen mit signifikanten Nachbarschaftskookkurrenzen die passenden Kollokatoren in das Kollokationenwörterbuch aufgenommen. Für die Erstellung des Kollokationenwörterbuchs von Häcki-Buhofer (vgl. Häcki-Buhofer et al. 2014: xix) dienten verschiedene Lernwortschatzlisten für die Zusammenstellung von 2000 Grundwörtern. Zu diesen Basen wurden in verschiedenen Korpora (Schweizer Textkorpus mit 20 Mio. Textwörtern, Kernkorpus des digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache mit 100 Mio. Textwörtern und ein eigenes Textkorpus mit Internettexten aus der Schweiz, Österreich und Deutschland mit 775 Mio. Textwörtern) mittels Kookkurrenzanalyse die häufigsten Kollokatoren identifiziert und in das Kollokationenwörterbuch aufgenommen. Insgesamt sind es 95.000 Kollokatoren mit über 30.000 Beispielsätzen.

## Korpuslinguistik

In der Korpuslinguistik geht es vor allem um das Beobachten und Beschreiben sprachlicher Phänomene (vgl. Lemnitzer/Zinsmeister 2010 :7). Etwas präziser ausgedrückt geht es dabei um: „[...] (den) Aufbau und die Bereitstellung von Korpora einschließlich verschiedenartiger linguistischer Annotationen, die Erarbeitung von Methoden und Werkzeugen, um die Korpora für linguistische Zwecke nutzbar zu machen, und die Analyse dieser Korpora im Hinblick auf konkrete linguistische Fragestellungen.“ (Konopka 2018: 152)

Daraus folgt, im Fokus der Korpuslinguistik stehen Korpora. Ganz allgemein gesagt ist ein Korpus „eine Sammlung schriftlicher oder gesprochener Äußerungen“ (Lemnitzer/Zinsmeister 2010: 8). Mukherjee gibt folgende Korpusdefinition, die in der modernen Korpuslinguistik verwendet wird:

„[...] eine große, maschinenlesbare Sammlung von authentischen, gesprochenen und/oder geschriebenen Texten, die als repräsentativ für den Sprachgebrauch insgesamt (bzw. für eine spezifische Gebrauchssituation) angesehen wird.“ (Mukherjee 2002: 47 zit.nach Mukherjee 2009: 21)

Im Sinne von Lemnitzer/Zinsmeister (vgl. 2010: 44) besteht ein Korpus aus Daten, die in diesem Korpus erfasst wurden und *Primärdaten* genannt werden. Zusätzlich zu diesen Daten gibt es normalerweise Daten, welche Informationen über die Herkunft der Primärdaten liefern und *Metadaten* heißen. Einige Korpora werden *annotierte Korpora* genannt, weil sie außer den Primär- und Metadaten auch noch linguistische Beschreibungen der linguistischen Einheiten, die sogenannten *Annotationen*, beinhalten. Inzwischen gibt es eine bemerkenswerte Vielfalt deutschsprachiger Korpora, die bei Lemnitzer/Zinsmeister (vgl. *ibid.*: 102-123) systematisch klassifiziert und beschrieben werden. Die Kriterien für die Typisierung sind: Funktionalität, Sprachenauswahl, Medium, Annotation, Größe, Persistenz, Sprachbezug und Verfügbarkeit.

Nach Lemnitzer/Zinsmeister (vgl. 2010.: 32ff) gibt es in der Korpuslinguistik drei Ansätze für die Analyse der Korpora: den korpusbasierten, quantitativen Ansatz, den korpusbasierten, quantitativ-qualitativen Ansatz und den korpusgestützten Ansatz. Beim ersten Ansatz geht es z.B. um Häufigkeiten von Zeichenketten, den Rangplatz von Zeichenketten, die Distribution von Wörtern etc. Die Grundlage ist ein rohes, d.h. kein annotiertes Korpus, welchem quantitative Daten entnommen werden. Der zweite Ansatz unterscheidet sich vom ersten Ansatz dadurch, dass die entnommenen Daten nicht uninterpretiert bleiben. Im korpusgestützten Ansatz wird mit annotierten Korpora gearbeitet, weil es vor allem um syntaktische Konstruktionen geht, die gezielt gesucht werden, um bestimmte Theorien zu bestätigen oder zu widerlegen.

Im Zusammenhang mit der Verwendung der Korpora nennt Konopka (vgl. 2018: 153) drei Einsatzbereiche: Evidenz aus dem Korpus (theoretische Feststellungen werden exemplifiziert), Validierung am Korpus (theoretische Feststellungen werden überprüft) und Induktion mithilfe des Korpus (Quelle für Phänomene, die zu beschreiben und erklären sind).

Wie wir sehen, sind die Möglichkeiten der Korpuslinguistik groß, vor allem, wenn es um Beschreibung sprachlicher Phänomene geht, was unser Anliegen ist. Dabei werden wir aus einem annotierten Korpus Kollokationen extrahieren, die wir anschließend als quantitative Daten für unsere Zwecke qualitativ interpretieren werden. Unser Ansatz ist der korpusbasierte quantitativ-qualitative Ansatz mit der Modifikation, dass wir ein annotiertes Korpus als Grundlage nehmen aber keine syntaktischen Phänomene untersuchen. Im Anschluss wollen wir noch zwei wichtige Begriffe erklären, die eine wesentliche Rolle bei den quantitativen Daten und deren qualitativer Interpretation spielen, nämlich Types und Tokens.

## **Types und Tokens**

Die beiden Begriffe *Types* und *Tokens* stammen von Charles S. Peirce (vgl. Wetzel 2009: XII). Die Anzahl aller Wortvorkommen kann als Tokens und die Gesamtzahl aller verschiedenen Wörter als Types bezeichnet werden (vgl. Köhler 2003: 93). Das kann sich auf Wörter in Texten oder in ganzen Korpora beziehen, aber auch auf andere sprachliche Ebenen, was Köhler mit syntaktischen Einheiten gezeigt hat. Analog dazu werden auch wir unter Tokens die Gesamtzahl der Kollokatoren und unter Types alle verschiedenen Kollokatoren in unserem Korpus verstehen. Das bedeutet, dass z.B. das Adjektiv *schön* ein Type ist, während die Tokens zu diesem Type die folgenden sein können: *schönen* aus der Kollokation *einer schönen Leistung*, *schöner* aus der Kollokation *schöner*

*Leistung*, *schöne* aus der Kollokation *die schöne Leistung*, *schöne* aus der Kollokation *eine schöne Leistung* etc.

Das Type-Token-Verhältnis (TTR) wird traditionell in der Literaturwissenschaft und linguistischen Stilistik benutzt, um daraus autorenpezifische und textsortenspezifische Charakteristika von Texten herzuleiten oder Texte miteinander zu vergleichen (vgl. Köhler 2003: 93). Um TTR deuten zu können, führt Wimmer (2005: 361) zwei Interpretationsmöglichkeiten an: „it is a characteristic of vocabulary richness of the text“ und „it is a model of information flow in text“. In unserer Analyse geht es nicht um das Type-Token-Verhältnis, sondern um semantische Analyse der frequentesten Kollokatoren (Types).<sup>96</sup>

## Zeitungssprache

Primärdaten vieler Korpora stammen aus Zeitungsartikeln. Da wir für unsere Analyse auch ein solches Korpus gewählt haben, scheint es zweckmäßig, die Sprache, die im Medium Zeitung verwendet wird, für unsere Zwecke zu beschreiben. So einfach erscheint das aber gar nicht zu sein, vor allem, wenn in der neueren Fachliteratur zu Medienlinguistik Aussagen wie diese zu finden sind: „Mediensprache gibt es nicht, auch nicht Zeitungsdeutsch, Internetdeutsch [...]“ (Schmitz 2015: 52). Auch die traditionelle Einteilung in Textsorten soll nicht mehr so eindeutig sein, denn „das konventionelle Spektrum der Zeitungstextsorten kommt ins Wanken und wird neu geordnet“ (Stöckl 2012: 21f., zit. nach Schmitz 2015: 53). Burger spricht in diesem Zusammenhang von Vermischung der Textsorten, weil es keine klare Trennung mehr gibt zwischen „informationsbetonten und meinungsbetonten“ Texten, vor allem zwischen Bericht und Kommentar (vgl. Burger 2005: 224). Es kommt zu einer zunehmenden Differenzierung der journalistischen Sprachverwendung als Folge gewisser Tendenzen: „1) Boulevardisierung, 2) zunehmend modulare und visuelle Formen der Informationsvermittlung sowie 3) Erweiterung des Angebots über die herkömmlichen Aufgaben hinaus“ (Schröder 2009 zit. nach Schmitz 2015: 82). Konkret führt die erste Tendenz dazu, dass die Hochsprache im Stil und Wortschatz durch Alltagssprache immer mehr ergänzt oder sogar teilweise ersetzt wird. Auch Burger spricht von einer Zunahme der oralen Formen (vgl. Burger 2005: 206). Wenn wir von der Ebene der Zeitungssprache im Allgemeinen auf die Ebene der Ressorts<sup>97</sup> im Besonderen wechseln, dann ist Folgendes im Sinne von Lüger (vgl. Lüger 1995: 37ff.) festzuhalten. Allgemein wird davon ausgegangen, dass Texte eines Ressorts sprachlich zueinander homogener sind als Texte verschiedener Ressorts. Alle Ressorts weisen lexikalische und syntaktische Besonderheiten auf, der Unterschied liegt in fachsprachlichen Termini: der Leser ist mit einigen besser vertraut, z.B. mit Fachtermini des Sportressorts, als mit anderen, z.B. aus dem Wirtschaftsressort. Allerdings ist eine klare Abgrenzung des Ressortspezifischen von dem Gemeinsprachigen nicht immer möglich. Auch die einzelnen Texte innerhalb der Ressorts weisen unterschiedliche Eigenschaften auf. Lüger (vgl. 1995: 74f.) unterscheidet Textklassen, die nach dem Kriterium der Textintention, in informationsbetonte, meinungsbetonte, auffordernde, instruierend-anweisende und kontaktorientierte Texte eingeteilt werden. Eine weitere Untergliederung erfolgt in Textsorten. Diese weisen auf unterschiedlichen Ebenen (Sprache, Textgliederung, Thema etc.) bestimmte

---

<sup>96</sup> Über die Differenziertheit der Kollokationen mit den Basen *Leistung*, *Wirkung* und *Maßnahme* anhand des TTRs in den Ressorts *Sport*, *Politik* und *Wissenschaft* deutscher Zeitungen siehe Dedić (2020).

<sup>97</sup> Ressorts sind die thematischen Bereiche in einer Zeitung, wie z.B. Wirtschaft, Sport, Wetter (vgl. Burger 1999: 78). Sie werden noch als inhaltliche Bereiche, Rubriken oder Sparten genannt (vgl. Lüger 1995: 37).



gemeinsame Merkmale auf. So ist der Bericht z.B. informationsbetont mit Faktendarstellung und interpretativen Aspekten, während der Kommentar meinungsbetont und durch subjektive Sicht, sowie expressive und wertende Sprache gekennzeichnet ist (vgl. Burger 2005: 214f.).<sup>98</sup> Da wir nicht wissen, welche Textsorten in welchem Verhältnis in unserem Korpus vorkommen, werden die unterschiedlichen Merkmale der Textsorten in unserer Analyse unberücksichtigt bleiben.

## Das Korpus unserer Analyse

Das Korpus wurde aus dem Deutschen Referenzkorpus (DeReKo) des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim zusammengestellt. Das DeReKo umfasst insgesamt 557 Korpora, mit aktuell ca. 53 Mrd. laufenden Wortformen (Abrufdatum 20.02.2023). Die Nutzung des Korpus erfolgt über das Korpusrecherche- und Korpusanalysesystem COSMAS (Corpus Search, Management and Analysis System). Aus den vordefinierten Archiven Tagged-T und Tagged-T2 (Archive morphosyntaktisch annotierter Korpora)<sup>99</sup> wurde für unsere Zwecke seitens der COSMAS-Administratoren ein benutzerdefiniertes Korpus erstellt, auf das wir jederzeit unter unserem Benutzernamen freien Zugriff haben. Dieses Korpus wurde aus den Zeitungsressorts *Sport* (Unterressort *Fußball*), *Politik* (Unterressort *Ausland*) und *Wissenschaft* (Unterressort *Populärwissenschaft*) verschiedener deutschsprachiger Zeitungen<sup>100</sup> zusammengestellt. Als nächstes wurden aus dem benutzerdefinierten Korpus mithilfe des Morph-Assistenten Listen (die sog. KWIC Listen, *Key Word In Context*) mit dem Abstraktum *Leistung* und Adjektiven in attributiver Funktion erstellt. Die Ergebnisse wurden auf 1000 zufällige Treffer reduziert, da es bei einigen Ressorts mehr als 1000 Treffer gab. Einige andere Ressorts wiederum hatten weniger als 1000 Treffer, so dass hier die Gesamtzahl der gefundenen Treffer genommen wurde. Im nächsten Schritt wurden Kollokationen, die keinen für unsere Untersuchung passenden Kollokator haben, wie z.B. vorangestellter Genitiv und Numeralia, aus den Listen herausgenommen. Nach diesem Vorgang standen insgesamt aus allen drei Ressorts 2046 Kollokationen zur Verfügung bzw. 2046 Kollokatoren, die wir als *Tokens* bezeichnen. Anschließend wurden alle Kollokationen für jedes Ressort gesondert nach Kollokationstyp gruppiert, wie z.B. *eine gute Leistung, diese gute Leistung* und *gute Leistung* unter dem Typ *gut + Leistung*. Nach dieser Einteilung gab es 472 unterschiedliche Kollokatoren, die wir *Types* nennen.

---

<sup>98</sup> In der Textlinguistik besteht kein Konsens über die Typisierung der Texte. So verwendet z.B. Burger (vgl. 2005: 210f.) folgende Kriterien für Einteilung in Preetextsorten: Textfunktion, thematische Entfaltung, inhaltliche Detailliertheit, intertextuelle Textgeschichte, synchrone Intertextualität, formale Struktur, Perspektive und Autor. Adamzik (vgl. 2016: 111f.) spricht von einem Text als Kommunikat, das aus sprachlichen Zeichen und nicht sprachlichen Elementen besteht und in Beziehung zu drei Grunddimensionen der Textbeschreibung (der situative Kontext, die Funktion und das Thema und der Inhalt) steht. Auf eine nähere Auseinandersetzung mit dem Textsortenbegriff wird verzichtet, weil die Textsorten nicht den Gegenstand der Untersuchung darstellen.

<sup>99</sup> Diese Archive wurden mit Hilfe von automatischen Verfahren (den sog. Taggern) morphosyntaktisch annotiert. Die Erfolgsquote liegt bei ca. 97% pro annotiertes Wort oder z.B. ein Satz von neun bis zehn Wörtern wäre zu 75% korrekt annotiert. Die automatisch erstellten Annotationen werden manuell nicht überprüft bzw. korrigiert. Deshalb wird den Benutzern geraten, zu Beginn der Arbeit mithilfe von Stichproben zu prüfen, ob die erreichte Annotationsgüte für ihre Zwecke ausreichend ist (vgl. <https://www2.ids-mannheim.de/cosmas2/projekt/referenz/bemerkungen.html> Abrufdatum 15.02.2023). Solche wortartenannotierten (oder wortartengetagten) Korpora eignen sich besonders für Kollokationsanalysen. Für Beispiele solcher Projekte siehe z.B. Lemnitzer/Zinsmeister (2010: 144f.).

<sup>100</sup> Das Archiv Tagged-T umfasst ca. 4,5 Mio. Texte, das Archiv Tagged-T2 ca. 4,6 Mio. Texte. Eine Auflistung der Zeitungen befindet sich im Anhang (siehe Anhang 1 und Anhang 2).

## Semantische Analyse und Ergebnisse

Bei der semantischen Analyse der häufigsten Kollokatoren stützen wir uns hauptsächlich auf Dornseiff (2004) und seine Einteilung des deutschen Wortschatzes nach Sachgruppen. In Fällen, wo eine eindeutige Einordnung nach Dornseiff nicht möglich oder für unsere Zwecke unpassend ist, wird auf *Das Deutsche Universalwörterbuch* von Duden (2007) zurückgegriffen. Die endgültige Einordnung erfolgt schließlich, wie bei Dornseiff, nach unserem eigenen Sprachgefühl.<sup>101</sup>

Aus der semantischen Analyse erhoffen wir uns mehr Einblick in die Verwendung der Kollokatoren in Abhängigkeit vom Ressort. In diesem Zusammenhang behauptet Burger, die Ressorts hätten „großen Einfluss auf die Verwendung und Funktionen der Phraseologismen“ (1999: 86). Da er auch Kollokationen als Subklasse zu den nominativen Phraseologismen zählt, müsste die von Burger genannte Behauptung auch auf Kollokationen zutreffen.

Die häufigsten Kollokatoren zur Basis *Leistung* in der Bedeutung *Erfolg* im Ressort *Sport* sind die Adjektive *gut*, *stark*, *schwach*, *kämpferisch*, *ansprechend* und *toll*. Diese sechs Kollokatoren (Types) machen ca. die Hälfte aller Tokens aus; in Zahlen ausgedrückt sind das 526 von insgesamt 1034 Tokens. Vier der Types, nämlich *gut*, *stark*, *schwach* und *kämpferisch* gehören der Hauptgruppe *Wollen und Handeln* an, welcher auch die Basis *Leistung* zugeordnet ist. Die Adjektive *ansprechend* und *toll* sind unter *Fühlen, Affekte, Charaktereigenschaften* eingeordnet.

Im *Politikressort* sind die Kollokatoren wesentlich differenzierter. Hier sind es sogar 19 Types, welche ca. 50% der Tokens ausmachen bzw. 340 Tokens von insgesamt 671. Diese Types sind *groß*, *historisch*, *gut*, *eigen*, *politisch*, *volkswirtschaftlich*, *wirtschaftlich*, *beachtlich*, *sportlich*, *schlecht*, *bemerkenswert*, *persönlich*, *toll*, *schwach*, *herausragend*, *gewaltig*, *beeindruckend*, *großartig* und *wichtig*. Folgende semantische Hauptgruppen sind vertreten: *Wollen und Handeln* (11), *Größe, Menge, Zahl* (4), *Wirtschaft, Finanzen* (2), *Sport und Freizeit* (1), *Fühlen, Affekte, Charaktereigenschaften* (1). Auch hier, wie im Ressort *Sport*, gehören die meisten Types derselben Hauptgruppe wie die Basis, nämlich der Gruppe *Wollen und Handeln*, an.

Im *Wissenschaftsressort* sind die folgenden sieben Adjektive die häufigsten Types: *hoch*, *gut*, *wissenschaftlich*, *groß*, *sportlich*, *gleich* und *bedeutend*. Sie gehören den Hauptgruppen *Wollen und Handeln* (4), *Sport und Freizeit* (1), *Das Denken* (1), *Größe und Zahl* (1) an.

Für alle drei Ressorts lässt sich Folgendes zusammenfassen:

In allen drei Ressorts ist die dominanteste semantische Gruppe, aus welcher die Kollokatoren zur Basis *Leistung* in der Bedeutung *Erfolg* stammen, die Gruppe *Wollen und Handeln*. Unter Kollokatoren, die dieser Gruppe angehören, ist die Metaphorik der Stärke und Schwäche (*stark* und *schwach*), des Guten und Schlechten (*gut* und *schlecht*) evident. In allen drei Ressorts dominieren positiv-wertende Adjektive, nur zwei Adjektive sind negativ-wertend (*schwach* und *schlecht*). Das *Sportressort* weist nur einen Kollokator (*kämpferisch*) auf, den wir als ressortbezogen einordnen könnten. Das *Politikressort* hat unter den frequentesten Kollokatoren, im Vergleich zu den beiden anderen Ressorts, die differenziertesten Kollokatoren. Hier ist das Adjektiv *politisch* direkt ressortbezogen, die Adjektive *wirtschaftlich*, *volkswirtschaftlich* und *historisch* würden wir auch zum Ressort *Politik* metaphorisch dazuzählen. Im Ressort *Wissenschaft* kommt ein ressortbezogener Kollokator, das Adjektiv *wissenschaftlich*, vor.

---

<sup>101</sup> „Jede Einteilung (der Welt) beruht auf dem Ermessen ihres Urhebers, die meininge will für ihre sprachlichen Zwecke brauchbar sein.“ (Dornseiff 2000: XLIX)

Schlussfolgernd kann festgehalten werden, dass die Ressorts für die Wahl der Kollokatoren eine eher geringe Rolle spielen. Dagegen scheint die semantische Gruppe, aus welcher die Basis stammt, einen größeren Einfluss auf die Verwendung der Kollokatoren zu haben.

Es steht allerdings außer Zweifel, dass die Behauptung von Burger auf viele Syntagmen *Adjektiv + Leistung*, die wir im Korpus gefunden haben, zutrifft. So sind z.B. die Adjektive *länderspielreif*, *leichtathletisch*, *defensiv* zweifellos auf das Ressort *Sport*, die Adjektive *patentwürdig*, *ökologisch*, *erfinderisch* auf das Ressort *Wissenschaft* und die Adjektive *legislativ*, *staatlich*, *strategisch* auf das Ressort *Politik* bezogen. Das Ressort hat in diesen Beispielen großen Einfluss auf die Wahl dieser Adjektive zum Substantiv *Leistung*. Dazu ist allerdings zu bemerken, dass diese Adjektive nur einmal in den Ressorts vorkommen und in den Kollokationenwörterbüchern als Kollokatoren nicht angeführt sind. Weitere Forschungen an einem größeren Korpus könnten eine Antwort darauf geben, ob es bei diesen (und anderen) Adjektiven um ressorttypische Kollokatoren handelt, was für eine Aufnahme in die Kollokationenwörterbücher sprechen würde.

## Literatur

Adamzik, K. (2016) Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. Berlin/Boston: De Gruyter.

Androutsopoulos, J. (1998) Deutsche Jugendsprache. Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.

Burger, H. (1973) Idiomatik des Deutschen. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Burger, H. (1999) „Phraseologie in der Presse.“ In: Bravo-Fernandez, N. et al. (Hrsg.) Phraseme und typisierte Rede. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Burger, H. (2005) Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien. Berlin: Walter de Gruyter.

Burger, H. et al. (2007) Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Busse, D. (2012) Frame-Semantik. Ein Kompendium. Berlin/Boston: De Gruyter.

Dedić, G. (2020) Abstrakta aus dem semantischen Feld „Wollen und Handeln“ in Kollokationen der deutschen Sprache. Bihać: Masterarbeit.

Engel, U. (1996) Deutsche Grammatik. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Feilke, H. (1998) „Idiomatische Prägungen.“ In: Barz, I./ Öhlschlager, G. (Hrsg.) Zwischen Grammatik und Lexikon. Tübingen: Niemeyer. 69-80.

Fleischer, W. (1997) Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Gallmann, P. (2016) „Die flektierbaren Wortarten.“ In: Duden. Die Grammatik. Berlin: Dudenverlag. 149-394.

Hausmann, F.J. (1986) „Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortschatzverbindungen.“ In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 31, 395-406.

Knipf-Komlosi, E. et al. (2006) Aspekte des deutschen Wortschatzes. Ausgewählte Fragen zu Wortschatz und Stil. Budapest: Bölcsész Konzorcium.

Köhler, R. (2003) „Zur Type-Token-Ratio syntaktischer Einheiten. Eine quantitativ-korpuslinguistische Studie.“ In: Cyrus, L. et al. (Hrsg.): Sprache zwischen Theorie und Technologie. Festschrift für Wolf Paprotte zum 60. Geburtstag. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag. 93-101.

- Konopka, M. (2018) „Korpuslinguistik, Grammatiktheorie, Grammatikographie.“ In: Wöllstein, A. et al. (Hrsg.): Grammatiktheorie und Empirie in der germanistischen Linguistik. Berlin/Boston: De Gruyter. 151-184.
- Lehr, A. (1998) „Kollokationen in Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache“. In: Wiegand, H. E. (Hrsg.): Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen. (Lexicographica Series Maior 86). Tübingen: Niemeyer. 256-281.
- Lemnitzer, L./Zinsmeister, H. (2010) Korpuslinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Lüger, H.-H. (2019) Pressesprache. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Mukherjee, J. (2009) Anglistische Korpuslinguistik. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Palm, C. (1997) Phraseologie. Eine Einführung. Tübingen: Narr Verlag.
- Perkuhn, R. et al. (Hrsg.) (2012) Ergänzungen zu Korpuslinguistik. Paderborn: Fink.
- Schmitz, U. (2015) Einführung in die Medienlinguistik. Darmstadt: WBG.
- Schröder, T. (2009) „Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Sprache des Journalismus in den Printmedien.“ In: Fix, U. et al. (Hrsg.): Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. Halbband 2. Berlin/New York: De Gruyter. 2182–2197.
- Schwarz, M./Chur, J. (2014) Semantik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Stöckl, H. (2012) „Medienlinguistik. Zu Status und Methodik eines (noch) emergenten Forschungsfeldes.“ In: Grösslinger, Ch. et al. (Hrsg.): Presetextsorten jenseits der ‚News‘. Medienlinguistische Perspektiven auf journalistische Kreativität. Frankfurt a.M. u.a.: Lang. 13–34.
- Wetzel, L. (2009) Types and Tokens: On Abstract Objects. Massachusetts: MIT Press.
- Wimmer, G. (2005) „The type-token relation.“ In: Reinhard, K. et al. (Hrsg.) Quantitative Linguistik / Quantitative Linguistics. Berlin: De Gruyter. 361-368.

## **Nachschlagewerke**

- Dornseiff, F. (2000) Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen. Wiesbaden: WMA.
- Dornseiff, F. (2004) Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Duden (2007) Deutsches Universalwörterbuch. Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Berlin: Bibliographisches Institut.
- Häcki-Buhofer, A. et al. (2014) Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenswörterbuch für den Alltag. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Quasthoff, U. (2011) Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

## **Internetquellen**

- [www.duden.de](http://www.duden.de)  
[www.ids-mannheim.de/cosmas2/web-app](http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/web-app)

## KOLOKACIJE S OSNOVNIM UČINKOM U NOVINSKIM ODJELIMA POLITIKA, POPULARNA ZNANOST I SPORT

### Sažetak

*Predmet ovoga rada su kolokacije s bazom Leistung i pridjevskim kolokatorima u rubrikama POLITIKA, POPULARNA NAUKA i SPORT njemačkih novina. Cilj istraživanja je bio opisati upotrebu kolokatora u ovisnosti o rubrici u kojoj se pojavljuju te odgovoriti na pitanje da li i u kojoj mjeri rubrika utiče na odabir kolokatora. Korpus za ovo istraživanje ekscerpiran je iz digitalnog korpusa DeReKo (Das Deutsche Referenzkorpus, Njemački referentni korpus) IDS-a (Instituta za njemački jezik) u Mannheimu.*

*Pojam kolokacija (lat. con locare: smjestiti uz, pokraj) preuzet je iz britanskog kontekstualizma gdje se koristi za često zajedničko pojavljivanje određenih riječi. Kolokacije su manje-više čvrsti spojevi riječi za čiju kombinaciju uglavnom ne postoje gramatički (sintaktičko-semantički) razlozi. Tako govornici bosanskog jezika kažu da „peru zube“ a govornici njemačkog jezika da ih čiste („sich die Zähne putzen“) dok se u engleskom jeziku za postupak pranja zuba koristi glagol četkati („to brush one's teeth“). Takav spoj riječi temelji se prvenstveno na učestaloj upotrebi određene kombinacije leksema što dovodi do njihovog konvencionaliziranja.*

*Na osnovu analize zaključili smo da rubrika ne utiče na odabir najfrekventnijih kolokatora. Nadalje, većina najfrekventnijih kolokatora dolazi iz istog semantičkog polja kao i baza Leistung što ukazuje na jaču vezu između baze i kolokatora nego između rubrike i kolokatora. Međutim, u korpusu postoji i određeni broj pridjeva koji su iz istog semantičkog polja kao i rubrika i na čiji odabir je veliki uticaj morala imati rubrika. Dalja istraživanja na većem korpusu bi mogla razjasniti da li se radi o kolokatorima tipičnim za rubriku te u slučaju potvrde ove hipoteze moglo bi se predložiti uvrštavanje takvih kolokatora u rječnike kolokacija.*

Ključne riječi: kolokacije, osnovna izvedba, kolokatorski pridjevi, korpusna lingvistika, novinski jezik

